

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

RAZÕES AUTISTAS NA ESCOLA:
Um Espectro de Saberes em uma Condição Singular

RÉGIA VIDAL DOS SANTOS

SÃO PAULO

2020

RÉGIA VIDAL DOS SANTOS

**RAZÕES AUTISTAS NA ESCOLA:
Um Espectro de Saberes em uma Condição Singular**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação. Linha de Pesquisa e de Intervenção Educação Popular e Culturas. Orientador: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra – UNINOVE
Coorientadora: Prof. Dra. Eunice Macedo – FPCEUP

SÃO PAULO

2020

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

Santos, Régia Vidal dos.

Razões autistas na escola: um espectro de saberes em uma condição singular. / Régia Vidal dos Santos. 2020.

327 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra.

Coorientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Eunice Macedo.

1. Autismo. 2. Condição humana. 3. Escuta educativa. 4. Razão autista. 5. Razões autistas. 6. Vivências escolares.

I. Mafra, Jason Ferreira.

II. Título.

CDU 37

RAZÕES AUTISTAS NA ESCOLA: Um Espectro de Saberes em uma Condição Singular

Tese de doutorado apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE), junto ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, para obtenção do título de doutora em Educação pela banca examinadora formada por,

Presidente e orientador: Professor Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Coorientadora e Examinador I: Professora Dra. Eunice Macedo (FPCEUP)

Examinador II: Professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira (UNINOVE)

Examinador III: Professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Examinador IV: Professor Dr. Maurício Pedro da Silva (UNINOVE)

Suplente: Professor Dra. Ana Maria Haddad Baptista (UNINOVE)

Suplente: Professora Dra. Márcia Sales (UNEB)

Doutoranda: Régia Vidal dos Santos

Aprovado(a) em 29 de maio de 2020

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em especial, ao professor doutor Jason Ferreira Mafra, por ter-me acolhido como orientanda, pela confiança, atenção e liberdade que me foram dadas ao longo desses anos de pesquisa. Sem as quais eu não teria trilhado os caminhos que trilhei.

À professora doutora Eunice Macedo, incansável na coorientação e no estímulo para que o trabalho fosse pautado pelo rigor, agradeço imensamente a partilha da sua vasta experiência, do seu saber, o incentivo na exploração de novos percursos investigativos e o auxílio na estruturação da pesquisa.

Aos professores e professoras da Uninove que, a cada diálogo formal e informal, alimentaram a minha crença em uma educação humanizadora e emancipadora.

Ao professor doutor José Eustáquio Romão, cujos estudos sobre a fecundidade presente nas formas plurais de leitura e interpretação do mundo estão na origem desta tese.

À cada membro da banca, pelas leituras atentas e valiosas contribuições.

Às pessoas jovens incríveis, seus familiares, professoras e professores que aceitaram o convite para compor a paisagem deste trabalho, minha eterna gratidão. Essas pessoas deram a forma e a força que este texto tem hoje.

Aos amigos e amigas, agradeço a partilha de tempo e ideias.

Às pessoas mais próximas, do mundo dos afetos, que nestes “tempos difíceis” tiveram sempre uma presença amorosa, poderosa, solidária e sincera, palavras não dão conta de traduzir o quanto sou grata.

Finalizo agradecendo a Universidade Nove de Julho (UNINOVE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Esta pesquisa só foi possível em razão da bolsa de doutoramento concedida pela UNINOVE, e da bolsa na modalidade Doutorado Sanduíche no Exterior – referência 88881.187979/2018-01 – concedida pela CAPES. A generosidade e grandeza com que fui acolhida tanto na UNINOVE quanto na FPCEUP foram essenciais para o aprofundamento desta pesquisa.

Temos que aprender a desaprender para afinal, talvez muito
mais tarde, alcançar ainda mais: mudar de sentir.
Os maiores acontecimentos e pensamentos são os que mais
tardiamente são compreendidos: as gerações que lhes são
contemporâneas não vivem tais acontecimentos – sua vida
passa por eles. Aqui acontece algo como no reino das
estrelas. A luz das estrelas mais distantes é a que mais
tardiamente chega [...] [às pessoas]¹; e antes que chegue, [...] [a pessoa] nega que ali haja estrelas.
De quantos séculos precisa um espírito para ser
compreendido?
Friedrich NIETZSCHE (1990, p. 218)

¹ Nesta pesquisa, por querer evitar o sexismo de linguagem, as palavras homens e homem usadas pelo autor foram substituídas pelas palavras pessoas e pessoa.

SANTOS, Régia Vidal: **Razões autistas na escola**: um espectro de saberes em uma condição singular. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

RESUMO

Nesta tese, recusando a ideia de autismo como uma patologia incapacitante, propôs-se analisar as visões de jovens autistas resultantes de suas vivências escolares, aqui denominadas “razões autistas”. Partiu-se do argumento de que essas razões, a despeito de uma proposta educacional inclusiva, permanecem obliteradas. Tal argumento levou em conta três dimensões. A primeira refere-se ao fato de as pessoas autistas raramente poderem expressar suas vozes, uma vez que, por possuírem outras formas de expressão, muitas vezes, ininteligíveis a uma racionalidade normalizadora, ainda são vistas como intelectualmente limitadas e/ou socialmente desajustadas. A segunda diz respeito à afirmação do autismo como *condição humana*, cuja negação – tributária de uma visão patológica – corrobora práticas de discriminação negativas e opressoras. A terceira e última dimensão trouxe para o debate a atualização dos processos de exclusão da escola regular que, não se abrindo a uma perspectiva intercultural, mantêm os direitos e potenciais expectativas das pessoas autistas ignorados, silenciados e/ou subalternizados, apesar de a proteção legal ter-lhes assegurado o acesso a essas instituições de ensino e o direito à aprendizagem em meio a seus pares. À vista dessas dimensões e apoiada em uma perspectiva de escuta educativa, capaz de legitimar as leituras autênticas da realidade produzidas por pessoas que vivenciam essa condição, partiu-se da hipótese de que cada pessoa autista é dotada de uma razão particular, que pode ser sistematicamente subjugada pelas razões hegemônicas, mas que, como toda razão oprimida, é constituída de outros saberes igualmente válidos que precisam ser conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora. Orientaram a pesquisa as seguintes questões: Quais as visões de jovens autistas a respeito de suas vivências escolares, considerando as próprias necessidades e expectativas? De que forma(s) as perspectivas de docentes acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição? Adotou-se como fio condutor da análise os estudos sobre a *condição humana* e *pensamento alargado* de Hannah Arendt; a perspectiva relacional e humanizante presente na obra de Paulo Freire; as apreciações sobre comunicação entre diferenças e justiça social, que emergem da obra de Iris Young, e a compreensão de dentro do próprio autismo apresentada por Temple Grandin. No quadro de uma pesquisa qualitativa, foram entrevistadas pessoas jovens autistas que estudam ou estudaram no ensino formal em escolas da região Sudeste do Brasil, bem como seus familiares e professores. Ao longo da investigação e em suas considerações finais, observou-se, por um lado, razões autistas que, tencionando as representações do autismo como incapacidade e resistência ao diálogo, ressignificam os atributos negativos que lhes são impostos; por outro, no fosso entre teoria e prática, razões autistas retraíndo-se no horizonte hegemônico de heteronomeação. Constatou-se também que, quando leituras autênticas da realidade produzidas por pessoas que vivenciam o autismo como condição são legitimadas, uma escola plural, mais colaborativa, autêntica e humana se anuncia.

Palavras-chave: Autismo. Condição humana. Escuta educativa. Razão autista. Razões autistas. Vivências escolares.

SANTOS, Régia Vidal: **Autistic reasons in school**: a spectrum of knowledge in a singular condition. 2020. Thesis (PhD). Graduate program in Education. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This thesis, refusing the idea of autism as a disabling pathology, it was proposed to analyze the visions of autistic young people resulting from their school experiences, here called “autistic reasons”. It was argued that these reasons, despite an inclusive educational proposal, remain obliterated. Such an argument took into account three dimensions. The first refers to the fact that autistic people can rarely express their voices, since, having other forms of expression, often unintelligible to a normalizing rationality, they are still seen as intellectually limited and/or socially maladjusted. The second concerns the affirmation of autism as a human condition, whose denial - tributary to a pathological view - corroborates negative and oppressive discriminatory practices. The third and last dimension brought to the debate the updating of the processes of exclusion from the regular school that, not opening themselves to an intercultural perspective, maintain the rights and potential expectations of autistic people ignored, silenced and/or subordinated, although legal protection has assured them access to these educational institutions and the right to learning among their peers. In view of these dimensions and supported by a perspective of educational listening, capable of legitimizing the authentic readings of reality produced by people who experience this condition, we started from the hypothesis that each autistic person is endowed with a particular reason, which can be systematically subjugated by hegemonic reasons, but that, like any oppressed reason, it consists of other equally valid knowledge that needs to be known and recognized as a condition for a liberating educational proposal. The following questions guided the research: What are the views of autistic young people about their school experiences, considering their own needs and expectations? How do teachers' perspectives on autism and the learning processes of autistic people inform the schooling contexts of young people in this condition? It was adopted as the guiding thread of analysis the Hannah Arendt's studies of the *human condition* and *extended thinking*; the relational and humanizing perspective present in Paulo Freire's work; the appreciations of the communication between differences and social justice that emerge from Iris Young's work; and Temple Grandin's understanding of autism itself. In the framework of a qualitative research, young autistic people who study or studied in formal education in schools in the Southeast region of Brazil were interviewed, as well as their families and teachers. Throughout the investigation and in its final considerations, autistic reasons were observed, on the one hand, that, intending the representations of autism as incapacity and resistance to dialogue, resignify the negative attributes imposed on them; on the other hand, in the gap between theory and practice, autistic reasons retracting in the hegemonic horizon of heteronomization. It was also found that when authentic readings of reality produced by people who experience autism as a condition are legitimized, a plural, more collaborative, authentic and human school is announced.

Keywords: Autism. Human condition. Educational listening. Autistic reason. Autistic reasons. School experiences.

SANTOS, Régia Vidal: **Razones autistas en la escuela**: un espectro de conocimiento en una condición singular. 2020. Tesis (PhD). Programa de Posgrado en Educación. Universidad Nove de Julho, Sao Paulo, 2020.

RESUMEN

Esta tesis, rechazando la idea del autismo como una patología incapacitante, se propuso analizar las visiones de los jóvenes autistas resultantes de sus experiencias escolares, aquí llamadas “razones autistas”. Se argumentó que estas razones, a pesar de una propuesta educativa inclusiva, siguen siendo borradas. Tal argumento tuvo en cuenta tres dimensiones. El primero se refiere al hecho de que las personas autistas rara vez pueden expresar sus voces, ya que, al tener otras formas de expresión, a menudo ininteligibles a una racionalidad normalizadora, todavía son vistas como intelectualmente limitadas y/o socialmente desajustadas. El segundo se refiere a la afirmación del autismo como una condición humana, cuya negación, debido a una visión patológica, corrobora prácticas de discriminación negativas y opresivas. La tercera y última dimensión trajo al debate la actualización de los procesos de exclusión de las escuelas regulares que, aunque no se abren a una perspectiva intercultural, mantienen los derechos y expectativas potenciales de las personas autistas ignoradas, silenciadas y / o subordinadas, a pesar de la protección legal. habiendo garantizado el acceso a estas instituciones educativas y el derecho al aprendizaje entre sus pares. En vista de estas dimensiones y respaldada por una perspectiva de escucha educativa, capaz de legitimar las lecturas auténticas de la realidad producidas por personas que experimentan esta condición, partimos de la hipótesis de que cada persona autista tiene una razón particular, que puede ser sistemáticamente subyugada por razones hegemónicas, pero que, como cualquier razón oprimida, se compone de otro conocimiento igualmente válido que necesita ser conocido y reconocido como condición para una propuesta educativa liberadora. Las siguientes preguntas guiaron la investigación: ¿Cuáles son los puntos de vista de los jóvenes autistas sobre sus experiencias escolares, considerando sus propias necesidades y expectativas? ¿Cómo las perspectivas de los docentes sobre el autismo y los procesos de aprendizaje de las personas autistas informan los contextos escolares de los jóvenes en esta condición? Fueron adoptados como el hilo conductor del análisis los estudios de Hannah Arendt sobre la *condición humana* y el *pensamiento extendido*; la perspectiva relacional y humanizante presente en el trabajo de Paulo Freire; la apreciación de la comunicación entre las diferencias y la justicia social que surge del trabajo de Iris Young, y la comprensión del autismo presentada por Temple Grandin. En el marco de una investigación cualitativa, se entrevistó a jóvenes autistas que estudiaban o estudiaban en educación formal en escuelas de la región sudeste de Brasil, así como a sus familias y maestros. A lo largo de la investigación y en sus consideraciones finales, se observaron razones autistas que, considerando las representaciones del autismo como incapacidad y resistencia al diálogo, resignifican los atributos negativos que se les imponen; por otro lado, en la brecha entre la teoría y la práctica, las razones autistas retroceden en el horizonte hegemónico de la heteronomización. También se descubrió que cuando se legitiman las lecturas auténticas de la realidad producidas por personas que experimentan el autismo como condición, se anuncia una escuela plural, más colaborativa, auténtica y humana.

Palabras clave: Autismo. Condición humana. Escucha educativa. Razón autista. Razones autistas. Experiencias escolares.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APA	American Psychological Association
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPSI	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil
CEB	Conselho de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESI	Entrevista semiestruturada individual
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEDUC	Grupo de Atuação Especial de Educação
MPSP	Ministério Público do Estado de São Paulo
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais
NEE	Necessidade Educacional Especial
PEA	Perturbação do Espectro Autista
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SR	Sala de Recursos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Perspectivas acerca do autismo	36
Tabela 2 – Número de alunas e alunos matriculados em escolas da rede regular e escolas da rede particular credenciada no Estado de São Paulo	56
Tabela 3 – Participantes, Instituições e seus codinomes.....	74
Tabela 4 – Processamento sensorial no autismo como condição	75
Tabela 5 – Apresentação das pessoas jovens autistas que participaram da pesquisa com base no laudo e em informações da família	78
Tabela 6 – Apresentação das pessoas jovens autistas que participaram da pesquisa com base na observação do desenvolvimento social e cognitivo	82
Tabela 7 – Tópicos de análise.....	152
Tabela 8 – Questões da entrevista semiestruturada direcionadas aos familiares das pessoas jovens autistas	166
Tabela 9 – Questões da entrevista semiestruturada direcionadas às pessoas jovens autistas verbais	167
Tabela 10 – Questões da entrevista direcionadas à docentes de pessoas jovens autistas	168
Tabela 11 – Síntese dos dados coletados nas entrevistas realizadas com docentes	218

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Comparativo do número de alunas e alunos matriculados em escolas da rede regular e escolas da rede particular credenciada no Estado de São Paulo	57
---	----

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Espaços e momentos de pesquisa	148
---	-----

SUMÁRIO

NA ESCOLA - CALOR QUE INVADE, ARDE, QUEIMA, ENCORAJA: UMA APRESENTAÇÃO POSSÍVEL	12
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - CORES, TONS E NUANCES DE LUZ E SOMBRA NO AUTISMO COMO CONDIÇÃO HUMANA	22
1.1 RAÍZES E RIZOMAS PARA UM MOVIMENTO TEÓRICO	22
1.2 CRÔNICA DE UMA CONDIÇÃO EM ESPECTRO	35
1.2.1 Alunos/as “de inclusão”? A escolarização de autistas no Brasil	49
1.3 DIFERENÇA COMO RELACIONAL: CONDIÇÕES (NÃO) AUTORIZADAS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	60
CAPÍTULO II - PARA ALÉM DA BALBÚRDIA: TEXTO E CONTEXTO	69
2.1 OBJETO DE ESTUDO, QUESTÕES DE PARTIDA, HIPÓTESE E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
2.2 AUTISMO COMO <i>CONDIÇÃO HUMANA</i> : OLHARES QUE SE APROXIMAM.....	86
2.3 NOTAS SOBRE A RAZÃO E AS RAZÕES AUTISTAS.....	94
CAPÍTULO III - PENSANDO O AUTISMO COM ARENDT, FREIRE, YOUNG E GRANDIN	105
3.1 <i>CONDIÇÃO HUMANA</i> EM ARENDT: UMA APROXIMAÇÃO AO AUTISMO.....	106
3.2 PERSPECTIVA RELACIONAL E HUMANIZANTE EM PAULO FREIRE: AS DIFERENÇAS NA AUSÊNCIA E NA PRESENÇA.....	114
3.3 IRIS YOUNG - VENCENDO A IDEIA DO/A OUTRO/A GENERALIZADO/A E ABSTRATO/A: NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE DESAFIOS, DESEJOS E SONHOS.....	120
3.4 TEMPLE GRANDIN - UM OLHAR A PARTIR DO INTERIOR DO AUTISMO: ENTRE QUESTÕES SENSORIAIS, COMPORTAMENTOS E VISÕES	127
3.5 ENTRECruzAMENTO DE PERSPECTIVAS, PARA UMA APROXIMAÇÃO AO PENSAMENTO ALARGADO.....	134
CAPÍTULO IV - MOVIMENTO METODOLÓGICO E DESENHO DA PESQUISA	140
4.1 PESQUISA QUALITATIVA E DIMENSÃO INTERPRETATIVA	143
4.2 DESENHO DA PESQUISA: ENTRE ESPAÇOS E MOMENTOS.....	146
4.3 MÉTODO DE PESQUISA: O SEU USO NOS DIFERENTES ESPAÇOS E MOMENTOS .	149
4.3.1 Espaço 1 - Aproximação às perspectivas do autismo e à educação inclusiva	154
4.3.2 Espaço 2 - Aproximação às famílias e contextos relacionais mais diretos	155
4.3.3 Espaço 3 - O encontro com as pessoas jovens autistas	159
4.3.3.1 Momento 1 - Aproximação	160

4.3.3.2 Momento 2 - Comunicação	163
4.4 QUESTÕES DAS ENTREVISTAS E SEUS OBJETIVOS	165
4.5 QUESTÕES ÉTICAS	168
CAPÍTULO V - HISTÓRIAS SINGULARES	171
5.1 SIRIUS	172
5.2 ANTARES	175
5.3 ADHARA	177
5.4 REGULUS	179
5.5 ALFA CENTAURI	181
5.6 BHARANI	183
5.7 VEGA	184
5.8 ÓRION	185
CAPÍTULO VI - DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AO AUTISMO COMO CONDIÇÃO.....	188
6.1 ESTRANHAMENTO - “COMO ASSIM? ELE ANDA? ELE PENSA?”	189
6.2 AUTOIMAGEM - “EU SOU INTELIGENTE! EU CONSIGO FAZER A LIÇÃO!”	200
6.3 VISIBILIDADE - “PARECE QUE ELE ME ENXERGOU”	207
6.4 OLHAR DOCENTE - “SE HÁ DIVERSIDADE, POR QUE TRATAR IGUAL?”	217
6.5 RAZÕES AUTISTAS NA ESCOLA - “COMO SONHAR?”	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
REFERÊNCIAS	241
APÊNDICES	256
APÊNDICE A - ENTREVISTAS COM FAMILIARES DAS PESSOAS JOVENS	257
A.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	257
A.2 DIAMANTE - RESPONSÁVEL PELOS JOVENS SIRIUS E ANTARES	257
A.3 AMETISTA - RESPONSÁVEL PELA JOVEM ADHARA	262
A.4 PÉROLA - RESPONSÁVEL PELO JOVEM REGULUS	267
A.5 RUBI - RESPONSÁVEL PELO JOVEM ALFA CENTAURI	281
A.6 ESMERALDA E TOPÁZIO - RESPONSÁVEIS PELO JOVEM BHARANI	285
A.7 JADE - RESPONSÁVEL PELO JOVEM VEGA	289
A.8 OPALA - RESPONSÁVEL PELO JOVEM ÓRION	290
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM AS PESSOAS JOVENS AUTISTAS	293
B.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	293
B.2 SIRIUS	293

B.3 ANTARES.....	296
B.4 ADHARA	298
B.5 REGULUS.....	299
B.6 ALFA CENTAURI.....	301
B.7 BHARANI.....	302
B.8 VEGA	304
B.9 ÓRION	305
APÊNDICE C - ENTREVISTA COM DOCENTES	307
C.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	307
C.2 ANDROMEDA	307
C.3 AQUARIUS.....	308
C.4 ARIES.....	308
C.5 CEPHEUS	309
C.6 GEMINI.....	310
C.7 LEO	310
C.8 LYRA	310
C.9 PEGASUS	311
C.10 TAURUS	312
C.11 SCORPIUS.....	312
C.12 URSA MAIOR	313
C.13 HÉRCULES.....	313
APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA	315
D.1 INFORMES SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA.....	315
D.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA.....	316
D.3 TERMO DE ASSENTIMENTO – JOVENS	321
ANEXOS	322
ANEXO A – A ESCOLA NA VISÃO DE SIRIUS.....	323
ANEXO B – A ESCOLA NA VISÃO DE ADHARA	324

NA ESCOLA - *CALOR QUE INVADU, ARDE, QUEIMA, ENCORAJA*: UMA APRESENTAÇÃO POSSÍVEL

*Calor que invade, arde, queima, encoraja*² é um trecho de uma música escrita por Milton Nascimento e Tunai, mas também um conjunto de palavras capazes de definir a emoção que me envolveu desde o primeiro dia em que, como docente, coloquei o pé na escola e encontrei crianças e jovens autistas. Um percurso marcado pela ânsia por compreender a desafiadora realidade que invadia as salas de aula e pelo forte desejo de ver a alegria inerente ao aprendizado e a troca de conhecimentos acontecer sobrepondo-se aos desafios e dificuldades que ardiam, queimavam, mas, ao mesmo tempo, encorajavam. São esses sentimentos que estão na raiz desta investigação.

O encontro com o que vem a ser docente em um sistema público de ensino, em meio à diversidade e a falta de recursos, deu-se em fevereiro de 2000, período em que uma educação denominada inclusiva ganhava visibilidade, provocava calorosos debates e assinalava a premência de desvestir preconceitos, acolher e compartilhar saberes com crianças, jovens e adultos que chegavam às instituições de ensino com incontáveis carências.

Essas inúmeras e distintas vidas, adentravam os portões da escola, cobrando um “mudar de sentir” que, tomando as palavras de Nietzsche (1990), pode ser pensado como uma disposição incansável para acreditar no que existe além da aparência. Algo comparável à crença de que há luz nas estrelas mais distantes, mesmo não sendo possível vê-la em um primeiro momento. Uma tarefa um tanto quanto difícil quando no fazer educativo enraíza-se uma rotina burocrática e estressante.

Ademais, nos ambientes de ensino regular, as habilidades e os anseios da maior parte dos/as responsáveis por receber e trabalhar com a diversidade compreendiam a imagem do/a aluno/a dócil, disciplinado/a, capaz de assimilar com facilidade o que lhe era dito e de agir sempre de acordo com as normas dessa instituição.

Não era esse o caso dos/as despossuídos/as de riquezas materiais, nem das crianças e jovens autistas. Estes últimos eram – e parecem ainda ser – para muitos educadores/as um dos maiores desafios. Por apresentarem questões sensoriais que podem, de formas distintas, ser debilitantes; diferenciações nas formas de expressão e comunicação; comportamentos motores

² Adota-se aqui, como convenção, o uso do itálico para palavras estrangeiras, títulos de livros, documentos, eventos e conceitos com autoria, sendo essa autoria informada no próprio texto. As aspas nos termos razão autista e razões autistas tem como finalidade destacar a designação cunhada nessa pesquisa e explanada no terceiro tópico do segundo capítulo.

e verbais incomuns; tudo isso acrescido ou não de alterações cognitivas (GRANDIN; PANEK, 2017), esses seres humanos, nos espaços escolares, desestabilizavam a ordem preestabelecida. Seus corpos não permaneciam sentados, imóveis, silenciados. Aos olhos de muitos profissionais, pessoas autistas não passavam de estranhos.

Contudo, em meio a preconceitos, medos e estereótipos, despontava, de forma débil, a convicção de que essas pessoas, como todas as outras, tinham o direito tanto de usufruir a cultura erigida pela humanidade, quanto de interagir com seus pares em espaços não segregados, em uma perspectiva solidária e emancipadora. Essa convicção ganhava corpo diante da constatação de que práticas de socialização associadas à ideia de reconhecimento do outro e ao cuidado com o mundo resultavam em crescimento humano.

Não ignorava o quanto o olhar cuidadoso e a disposição de (re)conhecer as potencialidades das pessoas autistas, cobrava de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem um intenso trabalho, tendo em conta que, mesmo após duas décadas da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), o direito inalienável à escolarização traduzia-se em massificação.

Testemunhava salas de aula, na sua maioria, superlotadas, desprovidas de recursos e, reiteradamente, situações desgastantes para docentes e discentes que, somadas, nublavam tanto a possibilidade de abertura a visões de mundo distintas das hegemônicas, quanto o vislumbrar de outros lugares de enunciação do conhecimento.

Fazia, portanto, parte de uma parcela expressiva de docentes que, advindos/as de uma formação pouco (ou nada) comprometida com uma proposta de reconhecimento e emancipação da diversidade, deparavam-se com a tarefa de abraçar uma bandeira denominada “inclusão”. Em outras palavras, fazia parte de uma geração de professores/as que, sem o menor embasamento sobre como atuar com as diferentes diferenças, ao colocar os pés na escola, recebia diários de classe com os números e nomes dos/as alunos/as e a tarefa de depositar os mesmos conteúdos em mentes advindas de culturas, etnias, condições sociais, biológicas, neurológicas diversas. Como garantir essa apropriação do conhecimento – libertando-se do sonho de disciplinamento – em condição tão adversa? Não sabíamos.

Enquanto professora, ao mesmo tempo que não considerava natural a existência de barreiras físicas e atitudinais voltadas a quem quer que fosse, inquietava-me esse “estar junto” nomeado como uma questão de direitos humanos, mas que acontecia – e parece ainda acontecer – sobre frágeis alicerces.

Ao observar a precariedade de recursos humanos e físicos, bem como a cobrança de um empenho ilimitado dos/as profissionais para que experiências de exclusão deixassem de ser majoritárias, reconhecia a implantação da denominada *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva* (BRASIL, 2008) como um enorme desafio. Um desafio que se acentuava diante do autismo como condição³ e que, para além de esforços individuais, tornava inadiável a reflexão sobre a configuração da educação inclusiva no Brasil e sobre o histórico de perspectivas reducionistas acerca do autismo.

No caso das pessoas autistas, seu direito de entrar e permanecer na escola, aprendendo em conjunto com seus pares, efetivava-se desacompanhado de trocas de dúvidas e experiências sobre o ensinar e o aprender com, entre e para as diferenças⁴, somava-se a falta de estudos sobre esse tema, às dificuldades de comunicação entre profissionais e a uma boa dose de preconceito, discriminação negativa⁵ e medo da pessoa vista como diferente. A ausência dessa reflexão podia ser observada até mesmo nas reuniões dedicadas ao trabalho pedagógico coletivo, nas quais as vozes de pessoas jovens autistas assemelhavam-se as peças de um quebra cabeça cujos encaixes não se faziam visíveis aos/as docentes, ficando fora do jogo.

Enredados em uma lógica de heteronomeação, contribuíamos para a perpetuação de um engodo cultural que, dentre os elementos que o constituíam, encontrava-se – e ainda parece encontrar-se – a ideia de que todos/as devem aprender os conteúdos escolares programados da mesma forma e ao mesmo tempo. Nessa lógica, que não dialogava com a diferença, pessoas como as jovens autistas, que questionavam o significado e o sentido de tais conteúdos, ou eram vistas como incapazes de aprender, ou de conviver nos espaços escolares.

Ou seja, ao desestabilizar a ordem preconcebida, crianças e/ou jovens autistas recebiam o rótulo de incapazes de sentir, pensar, expressar, aprender e, conseqüentemente, de frequentar os espaços escolares. Tal modo de ver e acolher a diversidade parece ainda encontrar solo fértil.

A exclusão e a ausência de responsabilidade para com a construção de uma educação equitativa; a não valorização do “outro” e negação do direito de divergir; a naturalização de representações cognitivas e atitudes negativas acerca das pessoas autistas fortaleciam-se em

³ Como será possível observar ao longo desta tese, o autismo aqui é colocado não como transtorno ou deficiência, mas como uma condição, à luz da conceitualização de Arendt (2005, 2007a). E o termo espectro presente no título “*um espectro de saberes em uma condição singular*”, corresponde à diversidade, ou seja, à ideia de que há uma diversidade de saberes nessa condição singular.

⁴ O termo “diferença”, nesta investigação, se inscreve dialeticamente, ao lado da luta por reconhecimento das diferenças e da não transformação das diferenças em desigualdades (FRASER, 1997; STOER; MAGALHÃES, 2005).

⁵ A discriminação negativa corresponde a um tratamento diferenciado com vistas a menosprezar uma pessoa ou um grupo, provocando constrangimentos e reduzindo ou impedindo sua participação social em igualdade de condições (AMARAL, 1998).

meio ao individualismo e ao desmonte de valores solidários, decorrentes de práticas neoliberais. Práticas que, nos ambientes escolares, tinham e têm como tradução a competitividade, a precarização das carreiras de docentes e discentes, a burocratização do trabalho do magistério, a homogeneização de estudantes e, dentre outras situações, a desumanização da relação pedagógica.

Meu olhar sobre a experiência de escolarização de jovens autistas tem a ver com isso: a ciência de estarmos num horizonte ainda distante de democratização educacional com sucesso, mas também com o sonho da constituição de espaços de escuta e empoderamento das diferenças. Enquanto ser humano e professora, sonhava – e ainda sonho – com a consolidação de ambientes propícios ao fortalecimento da pluralidade, mesmo sabendo que garantir o direito à voz de forma legítima e igualitária – para pessoas cuja condição incomoda e cobra de forma intensa um olhar atento, afetuoso e crítico – pode significar um intenso aprendizado.

A par deste desafio, trago para este texto os apontamentos de um conjunto de contributos teóricos que me permitem reforçar e desenvolver os meus argumentos, seja por de certa forma os legitimarem, ou por possibilitarem o confronto com o que aqui é colocado acerca das visões singulares das pessoas jovens autistas sobre suas vivências, necessidades e potenciais expectativas em relação ao ensino formal. Visões singulares, aqui denominadas “razões autistas” que, por um lado, não passam pelos espaços educacionais, envoltos em discursos inclusivos, sem carregar consigo as marcas dos processos de exclusão; por outro, diante de uma escuta que encara o desafio de “[...] contar com a possibilidade de desapossamento de si e dobrar-se a recolher não só o que o outro diz, mas a forma como o outro quer e precisa ser reconhecido” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 218), podem repercutir na construção de si e de percursos educativos significativos.

Tendo isso em conta, nessa pesquisa, assume-se o compromisso – não só com os pares da universidade, mas também com os praticantes do cotidiano – de adensar conhecimentos sobre as “razões autistas”: humanas, subjetivas com automeação e voz. Razões que, como na canção de Milton Nascimento e Tunai, carecem de cantar, ardem por ter voz e encorajam a construção de uma escola plural, ética, solidária, humana e emancipadora.

Ressalto que encarar o desafio de aprofundar e estruturar conhecimentos avançados sobre o autismo como condição, em uma perspectiva de escuta educativa, não teria sido possível sem a oportunidade decorrente da concessão de uma bolsa de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para o desenvolvimento de um estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

(FPCEUP), com Eunice Macedo, por um período de seis meses. Experiência que permitiu uma reflexão conceitual aprofundada, o paulatino reconhecimento de um modo de fazer investigação coerente com a proposta da pesquisa e o acesso a uma ampla produção acadêmica que subsidiou esta tese. O trabalho realizado nesse período, conduziu ao delinear de percursos coesos e estruturados, tendo encaminhado o desenho da investigação e seu enraizamento teórico e metodológico, particularmente, no que concerne a visão do autismo como condição e a perspectiva de escuta educativa. Contribuições científicas e sensíveis que corroboram o prenúncio de Nietzsche (1990): de que, seguramente, há luz nas estrelas que as pessoas ainda não conseguem ver. Para mais, alargaram meu pensamento. Ouso dizer que, mais que aprender, aprendi a desaprender, a mudar de sentir.

Assim, envolta em gratidão, iniciei a tessitura da tese, contando com ricos fios: os diálogos com docentes e colegas da Linha de Pesquisa em Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), e os encontros com as valiosas vidas cujas razões povoam estas páginas.

INTRODUÇÃO

No âmbito da introdução, após a exposição da motivação pessoal, passo a apresentar os argumentos e a justificativa mais lata desse trabalho, que tem como tema as “razões autistas”.

Acerca da palavra razão, Bornheim (1994) pondera sobre seu peso e a relação entre razão, poder e história. Considerando essa relação, a razão, caldeada na modernidade e tomada como fundamentação do saber e do agir, corresponde a análises e explicações da realidade adstritas a uma classe social dominante. Portanto, ligadas a racionalidade de uma classe, cuja explicação global, hegemônica e totalizante da realidade, ao ignorar vozes e promover a invisibilidade das subjetividades, corrobora práticas opressoras e excludentes (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Por outro lado, para além dessa ideia soberana de razão, pretensamente abrangente, existem outras manifestações identitárias com potencial para fornecer recursos de análise da realidade, produção de saber e contributos significativos para mudanças de quadros de discriminação negativa, formas de opressão e exclusão que, na multiplicidade de relações de poder, manifestam-se em diferentes intensidades (HENRIQUES, 2002). Manifestações que vem ao encontro do aqui considerado: a urgência de tematizar o conceito de razão noutra direção, tramando-o em novos moldes identitários (*ibidem*).

Tendo em conta essa problematização e, partindo do princípio de que todo ser racional apoiado em suas vivências percebe e representa o mundo, o termo razão, nesta investigação, deve ser entendido como a faculdade atribuível ao ser humano de criar estruturas ideativas a partir de suas impressões, sentimentos e concepções ou, dito de outro modo, a partir de sua visão de mundo (BARBOSA, 1994).

Assim sendo, propôs-se nesta pesquisa os termos “razão autista” e “razões autistas” para designar, respectivamente, a razão que corresponde a visão de mundo da pessoa autista e as razões que afirmam e reforçam o pluralismo das visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante. E, sendo o humano gesto antes de ser linguagem, para além de um corpo que é expressão, conta no reconhecimento dessas razões a trama dos gestos, palavras e silêncios (DELIGNNY, 2015).

Lembrando que pensar em razão autista e/ou razões autistas (a partir de agora sem aspas) implica na assunção da tonalidade ética diante de um quadro no qual a interação social precisa ser reformulada; a habilidade para iniciar ou manter uma conversação assume

contornos particulares; e as diferentes formas de adesão às rotinas, tanto quanto de expressão apresentam modalidades muito individualizadas (MACEDO, 2017).

Assumiu-se aqui, portanto, o desafio de direcionar o olhar para além do território dos comportamentos e de caminhar no sentido da compreensão das sensações e sentimentos das pessoas jovens autistas. Desafio que se agiganta diante de um pensamento hegemônico, pretensamente objetivo, mas incapaz de proporcionar recursos de análise desprovidos de preconceito e com potencial emancipador, por desconsiderar o autismo como condição e mostrar-se cético às razões que apresentam formas de comunicação e expressão ininteligíveis a uma racionalidade normalizadora.

Importante ressaltar que os termos “transtorno”, “deficiência”, “necessidades educacionais especiais” e “distúrbios” não foram usados para fazer menção aos sujeitos desta pesquisa. Essa precisão faz sentido na medida em que tais termos excluem a possibilidade de pensar-se o autismo como uma condição de pessoas que, como todo ser humano, possuem fragilidades, áreas de força e o direito de expor suas impressões sobre determinado fato ou acontecimento (MALEVAL, 2017). A forma “jovem autista”, aqui adotada, enfatiza a identidade autista e é usualmente preferida por essas pessoas, ao contrário do termo “com autismo” que, por passar a sensação de algo que se carrega e pode ser eliminado, tal qual uma doença, é terminantemente rejeitado por essas pessoas (KIM, 2015). Além disso, na tentativa de evitar sexismo de linguagem, os artigos “os”, “as” foram substituídos pela palavra “pessoa”. Com isso, em referência aos sujeitos protagonistas da pesquisa, adotou-se a designação “pessoa jovem autista”.

Dando relevo às questões em defesa das pessoas jovens autistas, procurou-se investigar e compreender suas visões de mundo advindas das vivências nas relações com a educação formal ou, como aqui foram denominadas, as razões autistas, tendo em conta suas necessidades e expectativas. Sendo, em um primeiro momento, realizado o contato com familiares de jovens autistas, pois esses, além de se colocarem como primeira ponte entre a pesquisadora e as pessoas protagonistas desta tese, contribuíram para a apreensão de suas histórias, em particular as relacionadas à escolarização⁶, potenciando uma melhor adequação das estratégias metodológicas de escuta dessas pessoas jovens. No sentido de uma melhor contextualização

⁶ A perspectiva de escolarização adotada nesta pesquisa, encontra-se em consonância com o pensamento de Paulo Freire (1997, p. 5), ou seja, é a de uma escola democrática, espaço de produção de conhecimento, na qual o ensinar “[...] já não pode ser esse esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.”

do objeto de estudo, inquiriram-se como as perspectivas de docentes, acerca do autismo e dos processos de aprendizagem de jovens autistas, informam os contextos de escolarização dessas pessoas jovens.

Pretendeu-se, deste modo, caminhar na contramão de situações de discriminação negativas e opressoras, legitimando as impressões, sentimentos e concepções de jovens autistas, que emergem de seus processos de escolarização.

Para tanto, tomou-se como referência um conjunto de contributos teóricos, cujo trabalho destaca questões sobre a alteridade e intolerância, acentua a reflexão sobre falsas neutralidades e imparcialidades, bem como o direito a voz de outras razões que não as hegemônicas. Dentre eles destacam-se, centralmente, os estudos de Arendt (1993, 1998, 2000, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009), Freire (1979a, 1979b, 1983, 1985, 1997, 2000, 2003, 2011, 2014a, 2014b, 2015), Young (1987, 1990, 2000, 2001, 2011) e Grandin (1996, 2002, 2011, 2017). Os estudos de Arendt sustentam a discussão sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado*. De Freire tomou-se de empréstimo a perspectiva relacional e humanizante. As teorias de Young, acerca da *comunicação democrática e natureza da justiça*, amparam o debate sobre a premência de perceber-se as pessoas jovens autistas nos seus próprios termos. Vale destacar que a visão de Grandin sobre o autismo, embasada em pesquisa científica e vivência pessoal, ultrapassa as análises limitadas ao comportamento, propondo um olhar para a pessoa autista que, por sair da superfície, tenciona as amarras que conduzem à desumanização.

Arendt, Freire, Grandin e Young assinalam a necessidade de um alargamento de mentalidade diante da pluralidade ou, dito de outra forma, uma abertura ao diálogo na direção de uma visão mais ampla do outro. Grandin, em particular, avalia a premência de ver-se nas pessoas autistas mais que estranhos marcados por rótulos oriundos de leituras de manuais de diagnósticos.

De par com esses estudos e adotando a perspectiva de compreensão do autismo como condição, a apresentação da tese organizou-se em seis capítulos correlacionados a partir do objetivo central: analisar as visões de mundo de jovens autistas nas suas relações com a educação formal. Visões aqui denominadas razões autistas que, diante de um projeto educacional homogeneizador e excludente, são ignoradas e/ou silenciadas.

O primeiro capítulo aborda os principais aspectos que fundamentam e definem o marco teórico interpretativo da presente tese. Assim, em *Cores, tons e nuances de luz e sombra no autismo como condição humana*, apresentam-se as perspectivas acerca do autismo que,

consolidadas historicamente, interferem nas concepções sobre a aprendizagem das pessoas autistas e resultam na não assunção dessa condição como uma entre as muitas responsabilidades do projeto educativo da escola de ensino regular. Este capítulo encontra-se dividido em três partes, a primeira direciona o olhar para a origem e atualidade da problemática aqui investigada, bem como para o contributo teórico; a segunda reconstitui, brevemente, o histórico sobre as perspectivas a respeito do autismo, fazendo menção às versões dos *Manuais Diagnósticos Estatísticos de Doenças Mentais* (DSM) e às políticas educacionais relacionadas à educação especial, que implicam na escolarização de jovens autistas; a terceira, e última parte desse bloco, questiona a delimitação do outro como um objeto e apresenta uma perspectiva na qual a diferença passa a ser produto de um jogo relacional.

O segundo capítulo, *Para além da balbúrdia: texto e contexto*, é dedicado, na primeira parte, ao detalhamento do objeto de estudo, das questões de partida, da hipótese e da apresentação das pessoas participantes da pesquisa. Na segunda parte, destacam-se as produções acadêmicas circunscritas à escolarização de jovens autistas que, de alguma forma, contribuíram com este estudo e, na terceira parte, contextualiza-se o termo razão autista e fundamenta-se a designação razões autistas.

O terceiro capítulo, *Pensando o autismo com Arendt, Freire, Young e Grandin*, é constituído por cinco partes que estabelecem o referencial teórico utilizado para identificar e compreender as razões autistas nas suas relações com a educação formal. Na primeira parte faz-se uma incursão no pensamento de Hannah Arendt acerca da *condição humana* e do *pensamento alargado*, estabelecendo relação com o autismo como condição. Na segunda parte, a perspectiva relacional e humanizante de Paulo Freire surge como a mais adequada para iluminar as questões referentes aos encontros e desencontros que se dão nos espaços escolares entre adultos, as pessoas jovens que vivenciam e as que não vivenciam o autismo como condição. Na terceira parte, os estudos de Iris Young sobre comunicação entre diferenças e justiça social, iluminam os desafios e projeções de jovens autistas, colapsados pela dificuldade de diálogo e as faces da opressão. A obra de Temple Grandin, na quarta parte, soma-se a esse aporte teórico, trazendo uma compreensão do interior do autismo e, ao mesmo tempo, convidando-nos a sair de nós mesmos em direção a outro modo de ser, de tal forma que, no retorno para si, o pensamento sobre essa condição tenha se alargado. Por fim, a síntese e o entrecruzamento das perspectivas desses teóricos propiciam a reflexão sobre as condições que informam as vidas das pessoas jovens autistas, o lugar que lhes é destinado nos espaços de ensino regular e as potencialidades que emergem da expressão das razões autistas.

O quarto capítulo, *Movimento metodológico e desenho da pesquisa*, assumindo o particular desafio de delinear e fundamentar um movimento metodológico e um desenho de pesquisa que permitam a emersão das vozes de jovens autistas, dividiu-se em cinco partes que revelam a indissociação entre episteme e método. Na primeira parte, fundamenta-se a escolha de uma abordagem qualitativa interpretativista, pós positivista, para o desenvolvimento da pesquisa. Na segunda parte, apresenta-se o desenho da pesquisa, pensado para captar desde o contexto mais amplo – perspectivas e políticas – até o mais próximo – visões – referentes à escolarização de jovens autistas. Na terceira parte, os caminhos relativos ao encontro com as pessoas jovens que vivenciam o autismo como condição foram delineados, considerando três dimensões – espaços – não hierárquicas, mas complementares e o detalhamento dos procedimentos usados em cada espaço e momento da pesquisa. E, sendo os protagonistas dessa pesquisa pessoas com uma situação particular de vulnerabilidade, na dimensão referente a comunicação entre pesquisador e jovens autistas, fundamenta-se a subdivisão dos encontros em dois momentos. Na quarta parte, apresentam-se as questões das entrevistas e seus objetivos. Encerra-se este capítulo explicitando como a questão ética foi desenvolvida e garantida no trabalho.

Dada a singularidade dos dados coletados empiricamente em torno dos tópicos previstos e não previstos nos encontros e entrevistas, justifica-se um ensaio narrativo para cada enredo sustentado nas histórias de escolarização das pessoas jovens protagonistas nesta investigação. Esse ensaio aparece no quinto capítulo, como resultado do entrecruzamento das vozes e dos silêncios externados em cada espaço e momento da pesquisa empírica. Assim, em *Histórias singulares*, ora pelas palavras dos que se dispuseram a participar da pesquisa, ora pelos registros referentes à observação da pesquisadora, revelam-se a complexidade e as potencialidades das razões autistas.

A análise detalhada das narrativas advindas das entrevistas e encontros individuais encontra-se no sexto capítulo: *Do transtorno do espectro autista ao autismo como condição*. Na última seção, encontram-se as considerações finais, nas quais são interpretadas as razões autistas que emergem das vozes de jovens cujo autismo informa suas vidas. A intenção não foi, nem poderia ser, chegar a uma conclusão final, ao contrário, espera-se neste estudo evidenciar contributos para um alargamento de visões acerca do potencial educacional de jovens autistas e, dessa forma, lançar luz a preciosa oportunidade da escola de reinventar-se considerando as referidas razões.

CAPÍTULO I - CORES, TONS E NUANCES DE LUZ E SOMBRA NO AUTISMO COMO *CONDIÇÃO HUMANA*

Anuncia-se, neste capítulo, o autismo como condição, elucidando tratar-se de uma entre as inúmeras condições que podem informar a vida humana. Portanto, como parte da experiência de pessoas singulares que compõem a família humana e que, nos espaços escolares, cobram uma escuta educativa⁷ ou, em outros termos, uma escuta implicada de forma ética com as potencialidades das inúmeras razões autistas (MALEVAL, 2017).

Considerando tratar-se de pessoas singulares, eclipsadas por uma visão patológica sobre o autismo, faz-se, nas linhas que seguem, um retorno às perspectivas acerca do autismo consolidadas historicamente. É importante salientar que não se pretende realizar uma análise das referidas perspectivas, mas abordá-las proporcionando uma compreensão das atuais concepções sobre a aprendizagem das pessoas autistas que resultaram na não assunção dessa condição como uma entre as muitas responsabilidades do projeto educativo da escola de ensino regular.

Além disso, considerando que uma verdadeira inclusão educacional tem na sua base o reconhecimento e a legitimação das diferenças, tomou-se de empréstimo os estudos de Stoer e Magalhães (2005) para promover o debate em torno da determinação de quem são os que (cor)respondem à invenção da diferença – enquanto marca identitária negativa, oposta à ideia da norma – e da desconstrução da “incapacidade” relacional das pessoas autistas.

1.1 RAÍZES E RIZOMAS PARA UM MOVIMENTO TEÓRICO

Dentre tantos fatos narrados por pessoas autistas, este tópico inicia com um que significou a possibilidade de percepção das pessoas autistas como pessoas com automeação e voz (FURTADO, VIEIRA, 2014). Em 1986, Temple Grandin publicou seu primeiro livro, no qual descreveu, na primeira pessoa, a experiência de ser autista. Experiência que, na infância, revelava-se por meio de comportamentos perturbadores e aparentemente incapacitantes. Já na juventude, a dificuldade de compreender o que lhe fugia a lógica somou-se a de fazer amigos e manter relacionamentos (DONVAN; ZUCKER, 2017).

⁷ Escuta educativa, nesta investigação, corresponde à renúncia ao exercício do poder; para mais, condiz com a busca da autoridade fundada na perspectiva do outro. Corresponde, portanto, à aposta de que pessoas que vivenciam o autismo como condição são sujeitos por excelência, com formas específicas de comunicação e expressão; capazes de, ao seu modo, falar sobre si e fazer suas próprias escolhas. (MALEVAL, 2017; DUNKER, THEBAS, 2019)

A virada na sua vida deu-se no ensino médio quando um professor, senhor Carlock, acreditando em seus talentos, propôs estratégias para desenvolvê-los. Nas palavras de Grandin, “[...] o senhor Carlock acreditava nas possibilidades de cada aluno. Ele canalizou minhas fixações para projetos construtivos. Não tentou me atrair para o mundo dele, e sim entrar no meu.” (GRADIN; SCARIANO, 1996, p. 89).

Chegando à vida adulta, essa mesma pessoa encontrava-se realizada profissionalmente, tendo concluído o mestrado na Universidade do Arizona e o doutorado na Universidade de Illinois, ambos em zootecnia. Com formação em psicologia pelo Franklin Pierce College, Grandin tornou-se professora da Universidade Estadual do Colorado e especialista em autismo e comportamento animal (GRANDIN; PANEK, 2017). No entanto, nos primeiros anos de sua infância, quando recebeu o laudo de autismo, sua mãe foi orientada a interná-la em uma clínica psiquiátrica. Orientação dada em 1951 e ignorada pela família.

Reconhecendo o ato de internar como segregar o outro que não se acomoda à (nossa) expectativa de submissão ao controle (DELIGNY, 2015), nos dias de hoje, ao observar uma criança com o denominado comportamento perturbador e incapacitante, somado à ausência da fala, será que muitos não dariam um prognóstico semelhante? Fernand Deligny (2015), poeta e pedagogo francês, referência no trabalho com crianças autistas, opunha-se ao cuidado asilar e, acerca de tal questão, tomando como referência a obsessão por classificar, asseverou não se encontrar a insensatez do lado do autismo, mas sim entre os que se autodenominam “normais” (*ibidem*).

As linhas da primeira publicação de Grandin e Scariano (1996), *Emergence: labeled Autistic*, revelam elementos significativos que ajudaram Grandin a enfrentar as barreiras encontradas, diariamente, em decorrência de sua sensibilidade sensorial e da incompreensão sobre sua forma de comunicação e socialização. Dentre estes elementos, a autora destaca a determinação de sua mãe de não institucionalizá-la, sua experiência nas escolas convencionais e, conforme mencionado, o auxílio do professor de ciências, senhor Carlock, que, na adolescência, reconheceu suas potencialidades e a incentivou a seguir nos estudos, contribuindo para que ela fosse quem é hoje. No entanto, passados mais de quarenta anos dessa publicação, a existência de mentes que operam a partir de suposições e premissas distintas das pessoas consideradas “normais”⁸, ainda é questionada (FRITH, 2003).

⁸ Nas palavras de Canguilhem (2009), normal é um conceito dinâmico e polêmico, instituído como expressão de preferência e instrumento de vontade, que exprime discriminação do menos familiar ou do que foge ao projeto normativo tido como ideal. Sendo anormal a negação lógica do normal, ou seja, o que resulta da relação de exclusão entre o normal e o anormal.

Para muitos, o termo autismo remete à imagem de um quadro de comportamentos fixos, sendo as pessoas autistas apenas eternos estranhos incomunicáveis, ou com uma inteligência incomum, com estereótipias e dificuldades que restringem suas vidas, tal qual o personagem do filme *Rain Man*⁹. Imagens e ideias que contribuem para a disseminação de representações cognitivas negativas e o não reconhecimento do direito de ser múltiplo, intraduzível e inquietante no mundo (RODRIGUES, 2006).

Grandin continuou surpreendendo ao definir seu lugar enquanto pesquisadora e professora universitária. Como descreveu Oliver Sacks no prefácio de *Thinking in pictures: my life with autism* (GRANDIN, 2006), Grandin destacou-se por conta de sua atuação na incansável luta por uma compreensão mais aprofundada do autismo, por seu forte empenho “[...] para entender essa espécie tão estranha – nós, os humanos – e para definir seu próprio valor e seu papel em um mundo que não é autista” (GRANDIN, 2006, p. xvi).

Tendo como referência os livros *Emergence: labeled autistic* (GRANDIN, SCARIANO, 1996) e *Thinking in pictures: my life with autism* (GRANDIN, 2006), o canal de televisão por assinatura norte-americano, de propriedade da WarnerMedia, Home Box Office (HBO), lançou um filme sobre a vida de Temple Grandin, com passagens que ajudam a compreender a vida de uma pessoa autista. Em uma das cenas, a mãe de Temple e um professor conversam e afirmam ser a protagonista “diferente, mas não inferior”.

Depoimentos sobre ser “diferente, mas não inferior” por ter autismo são inúmeros. Nesta pesquisa foram destacados os de Grandin (1996, 2002, 2011, 2017), em que se cruza as condições de cientista e de autista; e os testemunhos de pessoas autistas como Tammet (2006, 2012), Mukhopadhyay (2003, 2011); Fleischmann (2012) e Kedar (2012), que nos permitem ilustrar e reforçar a perspectiva sustentada cientificamente. Muitas outras experiências de vida de quem se encontra nessa condição podem ser observadas em redes sociais virtuais e revistas impressas. Temple Grandin é apenas um exemplo de que, para além das manifestações consideradas estranhas, há no autismo muito a ser conhecido e, em termos educativos, um valioso trabalho a ser realizado: o de conhecer as percepções e expectativas das pessoas autistas, compreender como elas reagem e criar instrumentos que favoreçam o nosso diálogo, de modo a, em conjunto, progredirmos como ser humano e na relação social (MACEDO, 2017).

Grandin, Tammet, Mukhopadhyay, Fleischmann e Kedar estão entre as pessoas autistas que conseguiram, de alguma forma, expressar o que sentem, mas pode-se dizer, também, que

⁹ Filme sobre um momento da vida de uma pessoa autista, inspirado na obra de Kim Peek e dirigido por Barry Levinson. O elenco contou com Tom Cruise, Valéria Golino e Dustin Hoffman. Esse último no papel principal de um autista com maneirismos e uma excelente memória, atuação que lhe rendeu um Oscar em 1989.

estão entre as que vivenciaram o que é pertencer as consideradas *minorias*, cuja conquista de um espaço no mundo das pessoas ditas “normais”, parece “[...] tão utópica quanto o respeito universal pela dignidade humana” (SANTOS, 2009, p. 18), uma reflexão que Boaventura de Sousa Santos¹⁰ (2007, 2009, 2014) produziu relativamente a outros grupos minoritários ao tratar de temas como direitos humanos, globalização, movimentos sociais, democracia participativa e reforma do estado, mas que pode ser importada para essa pesquisa, na medida em que faz sentido para a teorização sobre o autismo como condição de pessoas e grupos em situação particular de vulnerabilidade, portanto, mais permeáveis às questões da desigualdade.

A despeito do fardo de opressão e exclusão que é destinado às pessoas jovens autistas, em grande medida, decorrentes de discursos que acentuam a dicotomia do nós-cidadãos, eles-restantes, parte-se do princípio de que não há justificativas para um tratamento irrelevante ou inferior a qualquer conhecimento e/ou percepção de mundo, muito menos para manter-se uma colonialidade do saber (QUIJANO, 2005), que legitima as visões de alguns grupos e/ou pessoas e deslegitima outras, corroborando situações opressoras e excludentes. Tal convicção sustenta-se na ideia de que é no sentido de extinguir as fronteiras cristalizadas que afastam pessoas marginalizadas das que consideram deter o direito de uma vida digna, que o nosso caminhar precisa ser fortalecido.

Considera-se, portanto, que nos diferentes contextos, um movimento no sentido de promover a visibilidade das razões autistas – evidências de uma heterogeneidade humanizante no interior do grupo que partilha o autismo como condição – pode contribuir para ampliar nossa limitada percepção do que vem ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade e, quem sabe, transformar os encontros com essa condição em mais do que dificuldade mútua de entendimento (SAKS, 1993).

Outro ponto que merece destaque é o aclamado discurso dos direitos humanos direcionado aos grupos considerados minoritários, dentre os quais se encontram as pessoas jovens autistas. Santos (2014), ao discorrer sobre os desafios aos direitos humanos, quando colocados como resposta única para problemas universais e confrontados com a reivindicação da presença da religião na esfera pública, avalia a contribuição desse enunciado para as lutas

¹⁰ Encontram-se ao longo deste texto apontamentos de teóricos, cujos estudos não abordam a temática do autismo, no entanto, são fundamentais na presente discussão, na medida em que debatem os desafios e as oportunidades que se colocam para as diferenças nos espaços de escolarização, dentre elas as pessoas jovens autistas; destacam o agravamento aparentemente irreversível das desigualdades sociais e dos dilemas com que os direitos humanos se deparam na atualidade, diante da ausência de soluções plausíveis para essas questões; e questionam a perspectiva de um outro generalizado e abstrato. Em suma, são estudos que podem ser importados para esta pesquisa, uma vez que expõem elementos cruciais relacionados à localização e pertencimento no mundo, contribuindo para a percepção das implicações, nas razões autistas, das diferentes condições de existência no espaço social.

dos excluídos e dos explorados e questiona se o mesmo chega a atingir as situações de desigualdades sociais inerentes às sociedades capitalistas. Sua avaliação faz sentido para essa pesquisa por alcançar, entre tantos outros, o direito à educação. De acordo com esse autor, enunciados como o referente à universalização da educação passaram a fazer parte de discursos hegemônicos, mas, indivíduos e até mesmo povos de vastas regiões do mundo continuam a sofrer as consequências das diferentes metamorfoses do colonialismo e do capitalismo. Dessa forma, as relações de poder desigual e um desprezo à dignidade humana têm mantido as pessoas, em situação particular de vulnerabilidade, distantes de direitos elementares, entre eles, o da educação em uma perspectiva emancipadora.

Esses discursos encontram-se em textos como a *Declaração mundial de educação para todos* (UNESCO, 1990) e a *Declaração de Salamanca* (BRASIL, 1994), cuja determinação é de que a entrada e a permanência na escola deveriam estender-se a todas as crianças, jovens e adultos, sem distinção cultural, social, linguística, étnica, física, cognitiva, ou qualquer outra. Mas, estando entre os enunciados hegemônicos que têm na sua base uma universalidade abstrata, tal determinação consolidou-se como uma resposta fraca para um problema com fortes raízes (SANTOS, 2007).

Servindo de estímulo para o desenvolvimento da corrente investigação, enquanto professora e tendo como referência esse lugar de atuação, observava a crescente entrada de alunos/as com histórias e condições de vida distintas, em classes carentes de recursos físicos e humanos, sendo acompanhados/as por dúvidas, estereótipos e preconceitos¹¹, como um *problema com fortes raízes*. E, de forma semelhante, determinações legais, vindas de órgãos centrais e encaminhadas de forma vertical para as escolas, sem avaliar as singularidades de regiões, comunidades, docentes e discentes, como uma *resposta fraca* que, desconsiderando as singularidades dos seres humanos e comunidades, determinava percursos a serem trilhados da mesma forma, do começo ao fim, pela incomensurável diversidade.

Nesse contexto, não era reduzido o número de alunos que, durante tal percurso, recebiam o rótulo de inábil para frequentar aquele espaço e, como assinalam Cortesão e Torres (2018, p. 29), tinham grande probabilidade de sentir insegurança sobre sua própria capacidade, podendo, até mesmo, chegar a interiorizar “[...] uma diminuição de aspirações e da sua capacidade de luta frente à adversidade”. Era o caso das pessoas autistas.

¹¹ Estereótipos são estruturas cognitivas que medeiam estímulos negativos e discriminatórios (sinais) e o comportamento consequente (discriminação negativa). O preconceito, por sua vez, é a resposta cognitiva e afetiva, que envolve uma avaliação negativa e se traduz em pensamentos e emoções, predizendo uma maior discriminação do que os estereótipos, já que se revela por meio de uma resposta comportamental mais ou menos hostil (CROCKER; MAJOR, 1998).

Essas pessoas vivenciavam a segregação, não cabiam em salas de aula organizadas em uma perspectiva homogênea¹², em uma cultura escolar intolerante com aqueles/as que divergiam das formas de aprendizagem manifestadas pelos/as alunos/as denominados/as “normais”. Na concepção inclusiva de educação, portanto, mais democrática, a heterogeneidade de alunos/as passou a conviver e aprender no mesmo espaço. Assim sendo, as pessoas jovens autistas passaram a “caber” nas classes de ensino regular. Um “caber” descuidado, que resultou na vivência de formas de opressão (YOUNG, 1990).

Nesse fazer “inclusivo”, a “[...] relação que nasce do conhecimento mútuo, da valorização do outro-diferente, do diálogo autêntico professor e aluno, do entendimento de interesses, da compreensão da aceitação de ignorância, de dificuldades, de medos, de problemas e, também, da valorização de saberes de cada um” (CORTESÃO, 1998, p. 13), continuou sendo um desafio. Ou seja, uma vez que a referida concepção veio desacompanhada da devida reflexão sobre a complexa tarefa que o sistema de ensino teria pela frente: a de assumir-se mais humano e de colaborar, criativa e corajosamente, para o crescimento e o desenvolvimento de um leque mais alargado de aprendentes, o fazer inclusivo pouco contribuiu para a concretização de “[...] mudanças que ultrapassam técnicas e formas prontas de como sermos politicamente corretos na relação com o outro” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 111). Assim, a forma como se concretizou a determinação legal de que todos/as deveriam aprender compartilhando os mesmos espaços e experiências, independente de quaisquer divergências, distanciou-se da proposta humanizadora projetada na promulgada “educação para todos”.

Desconsiderando que mudanças no fazer pedagógico envolvem as dimensões política, cultural e ética e que para serem sentidas de forma positiva no processo de ensino aprendizagem, discussões sobre esse tema precisam estar presentes na formação inicial de docentes, de modo a favorecer a inserção qualificada desses/as profissionais em todos os níveis e modalidades de ensino, prática e teoria seguiram desvinculadas, resultando em uma proposta pedagógica incapaz de contemplar a diversidade (MANTOAN, 2003).

Abre-se aqui um parêntese para pontuar que, apesar de a educação inclusiva – de todas as crianças e jovens – ser tema fundamental na formação inicial e continuada de todos/as os/as professores/as, a organização curricular fragmentada e a desarticulação entre a teoria e a prática não instrumentalizavam – e parece não instrumentalizar – o profissional para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada, na qual a reflexão sobre as

¹² A organização de salas de aula em turmas homogêneas é uma proposta que, para concretizar-se, desconsiderava os diferentes modos de aprender e acontecia como se houvesse blocos de pessoas idênticas e não fosse possível o aprendizado entre as diferenças. (CORTESÃO, 1998)

demandas da diversidade resultasse em “[...] um projeto de formação humanística mais energético quanto aos seus elos com as racionalidades cognitiva, ética e estética e menos ambicioso quanto aos seus anseios didáticos-pedagógicos.” (CATANI, 2008, p. 85). Dito de outro modo, a formação inicial e continuada de docentes, diante do histórico olhar homogeneizador, manteve-se – e parece manter-se – distante de contemplar propostas realistas capazes de abarcar o valor da singularidade na pluralidade da experiência humana.

Com efeito, em meio a discursos hegemônicos de universalização do ensino, jovens autistas adentram as classes regulares, convivem intensamente com juízos e generalizações há muito cristalizados em preconceitos e estereótipos e tanto o acesso à história e à cultura da humanidade quanto o direito de expressar suas razões mantiveram-se – e mantêm-se – inacessíveis a esse grupo de pessoas historicamente deserdadas.

Não há como desconsiderar que, dentre tantos aspectos engendrados no processo de in/exclusão, diante da diferença, mesmo professores/as que fazem a opção ideológica por uma educação plural

[...] se angustiam face ao trabalho a desenvolver, quando têm de lidar com grupos muito heterogêneos porque, se a diversidade é muito grande, a tarefa a enfrentar é realmente difícil. E há medo de não dar a atenção devida aos alunos mais desenvolvidos, há medo de não ajudar de forma adequada os que têm mais dificuldades. É verdade que, se a heterogeneidade é mesmo muito grande, é real a dificuldade de atender a todos, sobretudo se se considerar que muitas vezes os professores trabalham em turmas com muitos alunos, que o material não é suficiente, que os programas são, com frequência desajustados e, sobretudo demasiado longos. Às vezes lutar, contra tudo isso surge face a alguns professores empenhados como constituindo um conjunto de problemas quase intransponível (CORTESÃO, 1998, p. 27).

Considerando esse entre os inúmeros fatores implicados no trabalho com a diversidade e as dificuldades encontradas por nós para compreender as modalidades de expressão das pessoas jovens autistas, buscou-se, nessa pesquisa, investigar de que forma(s) as perspectivas de educadores/as acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição.

Como será possível observar em *Crônica de uma condição em espectro*, não são poucos os modos de ver o autismo. Reitera-se, nesta pesquisa, ser o autismo uma condição que nos convida a exercitar o acreditar no – e criar espaços para o – *ser mais*¹³ (FREIRE, 2014a, 2014b,

¹³ A categoria *ser mais* é explicitada na obra de Freire (2014a, 2014b, 2015) enquanto elemento central da humanização. É, portanto, resultado do processo de superação de relações de opressão, pela conscientização, ou apreensão e reflexão crítica sobre a realidade e os condicionantes. Ou seja, tendo na sua base a busca constante de autorrealização e crescimento, surge do compromisso radical com o ser humano concreto e constitui-se em um

2015), começando por um olhar capaz de ver os comportamentos como manifestações que, com a recíproca aprendizagem, podem ser compreendidas, mudadas e, principalmente, “[...] exploradas como caminho para aprendizagens mais adequadas à (sobre)vivência quotidiana.” (MACEDO, 2017)¹⁴. Trata-se, portanto, de uma condição singular que evoca a necessidade de acentuar a tonalidade ética e a percepção de que, em meio a pluralidade, a interação social necessita ser reconfigurada; a habilidade para iniciar ou manter uma conversação pode admitir contornos particulares; a linguagem pode estar ausente ou tipificada; a expressão e a adesão às rotinas podem apresentar modalidades individualizadas (MACEDO, 2017).

Macedo (2017), acerca das denominações “pessoas jovens autistas” e “autismo como condição”, destaca o fato de o termo *transtorno* tanto quanto a expressão *deficiente* definirem, marcarem e reduzirem a pessoa a uma única condição. Considerando que a presente tese desvia-se dos princípios de redução, homogeneização e/ou dissimulação da diversidade, para assumir a heterogeneidade e o potencial da educação na expansão dos seres humanos, adotou-se aqui a compreensão de autismo como condição na perspectiva de Arendt¹⁵ (1993, 1998, 2000, 2004, 2005, 2007a, 2007b, 2008, 2009) da *condição humana*, por ser essa uma das muitas condições que informam a vida das pessoas autistas. E, como explicitado anteriormente, adotou-se a denominação *pessoas jovens*, com a qual procura-se evitar qualquer marca, seja ela de gênero, social, cultural ou patológica.

Sobre o termo condição, retomando o pensamento de Arendt (2007a, p. 17), parte-se aqui do princípio de que “Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da *condição humana*. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante.” Ou seja, a vida de cada ser singular é uma existência condicionada, mas não de modo absoluto, pois as condições da existência humana informam a vida, mas não a determinam, (ARENDR, 2007a). Nas palavras de Arendt (2007a, p. 17),

Além das condições nas quais a vida é dada ao [...] [ser humano]¹⁶ na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os [...] [seres humanos] constantemente criam

estar sendo que, incessantemente, reafirma a vocação individual e coletiva de ultrapassar fatores e supostos limites que o desumanizam.

¹⁴ Em Palestra *Aprender a aprender com pessoas autistas: olhar a experiência a partir de incidentes críticos*, que aconteceu na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília) em 29 de março de 2017 e foi proferida por Eunice Macedo, professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁵ Os estudos da pensadora judia alemã Hannah Arendt, com foco na teoria política, apesar de não ter como preocupação o autismo, trazem valiosos contributos que permite teorizar questões relacionadas ao pluralismo e às condições da existência humana.

¹⁶ Para evitar o sexismo de linguagem, ao longo do texto, as palavras “homem” e “homens” usada por autores/as foram substituídas pelos termos “ser humano e “seres humanos”.

as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais.

De forma simplificada, as condições que envolvem a existência humana podem ser comparadas as inúmeras cores que, encontrando-se entre a paleta e a tela, criam nuances de luz e sombra, transformam-se e transformam a pintura. Tal qual os seres humanos que – na pluralidade –, nos encontros e desencontros revelam sua singularidade e, atuando, transformam-se e transformam o mundo. Revelação, atuação e transformação que, como na pintura, são atestadas diante do olhar e da presença do outro.

Logo, é na pluralidade, entre os seus, que cada ser humano comunica não apenas suas necessidades e desejos; comunica a si próprio, aparecendo ao outro como único e igual (ARENDDT, 2005, 2007a). Voltando o olhar para a escola, lugar de encontros e, do mesmo modo, da ação e do diálogo, reitera-se ser esta instituição um espaço plural no qual a pessoa jovem autista, como todas as outras pessoas, têm o direito de manifestar sua singularidade e seu pertencimento à pluralidade. Sendo a tentativa de impor um padrão uniformizador de conduta, que prioriza o comportamento e apaga a ação, uma forma violenta de desumanização (*ibidem*).

Outrossim, sendo próprio da *condição humana* vivenciar a vulnerabilidade, destaca-se serem a vulnerabilidade e o cuidado condições da existência humana. Ou seja, toda pessoa, mesmo as que desafiam o modelo idealizado de racionalidade, vivem e manifestam a *condição humana*. Nas palavras de Arendt (2007a, p. 17), “O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana.” No caso de jovens autistas, como dito anteriormente, o autismo é uma entre as muitas condições que informam, de forma duradoura, a vida dessas pessoas, constituindo um dos pontos de sua experiência na e com a infinita diversidade.

Experiência que, como todas as outras, na pluralidade transforma-se e transforma o mundo. Grandin (2017), ao rememorar seu encontro com Tito Rajarshi Mukhopadhyay, um indiano autista não verbal, ilustra bem essa afirmação. A mãe de Tito percebeu a singularidade de seu filho quando ele tinha 18 meses e, quando os médicos a informaram que ele tinha autismo severo, decidiu ensinar tudo o que ela acreditava que ele deveria aprender. A mente de Tito revelou-se após sua mãe dar-lhe uma tabuleta com letras e números, ajudando-o a mostrar ao mundo que, para além de uma pessoa com as mesmas necessidades básicas das outras pessoas – um igual – mas com reações à primeira vista incompreensíveis – um diferente –, Tito pensa, sente e entende o que se passa a sua volta. No referido encontro, Grandin afirma ter testemunhado o *eu pensante* de Tito, repleto de sentimentos, conhecimentos e frustrações, e seu

eu atuante, estranho e cheio de energia. Ou seja, uma pessoa como todos nós, a despeito da condição que informa sua vida de maneira singular.

A defesa do autismo como condição, à luz da conceitualização de Arendt (2005, 2007a), conforma-se com a abertura à compreensão do ser humano como ser em processo de construção na pluralidade – tal como se encontra cada um de nós na sua especificidade – e resulta, também, em oportunidades para desenvolver uma forma de *pensamento mais alargado*, que se expande a partir da escuta e do cruzamento de perspectivas diversas. Essa forma de pensamento, em situações de opressão, permite o deslocamento de uma apreensão subjetiva para uma compreensão o mais objetiva possível (MACEDO; CLOUGH; ARAÚJO, 2014), ou, nas palavras de Arendt (2007a, p. 371),

O pensamento alargado resulta, primeiramente de uma abstração das limitações que se juntam contingentemente a nosso próprio juízo, da desconsideração de suas condições subjetivas privadas que a tantos impõem limites; isto é, da desconsideração daquilo que normalmente chamamos de interesse próprio e que, segundo Kant, não é esclarecido ou capaz de esclarecer, mas é, na verdade, limitador.

Assim, o *pensamento alargado* pode ser entendido como a capacidade de sair dos limites do individualismo indo na direção de um ponto de vista mais amplo. Como acentua Macedo (2014), suportando-se em Arendt, a aproximação a um *pensamento alargado*, que emerge de um cruzamento de subjetividades como a objetividade possível, decorre da saída de uma perspectiva egocêntrica de heteronomeação estigmatizante¹⁷ e corresponde à abertura à *condição humana*. Sendo essa abertura capaz de proporcionar um distanciamento da divisão convencional entre o “nós” (não autistas) e o “eles” (autistas), tanto quanto uma compreensão mais aguçada e sensível da complexidade da construção de cada ser e das nossas relações sociais (MACEDO, 2017).

Tendo em vista a relevância para a presente análise, importa-se também para este debate as palavras de Butler, filósofa feminista pós-estruturalista estadunidense, com papel relevante na discussão do feminismo, da teoria queer, da filosofia política e ética. Segundo a autora, e em relação ao seu foco de estudo, permitir que a singularidade da vida seja negada é o mesmo que permitir que “[...] a vulnerabilidade venha a ser confrontada com a crueldade, sem que nesse caso respeito algum seja posto em questão” (CAVARERO; BUTLER, 2007, p. 654). Trata-se

¹⁷ Enquanto heteronomia denomina a submissão à vontade de outros ou da coletividade (KANT, 1980), estigmatizar significa destacar um atributo de determinada pessoa, tornando-o diferente com o objetivo de desacreditar ou diminuir essa pessoa (GOFFMAN, 2013). Assim, heteronomear estigmatizando seria, nas relações, subjugar um ser humano depreciando-o e conferindo a normalidade a outrem (*ibidem*).

de um conceito crucial quando a investigação dá-se em torno do reconhecimento das potencialidades de pessoas autistas, pois, como sinaliza Grandin (2017), no caso dessas pessoas, o descompasso entre o *eu atuante* (a forma como elas parecem experimentar o mundo) e o *eu pensante* (a forma como sentem e pensam o mundo), carece de um *pensamento alargado* para tornar-se compreensível. Ignorar esse fato, avaliá-las a partir de uma visão que se detém aos comportamentos coloca em um mesmo plano questões de vulnerabilidade e crueldade.

Ao negar a possibilidade de um existir diferente, ignorar visões singulares, em suma, ao exercitar as faces da opressão e da exclusão, promove-se uma aproximação entre a vulnerabilidade e a crueldade. Com relação às pessoas jovens autistas, nos espaços escolares, essa aproximação é aguçada quando seus direitos e potenciais expectativas em relação à escola mantêm-se ignorados, silenciados e/ou subalternizados, em virtude de uma visão patológica e da crença na inexistência de um *eu pensante*. Visão e crença potencializadoras da discriminação negativa e da tirania sobre mentes e corpos.

Kedar (2012), um jovem autista não verbal, com pouco controle motor fino e independência limitada em cuidados essenciais, em seu livro *Ido em Autismland*, narra algumas das consequências, em sua experiência de vida, da visão patológica relacionada ao seu comportamento¹⁸ e ilustra como esse olhar, incapaz de crer que há na pessoa autista um *eu pensante*, pode revelar-se cruel. Nas palavras desse jovem, suas dificuldades decorrem da má conexão entre seu cérebro e o sistema motor, provocando, como denominou Grandin (2017), um descompasso entre o *eu atuante* e o *eu pensante*. Por ignorar esse fato, especialistas e professores/as o rotularam de totalmente incapaz. Subjugado, esse jovem tinha ciência de que a escola não o queria e que seus/suas professores/as o consideravam incapaz de aprender. Com o apoio de sua mãe, que nunca duvidou de sua capacidade de pensar, Kedar, paulatinamente, foi inserido na classe regular. Nas palavras dessa mãe, também houve pessoas que ajudaram seu filho a

[...] superar seus desafios e a agir da maneira o mais “normal” possível no mundo. É uma relação de iguais. Ele agora é fundamental na criação de seu próprio programa para atender às suas próprias necessidades. No entanto, ele ainda está longe de ser "normal" do lado de fora. Ele ainda tem seu autismo e tudo o que ele traz, incluindo ruídos e lutas pelo autocontrole. Mas agora ele é ele mesmo, uma pessoa que triunfa sobre cada desafio que ele coloca para si mesmo. (KEDAR, 2012, p. 40, tradução nossa).

¹⁸ O comportamento de uma criança ou de uma pessoa jovem é, em geral, considerado patológico quando, regularmente, não condiz com as expectativas do meio, limita de maneira significativa seu desenvolvimento e/ou causa um sofrimento evidente para a criança e/ou a pessoa jovem (DUMAS, 2011, p. 16-17)

Manter os olhos fechados à existência de razões autistas, considerando a ideia de que pessoas cujo autismo informa suas vidas caberiam nos espaços de educação regular e na sociedade, somente se “o lado de fora” operasse de acordo com padrões da normalidade – entendido como capacidade de enquadrar-se nos moldes do disciplinamento – é uma postura que se coloca na contramão do “[..] impulso que vem se arraigando cada vez mais, o de reconhecer o diferente entre nós e apoiar a sua participação plena no mundo” (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Tendo em conta o reconhecimento das diferentes diferenças e suas potencialidades para participação plena no mundo, Macedo (2017) assinala a premência de serem (re)pensadas práticas escolares que considerem a possibilidade ímpar de crescimento, tanto profissional quanto humano, decorrente do encontro com essa condição. De acordo com essa autora, esses encontros promovem “[...] oportunidades únicas para aprendermos sobre nós próprios e sobre as outras pessoas e para investirmos na vida em uma perspectiva de humanização” (MACEDO, 2017, apresentação pública).

Dando relevo a perspectiva de humanização, como problema crucial do debate aqui proposto, acerca do autismo como condição, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2009), nos breves ensaios reunidos em *Confiança e medo na cidade*, analisa as relações sociais nos espaços urbanos e o fato de a cidade e suas instituições terem se transformado em locais da indiferença, da insegurança e da segregação – um problema que pode ser ainda mais impactante para as pessoas protagonistas deste estudo – e, de forma relevante, esse autor avalia que, diante da tendência à uniformidade e à xenofobia, a convivência entre seres humanos torna-se um desafio cada vez maior. Sendo a arte de viver com a diversidade, aceitando as diferenças a grande e urgente tarefa da e na contemporaneidade.

Na mesma direção, desviando-se das perspectivas comportamentalistas face ao autismo e propondo uma visão holística emergente do diálogo entre diversos campos científicos, Grandin e Panek (2017) ilustram a importância de, com relação a essa condição, alargar o pensamento, abstraindo limitações. Como referido no início deste tópico, Grandin recebeu o diagnóstico de autismo quando tinha quatro anos e, sobre o fato das pessoas observarem no autismo apenas o que lhe é externo, deixa as questões: “Você quer saber como é o comportamento visto de fora? Ou quer saber como a experiência é percebida de dentro? Quer a descrição de um conjunto de sintomas – um diagnóstico? Ou a fonte de um sintoma particular – uma causa?” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 112). Para esses autores, os comportamentos são apenas manifestações orgânicas ou funcionais dessa condição; havendo, para além do visível,

uma série de questões sensoriais, físicas, cognitivas e emocionais, dentre outras inerentes à *condição humana*, ao conviver e ao aprender que, de forma alguma, podem ser ignoradas.

Além disso, deter-se ao que “pode ser visto de fora”, não se abrir a outras formas de comunicação e socialização, corresponde à permanência em uma perspectiva de indiferença à singularidade da pessoa autista. Ou seja, corresponde à redução das possíveis formas de expressão não normativa e a diferenciação das configurações do pensar a um quadro de dificuldades de comunicação, de interação social e estereotipia. Ademais, olhar o autismo como condição por meio de lentes de possibilidades significa questionar de forma reflexiva os saberes instituídos e investir na qualidade do convívio, como estímulo para superarmos nossas dificuldades de comunicação com as pessoas jovens protagonistas dessa tese e de compreensão das suas razões.

Ao olharmos para esta escola, que transita entre a precarização e formulações de eficácia e de competitividade, podemos até pensar que a grande tarefa de abrir-se para a diversidade sem excluir as razões autistas têm forte sabor de utopia. Mas, tomando de empréstimo as palavras de Luiza Cortesão (2000), qual ideia, antes de tornar-se realidade, não se assemelhou estranhamente com uma utopia?

Se dispor a conhecer as razões autistas e a se enriquecer com essas visões de mundo, não carece de técnicas elaboradas, nem tampouco da transformação desses jovens em pessoas iguais as outras (MELETTI, 2013). Retomando Nietzsche (1990), por que negar que ali haja estrelas? Por que não acreditar no potencial educacional das pessoas jovens autistas?

Diante dessas questões trago as palavras de Cortesão e Torres (2018), que permitem-nos teorizar o debate relacionado ao exercício da profissão docente no encontro com as diferentes diferenças. Essas autoras lembram não ser possível dar o mesmo da mesma forma para todos os educandos, a não ser o mesmo respeito e reconhecimento, a não ser a aposta em suas potencialidades.

Isto posto, infere-se que a aceitação do diferente se inicia com a recusa em cruzar os braços de forma fatalista, com o radical comprometimento com o conhecimento emancipador e com a transformação responsável de uma realidade que se mostra excludente e opressora (FREIRE, 2014a, 2014b). Enquanto educadores/as, frente as pessoas jovens autistas, podemos começar por aí: compreendendo sua singularidade, analisando caminhos para nos comunicarmos com elas e investigando que tipos de instrumentos precisamos para ajudá-las a se comunicar conosco. Em outras palavras, começa com a aposta sensível de que há estrelas onde não conseguimos, em um primeiro momento, avistar.

Ciente do desafio que as formulações aqui apresentadas representam e com um conhecimento e uma postura que não é do especialista/comportamentalista, mas a de investigadora educadora, que corresponde à “[...] disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2015, p. 116), reitera-se estar na base deste texto a aposta em uma escuta educativa, cuja sensibilidade é essencial para a compreensão das razões autistas. Outrossim, infere-se que o reconhecimento crítico das perspectivas acerca do autismo – consolidadas historicamente – deve embasar essa escuta, tornando possível tanto um (re)pensar analítico de todas as situações que envolvem a presença e a aprendizagem dessas pessoas nos espaços escolares, quanto viável, com, entre e para elas, o desenho e a realização de projetos e recursos didáticos direcionados para sua autonomia e emancipação.

Considerando o exposto, o próximo tópico inicia-se apresentando as visões sobre o autismo – consolidadas no imaginário coletivo e, também, na escola, instituição indissociável do contexto social. E, objetivando lançar luz no pretense discurso de universalidade da educação que é reafirmado nos espaços escolares ao mesmo tempo que visões singulares reclamam por reconhecimento, os tópicos seguintes versam sobre as políticas direcionadas à inclusão escolar das pessoas jovens autistas e à assunção e reclamação das diferenças como alteridade.

1.2 CRÔNICA DE UMA CONDIÇÃO EM ESPECTRO

Tendo em conta a complexidade de abordagens que se entrecruzam e informam os processos de escolarização de pessoas jovens autistas, neste tópico propôs-se uma retomada contextual das perspectivas a respeito dessa condição, fazendo menção aos impasses que acompanham as inúmeras versões dos Manuais Diagnósticos Estatísticos de Doenças Mentais e às políticas educacionais direcionadas à inclusão escolar de crianças e jovens autistas. Assim, afastando-se de um olhar histórico, na linha de Correa (2014), em diálogo com Grandin e Panek (2017), e Jerusalinsky (2011), na tabela 1 encontram-se algumas das leituras propostas para explicar o conjunto de manifestações que Leo Kanner (1943), psiquiatra austríaco naturalizado americano, inicialmente denominou como “distúrbio autístico do contato afetivo”, a partir da observação de crianças que, segundo ele, encontravam-se em um quadro marcado por um profundo isolamento (CAVALCANTI; ROCHA, 2012).

Com relação à palavra autismo, ressalta-se ter sido usada pela primeira vez pelo psiquiatra Eugen Bleuler para descrever pacientes com um quadro de esquizofrenia que, dentre

outros sintomas, apresentavam um isolamento extremo, como quem se mantém em um mundo particular. Sendo o prefixo *autos* de origem grega e tendo por significado “por si mesmo”. O termo *ismos*, neste caso, indica estado, reforçando a ideia de pessoa com rara interação (ORRÚ, 2011).

Para Cavalcanti e Rocha (2012), Kanner, além de denominar o autismo, criou um campo de controvérsias, pois, enquanto neurologistas enfatizam “[...] o déficit na capacidade afetiva, da comunicação e da linguagem, insistindo em sua determinação puramente orgânica, a psiquiatria divide-se entre as tendências a considerá-lo um distúrbio psicoafetivo ou uma doença geneticamente determinada.” (CAVALCANTI; ROCHA, 2012, p. 26-27). Ou seja, desde que foi batizado, o autismo, é associado a ideia de pessoas estranhas que apresentam insuficiências (ORRÚ, 2019). Assim, antes da abertura ao encontro, pede-se o laudo, afirma-se o rótulo, alimentam-se estigmas e preconceitos.

Pontua-se, aqui, não haver, até hoje, marcadores biológicos que permitam associar o autismo a causas genéticas, (LAURENT, 2014; FURTADO, 2011; DUNKER, 2016; GRANDIN, PANEK, 2017). Isto posto, cabe uma profunda reflexão acerca das nomeações que normalizam vidas e determinam os lugares que estas podem ocupar na sociedade (BUTLER; MEIJER; PRINS, 1999). No caso das pessoas jovens autistas, conhecer mais que a lista de atributos negativos que as classificam como incapaz, pode contribuir para a construção de novas propostas educativas sustentadas na emancipação e não em processos de exclusão (ORRÚ, 2019).

Tabela 1 – Perspectivas acerca do autismo

Autor	Ano	Enquadramento	Ideia principal
Leo Kanner	1943	Primeiras descrições a partir da observação clínica	As pessoas autistas nascem com uma incapacidade inata para estabelecer contatos biológicos e afetivos com outros seres humanos.
Hans Asperger	1944	Primeiras descrições a partir da observação clínica	Enfatiza a solidão, a obsessão por repetição, estereotípias, distúrbios no contato social e habilidades em situações específicas.
Associação Americana de Psiquiatria (AAP)	1952	DSM 1	Os sintomas do autismo encontravam-se em um subgrupo da esquizofrenia infantil.
Bruno Bettelheim	1955	Teoria experiencial	A disponibilidade psicológica da mãe para corresponder à troca social de seu filho/a é questionada.

Charles Boris Ferster	1961	Teoria comportamental operante	O autismo resulta da carência de comportamentos aprendidos, ou ausência de reforço no ambiente social.
Bernard Rimland	1964	Teoria orgânica	Propõe como causa do autismo uma disfunção na formação reticular do tronco cerebral.
Associação Americana de Psiquiatria (AAP)	1968	DSM 2	O autismo encontrava-se entre a neurose e psicose, decorrente de conflitos subjacentes ou reações de má adaptação aos problemas da vida.
Mary Coleman	1974	Teoria orgânica	Associa o autismo a alterações no metabolismo das purinas e gliadina.
Union of the Physical Impaired against Segregation	1975	Modelo social de deficiência	Faz referência as dificuldades impostas pela sociedade sobre as pessoas com alguma lesão ou diferenciações cognitivas, sensoriais e motoras.
Edward M. Ornitz e Edward R. Rivto	1976	Teoria neurofisiológica	O quadro do autismo resulta da falha na regulação homeostática do sistema nervoso central (SNC).
Michael Rutter	1978	Teoria biológica	Impedimento biológico com explicação mais provável para as diferenciações de socialização, expressão e comunicação.
Donald Meltzer	1979	Teoria psicanalítica	As pessoas autistas permanecem primitivas, não conseguindo atingir uma identificação projetiva.
Associação Americana de Psiquiatria (AAP)	1980	DSM 3	O autismo é colocado na classe dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A partir de então é considerado uma entidade nosográfica e descrito como uma doença.
Lorna Wing	1981	Déficits cognitivos	Análise do autismo a partir de déficits. Defesa de uma melhor compreensão e serviços para as pessoas autistas.
Daniel Marcelli	1986	Teoria psicanalítica	O autismo é explicado por meio das fixações e déficits.
Ivar Lovaas	1988	Terapia comportamental	Defende a <i>Applied Behavior Analysis</i> - ABA (Análise do Comportamento Aplicada) e ambientes controlados como forma de promover alterações na comunicação e no comportamento de pessoas autistas.
Joseph Piven et al.	1990	Teoria orgânica	Alterações nos neurônios do córtex cerebral antes do parto resultariam no autismo.
Jim Sinclair e Donna Williams	1992	Autism Network International (ANI)	Reproduzindo a ideologia dos estudos da deficiência <i>Nada sobre nós sem nós</i> , esse movimento reivindica a tomada de decisões sobre o autismo pelas pessoas

			autistas, na crítica aos movimentos de associações de pais e especialistas dos movimentos pró-cura.
Associação Americana de Psiquiatria (AAP)	1994	DSM 4	O autismo passa a ser denominado “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” e os critérios diagnósticos: prejuízo na interação social; prejuízo na comunicação social; e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamentos, interesses e atividades.
Jonathan Shestack e Portia Iversen	1995	Cure autism now	Organização que reúne pais, médicos e cientistas consagrados a acelerar o ritmo da pesquisa biomédica do autismo.
Andrew Wakefield	1998	Teoria orgânica	Associava a vacina combinada anti sarampo, papeira e rubéola com a colite e perturbações do espectro autista.
Judy Singer	1999	Neurodiversidade	Assinala que a conexão neurológica atípica não é uma doença a ser tratada e curada, mas uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças.
Silvana Rabello	2004	Teoria psicanalítica	Aponta o autismo como resultado dos impasses da subjetividade.
Autism Research Centre U. de Cambridge	2009	Teoria orgânica	Aponta relação entre os níveis de testosterona no líquido amniótico e o autismo.
Escola de Medicina Mount Sinai	2010	Teoria ambiental	Fatores ambientais em contato com o feto podem causar o autismo
Associação Americana de Psiquiatria (AAP)	2013	DSM 5	O autismo é convertido em um transtorno do neurodesenvolvimento. O diagnóstico é feito por meio da observação de comportamentos.
King’s College (Londres) e Instituto Karolinska (Estocolmo)	2014	Teoria genética e ambiental	Fatores ambientais – o uso de drogas e agrotóxicos – são tão decisivos quanto a genética na determinação do autismo.

Fonte: Adaptado de Correia (2014) em diálogo com Grandin e Panek (2017) e Jerusalinsky (2011)

A denominação autismo foi usada por Kanner, em artigo publicado na revista *The Nervous Child* (1943), para identificar as variáveis que, de forma clínica, ele observou no repertório de 11 crianças. De acordo com a descrição desse psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, os 8 meninos e 3 meninas apresentavam uma extrema limitação no relacionamento com outras pessoas e com objetos, reação de horror a ruídos altos, desordens no desenvolvimento da linguagem, atos repetitivos e estereotipados, dificuldade em aceitar

mudanças e, os/as que falavam, exibiam ecolalia e a inversão pronominal. Peculiaridades que, para Kanner, se distanciavam do retardo e da esquizofrenia, por serem governadas pelo desejo de mesmice, solidão e por não apresentarem mudanças momentâneas, nem ao longo do tempo.

Kanner acompanhou essas crianças ao longo de 30 anos e, em artigo publicado no *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia* (1971), relatou que nesse período, em meio a inúmeras teorias e especulações, aconteceram valiosas tentativas de compreensão do autismo; pontuando a internação como equivalente a uma sentença de prisão perpétua capaz de, dentre suas marcas, deixar, na memória mecânica dos internados, fatos espantosos gravados.

Contemporâneo de Kanner, Hans Asperger, empregou praticamente o mesmo termo para designar, em artigo traduzido para o inglês apenas em 1991, a condição de crianças que, apesar de não apresentarem déficits cognitivos, não esboçavam o menor interesse em estabelecer contato com outras pessoas. A diferenciação na fala e o apego intenso às rotinas, foram alguns dos aspectos observados nos quatro meninos com idade entre 7 e 11 anos que atraíram a atenção desse psiquiatra vienense (FRITH, 2003).

Com Kanner e Asperger iniciaram as tentativas de compreensão e enquadramento do que, por esses psiquiatras, foi descrito como alheamento da realidade, permanente concentração em si, incapacidade para estabelecer relações, atrasos e alterações na linguagem e comportamentos ritualísticos (ORRÚ, 2011).

Alinhado à tradição psicanalítica, ao final dos anos de 1950, diante da crença de que o autismo decorria de distúrbios mentais, o primeiro Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais inscreveu essa condição como um conjunto de reações psicóticas, neuróticas e de comportamento (APA, 1952). No DSM 2 o termo “reação” foi retirado, mas o autismo permaneceu enquadrado na classificação referente à esquizofrenia, fato questionado por Kanner (1971). De acordo com suas observações, o autismo iniciava entre o nascimento e a idade de três anos e as manifestações da esquizofrenia – pensamentos ou experiências que parecem não ter contato com a realidade, fala e fazer desorganizados e reduzida participação nas atividades cotidianas – nem sempre ocorriam na infância. Entretanto, a distinção entre autismo e esquizofrenia foi estabelecida apenas no final dos anos 1980 (JERUSALINSKY, 2011).

No início dos anos 1960, Charles Bohris Ferster, psicólogo comportamental americano e colega de trabalho de Skinner, sugeriu que o comportamento observado nas pessoas autistas, ou a não adequação ao padrão de “normalidade” conjugado às estereotípias, decorriam da inaptidão dos pais em identificar respostas funcionais, capazes de reprimir os excessos inerentes ao autismo. Essa associação da causa do autismo à forma como os responsáveis

desempenhavam seu papel e até mesmo a um isolamento destrutivo, vigorou até a publicação do Manual Diagnóstico Estatístico de Doenças Mentais III (DSM 3) (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011). Sobre essa hipótese, Grandin e Panek (2017, p. 16) afirmam que

A criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes. Em vez disso, os pais é que eram emocionalmente distantes porque a criança se comportava de um modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo.

Outra teoria, comprovadamente falsa, foi a que relacionou a incidência de autismo à aplicação da vacina tríplice viral. Inúmeros estudos, em todo o mundo, descartaram essa suposição, a ponto de seu autor, o médico britânico Andrew Wakefield, ser declarado inapto para o exercício da profissão pelo Conselho Geral de Medicina do Reino Unido (DONVAN; ZUCKER, 2017).

Contribuindo para rejeitar a ideia de serem vacinas ou familiares não emocionalmente responsivos os causadores do autismo, argumentos colocando em pauta a relação autismo-deficiência mental e sugerindo a associação entre o autismo e aspectos biológicos implicados nas alterações cognitivas e do desenvolvimento foram apresentados, em 1976, por Ornitz e Ritvo. Seus achados somaram-se aos de outras pesquisas realizadas em diversos países, com distintos grupos socioeconômicos e étnicos como, por exemplo, as pesquisas de Michael Rutter (1978). Este professor de psiquiatria infantil do Reino Unido, descrito como pai da psicologia infantil, seguiu na linha das teorias orgânicas e, tendo por base os comportamentos das pessoas autistas, sugeriu uma definição dessa condição a partir de comportamentos incomuns e das diferenciações das formas de socialização e comunicação, associadas ou não à deficiência mental (Klin, 2006).

Neste cenário, a perspectiva psicanalítica foi descartada e o conhecimento biológico e sociológico foi, em 1980, incorporado à terceira edição do DSM. Ou seja, a ideia de que o autismo derivava de conflitos psíquicos mais severos foi desconsiderada e o autismo passou a ser classificado dentro da categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD”, cujo diagnóstico psiquiátrico – realizado a partir de uma escala de avaliação – passou a ter como métrica critérios explícitos, tais como a observação de possíveis doenças orgânicas associadas ao referido transtorno, a influência e os efeitos de variáveis psicossociais e ambientais sobre o comportamento considerado patológico (GRANDIN; PANEK, 2017; ORRÚ, 2019).

De acordo com os critérios do DSM 3, para a pessoa ser considerada autista precisava não apresentar sintomas de esquizofrenia e evidenciar antes dos 30 meses:

[...] ausência geral de responsividade às pessoas; grandes déficits no desenvolvimento da linguagem; quando a linguagem está presente, padrões peculiares de fala, como ecolalia imediata e atrasada, linguagem metafórica e inversão pronominal; reações estranhas a diversos aspectos do desenvolvimento, por exemplo, resistência à mudança, interesses peculiares ou apego a objetos animados e inanimados. (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 21).

Outras versões do DSM foram formuladas, arriscando corrigir imprecisões. Na quarta edição, publicada em 1994, tanto subcategorias que cobram uma parceria maior das áreas da saúde com a educação – Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outras Especificações – quanto a Síndrome de Asperger – denominação dada a pessoas com altas habilidades associadas a modalidades atípicas de socialização e comunicação – foram integradas ao autismo. No DSM IV a nomenclatura adotada para esse extenso grupo foi “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID”. Os comportamentos descritos como “funcionais” nas pessoas denominadas “normais” mantiveram-se como parâmetro para as descrições diagnósticas. Dito de outro modo, diagnosticar continuou a ser uma observação de marcas externas – alicerçadas em padrões irrealistas – incapazes de revelar a complexidade e heterogeneidade das causas que atravessam os comportamentos autistas (FURTADO, 2011).

No DSM 5, por exemplo, a junção dos aspectos referentes à interação social com a comunicação, vista a partir de comportamentos, desconsiderou que as diferenciações nas formas de expressão e socialização podem, do ponto de vista neurológico, apresentar causas distintas (GRANDIN; PANEK, 2017). Nessa versão, apresentada em maio de 2013, a nomenclatura TGD foi alterada e quadros distintos – Autismo infantil, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outras Especificações, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Asperger – passaram a compor um único grupo designado “Transtorno do Espectro Autista – TEA”. O discurso que apontava impedimentos e prejuízos foi mantido, sendo as marcas desse discurso:

Déficit na comunicação e na interação social;
Padrões restritos e repetitivos de comportamento;
Os sintomas devem estar presentes na primeira infância, mas podem não se manifestar plenamente, até que as demandas sociais ultrapassem as capacidades limitadas;
Os sintomas causam alterações clinicamente significativas ao nível social, ocupacional ou em outras áreas importantes do desenvolvimento.
Essas alterações se explicam melhor com a presença de uma incapacidade intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Mental) ou um atraso global do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013, p. 53-54).

A primeira versão do DSM (1952), apesar de concisa, ao salientar a plasticidade do ser humano, permitiu pensar o autismo como um quadro não estável, portanto, aberto a possibilidades. No DSM 5 a lógica foi outra, como assinalou Fendrik (2011, p. 34), “[...] habita no seu discurso a ideia de que filhos/as devem ser adaptados, aprender bem suas lições, comer e dormir sempre bem e [...] chegado o momento, estejam dispostos a defender até a morte, na guerra ou na paz, os valores do sistema.” O que destoa dessa ideia é visto como patológico.

Com relação à perspectiva patológica, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 1946), essa tem na sua base um conceito de saúde definido como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidade que, apesar de refletir preocupações advindas dos movimentos sociais pós Segunda Grande Guerra e ser mundialmente aceito, acarretou críticas tanto por tratar-se de um ideal intangível, quanto por permitir abusos por parte do Estado, sob pretexto de garantir a ausência de doença (SCLIAR, 2007).

Além disso, as análises dos parâmetros usados para determinar os destoantes do modelo do “estado de completo bem-estar físico, mental e social” e dos critérios usados para tratar as pessoas assim consideradas, levantaram questões sobre a estreita relação entre o alargamento desses parâmetros e o protagonismo da indústria farmacêutica (LEADER, 2013).

Uma indústria que, ao criar narrativas eficazes à correção por meio de drogas, transformou-se em um grande negócio, no qual, paulatinamente, remédios substituíram o ato da escuta, fazendo com que histórias pessoais perdessem a relevância. Dessa maneira, não mais a razão do sofrimento, mas sim as drogas passaram a definir muitas doenças e/ou diferenças (SCLIAR, 2007; LEADER, 2013).

No caso do autismo, na avaliação de Ortega (2008, p. 499) a busca por critérios cada vez mais precisos para enquadrá-lo em uma entidade nosológica fechada, será sempre questionável, pois, não há como definir um ponto de corte ao longo do espectro, sendo qualquer decisão “[...] arbitrária, resultado de interesses e *lobbies*”.

Na mesma direção, Grandin e Panek (2017) afirmam não existir uma medida capaz de compreender como essa condição informa a vida de todas as pessoas que vivenciam o autismo, sendo essa a natureza do espectro. Para esses autores, mais eficaz que o agrupamento de sintomas em torno de um rótulo, são as narrativas pessoais. Diante dessa constatação, “[...] os pesquisadores deveriam parar de desdenhar os relatos pessoais e começar a vê-los com atenção e a solicitar novos relatos de outros indivíduos.” (GRANDIN; PANEK, 2017, p.124). Afinal, as experiências vividas e narradas por pessoas autistas falam do que lhes afeta e dos caminhos

que precisaram – e precisamos – trilhar para não serem lançados em angústias impensáveis (CAVALCANTI; ROCHA).

A visão patológica acerca do autismo e das denominadas deficiências foi questionada também pelos teóricos do modelo social de deficiência. Esse modelo entrou em cena em meio aos movimentos antipsiquiátrico, feminista e *black power*, que contestavam discursos hegemônicos dominantes e afirmavam, com veemência, não ser uma tragédia a diferença física, sensorial ou cognitiva, mas sim a discriminação negativa em decorrência de diferenças manifestas no corpo, que acarretam a reclusão de pessoas em lugar da interação social (ORTEGA, 2009).

Na prática, ao denunciar o princípio normalizador presente no contexto social e político, o movimento antipsiquiátrico revelou forte potencial analítico. No entanto, na apreciação de França (2013), os conhecimentos produzidos ficaram entre especialista e, assim, pouco contribuíram para a desnaturalização da opressão vivenciada, por exemplo, pelas pessoas autistas.

O movimento feminista, o surgimento da internet, a ascensão de grupos de apoio, foram determinantes para, respectivamente, um posicionamento mais autoconfiante das mães diante de discursos que as culpavam por seu filho ser autista; uma maior circulação de informação sobre o autismo; e o crescimento de movimentos políticos de auto representação. Dentre esses movimentos, destacou-se o da neurodiversidade, constituído, principalmente, por pessoas autistas com altas habilidades e avessas a ideia do autismo como uma doença a ser tratada e curada (SINGER, 1999). Especificamente em relação à cultura autista, o movimento da neurodiversidade deslocou o olhar das concepções psicanalíticas para uma concepção cerebral do autismo (*ibidem*).

Os defensores da neurodiversidade passaram a reclamar o reconhecimento da conexão neurológica atípica como uma entre tantas outras diferenças humanas – social, de gênero, étnica, econômica, cultural – que se relacionam, compondo a vida e intervindo no que cada pessoa está sendo e no que pode vir a ser (ORTEGA, 2009; FREIRE, 2014b).

Além disso, a compreensão de que a pessoa é mais que seus comportamentos e a comprovação de que o êxito de terapias comportamentais, como a *Applied Behavior Analysis* (ABA)¹⁹, reside na punição, levou integrantes desse grupo a avaliar a teoria de Ivar Lovaas

¹⁹ ABA, ou na sua tradução, Análise Aplicada ao Comportamento, é uma terapia baseada no princípio teórico de que apenas o acerto deve ser reforçado positivamente, pois, desse modo, aumenta-se a probabilidade de comportamentos considerados adequados continuarem ocorrendo e de comportamentos considerados inadequados deixarem de ocorrer (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

como “[...] uma conjunção de ética lamentável com desonestidade científica” (LAURENT, 2014, p. 139).

Erik Engdahl, nasceu em 1957 na Suécia, é uma pessoa autista e com altas habilidades – um tipo de autismo denominado Asperger –, doutor em física quântica e criador do site *Institute for the study of the neurologically typical*²⁰. Ciente de como os especialistas descrevem o autismo, Erik assevera que, se neurotípicos são avaliados como doentes a partir de seus comportamentos, não há por que avaliar neurotípicos de forma diferente (ORTEGA, 2008). No seu entender, trata-se de uma percepção arrogante, que desconsidera as razões autistas e divide experiências de vida em válidas – a dos neurotípicos – e não válidas – a dos outros. De forma irônica, ele descreve critérios diagnósticos para o Transtorno de Personalidade Normal:

- A. Egocentrismo (pelo menos um dos seguintes):
 1. Perspectiva egocêntrica (por exemplo, não percebe que os outros podem ter uma perspectiva diferente);
 2. Ego mania (por exemplo, atos ou conversas como se fossem melhores, ou mais importantes que os outros);
 3. Egoísmo: cobiça marcada e/ou atitude dominadora.
- B. Falta de originalidade (pelo menos um dos seguintes):
 1. Segue rigidamente tradições ou rituais sociais;
 2. É frequentemente "passageiro", segue as últimas modas ou "loucuras" inventadas ou postas por outros;
 3. Muitas vezes demonstra uma "mentalidade de rebanho" (por exemplo, sem pensar segue um grupo de referência social ou um grupo local de amigos, muitas vezes por "pressão").
- C. Falta de Simpatia:
 1. Cruel ou insensível ao sentimento dos outros (por exemplo, se engaja em provocar ou ridicularizar outros, joga "piadas práticas" potencialmente prejudiciais em vítimas inocentes que provavelmente não se divertem);
 2. Muitas vezes manipulativo (por exemplo, usa os outros como ferramentas para atingir objetivos próprios, trata os outros como objetos que podem ser adquiridos para sua própria satisfação, usa a desonestidade como uma maneira conveniente de alcançar objetivos sociais). (Disponível em: <<http://erikengdahl.se/autism/isnt/dsn-npd.html>>. Acesso: 19 jul. 2019, tradução nossa).

Sua fala possibilita a reflexão sobre a fragilidade do estabelecimento de fronteiras baseadas em observações físicas e/ou comportamentais. Para mais, evidencia o fato de que, estabelecidas as fronteiras, portas se abrem para a perpetuação de estigmas. Afinal, ao olhar uma lista de características que apontam aspectos negativos na pessoa, fica difícil apostar nas possibilidades deste ser humano.

Contudo, como sinalizam Grandin e Panek (2017, p. 91) o que a nossa visão alcança acerca da experiência do indivíduo – o *eu atuante* – nem de longe abarca a experiência da pessoa

²⁰Site construído em 2010. Endereço eletrônico: <<http://erikengdahl.se/autism/isnt/>> Acesso em: 17 mar. 2019.

– o *eu pensante* – ou o que há entre o que “[...] os problemas sensoriais *parecem* ser e como *são sentidos*” (grifo do autor).

A aproximação às explicações das causas do autismo fornecidas pela neurociência e o distanciamento do modelo psicanalítico, como uma recusa à visão negativa do autismo, constituiu-se em uma forma de empoderamento das pessoas autistas e seus responsáveis. Para mães e pais o reconhecimento de uma causa concreta, além de aliviar-lhes a carga de culpa amplamente difundida desde os estudos de Bettelheim, corroborou a reivindicação de verbas para pesquisas em prol de pessoas autistas (ORTEGA, 2008).

Os ativistas autistas, por sua vez, viram nestas explicações, que refletem a diversidade do cérebro humano, a possibilidade de resistência a um olhar que os reduz. Nos dizeres de Sinclair (2012, p. 1), “O autismo é uma maneira de ser. É penetrante; colore toda experiência, toda sensação, percepção, pensamento, emoção, todos os aspectos da existência.” Ou seja, não é algo que torna a pessoa incapaz de viver e conviver, ao contrário, é um modo diferente de ser com as potencialidades do humano.

Excetuando o modelo social de deficiência e o movimento da neurodiversidade, de Leo Kanner aos dias atuais, o autismo foi compreendido em termos de falha e falta. A perspectiva psicanalítica permitiu um entendimento do autismo a partir de uma visão de interrupção do amadurecimento da criança, em virtude de uma inadequação ou insuficiência diante das suas necessidades (CAVALCANTI; ROCHA, 2012). Segundo Winnicott (1967, p. 194),

Para cada caso de autismo que encontrei em minha prática encontrei centenas de casos em que havia uma tendência que foi compensada, mas que poderia ter produzido o quadro autista. O assunto logo deixa de ser autismo e as raízes iniciais do transtorno que poderiam ter se transformado em autismo, e passa a ser toda a história do desenvolvimento emocional humano e do relacionamento do processo maturacional em cada criança com a provisão ambiental que pode ou não, em cada caso particular, facilitar o processo maturacional.

Suas palavras corroboram o aqui defendido: não há por que pensar o autismo como uma doença que sentencia a pessoa à irreversível solidão, na medida que as adversidades externas podem ser minimizadas a partir de cuidados, de um cuidado essencial.

O avanço tecnológico, por sua vez, permitiu que fossem observadas diferenciações na anatomia e no funcionamento de partes do cérebro das pessoas autistas, em particular nas partes relacionadas aos estímulos sociais essenciais (GRANDIN; PANEK, 2017), sugerindo causas orgânicas para as diferenciações nas formas de comunicação e interação das pessoas autistas com outros seres humanos e com o mundo.

Também fazendo menção às causas do autismo, estudos realizados no King's College de Londres e no Instituto Karolinska de Estocolmo dedicaram-se a provar a influência dos fatores ambientais na determinação dessa condição. Avisos sobre o impacto de produtos químicos no corpo da gestante e do feto, bem como sobre a relação da incidência desses produtos com o aumento da taxa de autismo, resultaram de pesquisas desenvolvidas na Escola de Medicina Mount Sinai (Nova York, EUA), publicadas em 2010. Dos produtos analisados, encontravam-se metais pesados, a talidomida e drogas usadas tanto para o controle de doenças, quanto como agrotóxico (STOCK, 2018).

Da apresentação do autismo realizada por Kanner (1943) ao mais recente DSM (2013), a compreensão da pessoa autista perpassa os comportamentos e a ideia de normalizar que, de acordo com Canguilhem (2009), corresponde a impor uma exigência a um ser humano, cuja singularidade e disparidade é vista como, mais que estranha, hostil. No caso das pessoas autistas, essa imposição, na maioria das vezes, apoia-se na ideia de que as pessoas que vivenciam o autismo como condição, por possuírem formas de expressão incompreensíveis a quem só valoriza falas e comportamentos supostamente adequados ou, ainda, por serem vistas como intelectualmente limitadas e/ou socialmente desajustadas, são incapazes de expressar suas vozes.

Decorre dessa errônea ideia, uma “não escuta”, que estabelece relações de poder e submissão por desconsiderar a razão e a vontade do outro, tem impossibilitado experiências enriquecedoras e transformadoras e mantido as razões hegemônicas no terreno das certezas equivocadas (DUNKER, 2017). Infere-se, ser essa não escuta, frequente em instituições de ensino que observam a pessoa autista de forma estigmatizada, concorre tanto para o apagamento do que é singular no autismo, quanto para a não divulgação de seu espectro de saberes.

Ao revisar a história recente dos psicofármacos Jerusalinsky (2011) pondera acerca da exposição da infância à medicação psiquiátrica que, segundo esse autor, quase sempre “[...] começa quando se desenvolvem conflitos com os adultos na escola ou em casa. E na maioria das vezes é a escola que sugere ou mesmo pressiona para que os pais concordem em dar medicação para seus filhos” (JERUSALINSKY, 2011, p. 253).

Assim, crianças e jovens que destoam do modelo de docilidade e complacência almejado em espaços nos quais predomina a normalização, tornam-se cada vez menos pessoas a serem ouvidas e cada vez mais corpos com sintomas a serem tratados, mensurados, sem especificidade e sem história (LEADER, 2013).

Um movimento no sentido contrário ao obsessivo desejo de normalizar – mesmo que medicando – corresponde à busca de “[...] autoridade fundada na palavra do outro.” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 43). Ou seja, corresponde à escuta atenta e transformadora desvestida de preconceitos, capaz de levar a sério as expressões, os medos, as repetições aparentemente insensatas, não por querer traduzi-las; muito mais pela convicção de haver ali um saber (DUNKER, 2017). Ou seja, pela aposta no inédito viável (FREIRE, 2014b).

Reitera-se que a abertura à história do outro, às suas emoções, sentimentos e reações; em outras palavras, a escuta implicada em ouvir e ter em conta o gesto e a palavra do outro, em suas diferentes manifestações, “[...] centrada mais no processo que no produto, mais dependente de caminhar junto que de chegar ao lugar certo” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 56), é aqui denominada de escuta educativa.

Dando relevo à escuta educativa, Grandin (2017) avalia que não uma causa, mas inúmeras causas de cada sintoma devem ser estudadas a partir dessa escuta qualificada, implicada em compreender e acolher. E, lembrando que o autismo é uma das inúmeras condições que informam a vida da pessoa autista – não a pessoa –, avalia a premência de criação de espaços para a vasão dos seus pontos fortes. Dentre tantos exemplos, destaca:

Se um autista de 14 anos não consegue aprender álgebra porque é abstrato demais, você não diz: “estude álgebra de qualquer modo”. Você tenta conduzi-lo para a geometria! Se outra criança não consegue aprender álgebra, geometria ou qualquer tipo de matéria, você não diz: “você precisa aprender matemática antes de aprender o resto”. Em vez disso, deixe-a à vontade no laboratório! Se uma criança não consegue escrever à mão, deixe-a usar o teclado. Quando uma criança como eu inventa uma máquina do abraço, você não diz: “essa criança deveria ser como os outros alunos” e destrói a máquina; você diz: “esta criança não é como as outras, isso é um fato”. O trabalho do educador – o papel da educação na sociedade – é perguntar: “bem, como ela é?”. Em vez de ignorar as [...] [diferenças], é preciso se ajustar a elas (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 190).

Leader (2013) alerta para o necessário cuidado com danosas inversões éticas, tais como: direcionar a atenção aos comportamentos externos em detrimento da complexidade da vida interior; prender-se às mensurações, despojando a fala humana e acreditar que remédios podem dar conta da incapacidade de suportar a incerteza diante do desconhecido. Para Jerusalinsky (2011) e Furtado (2011), sem espaços de escuta, o uso prolongado de drogas só tende a tornar real e irreversível uma forma cruel de eugenia, resultante do apagamento do outro autista, visto serem os psicoestimulantes capazes de suprimir “[...] comportamentos espontâneos, assim como a manifestação de emoções, tanto em animais jovens saudáveis não humanos quanto em humanos.” (JERUSALINSKY, 2011, p. 254).

Ainda sobre a riqueza que advém da abertura ao outro, ao diálogo e à criação de espaços nos quais as pessoas jovens autistas sintam-se seguras, enfatiza Laurent (2014, p. 77), “[...] o futuro do espectro dos autismos repousa nos próprios autistas, em outras palavras, nos sujeitos autistas, com a singularidade própria a cada um”.

Políticas públicas e ações sociais, entre adversidades, têm chamado a atenção para o fato de serem as pessoas autistas seres humanos, como todos nós, aprendentes e com direitos. Essa certeza coaduna-se com a aposta desta pesquisa de que, enquanto educadores, cabe-nos caminhar na direção das pessoas autistas, no sentido de compreender a forma como elas se sentem e suas reações, com o objetivo de (re)conhecer suas potencialidades, investigar que tipos de instrumentos precisamos providenciar para garantir a comunicação recíproca e progresso – deles e nosso – como seres humanos e na relação social.

Por essa razão trata-se, mais do que ouvir, de escutar, tendo como horizonte o crescimento humano, o questionamento de certezas, preconceitos e estereótipos, a valorização de saberes e, ao mesmo tempo, o acolhimento positivo e incondicional das diferentes diferenças.

Reitera-se ainda, no que concerne à perspectiva adotada pela pesquisadora, não ser a de especialista comportamentalista, mas a de investigadora educadora que, tomando de empréstimo as palavras de Freire e Faundez (1985, 2015), corresponde ao exercício de educadora-política, disposta a, sempre, aprender e harmonizar a competência científica e técnica, moldada ao longo de sua experiência profissional e acadêmica, ao olhar sensível para o concreto. Ou seja, corresponde a disposição em “[...] fazer este casamento indissolúvel entre compreensão mais rigorosa e a sensibilidade sem a qual a rigorosidade também falha.” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 29).

Há aqui a ciência do quão complexa é a tarefa de problematizar e transformar a lógica cotidiana. Afinal, como foi possível observar, o olhar construído sobre as pessoas autistas enquanto impossibilidade resulta de discursos sedimentados ao longo do tempo. Além disso, considerando o fato de que os referidos manuais diagnósticos sustentam textos e discursos oficiais, acredita-se que impossibilidades também sejam, por meio desses textos e discursos, projetadas para o futuro, informando negativamente o cotidiano escolar.

Tendo isso em conta, no próximo tópico, lança-se luz sobre as políticas educacionais relacionadas à escolarização de pessoas jovens autistas, na tentativa de elucidar as perspectivas que emergem de textos oficiais e sustentam inclusões excludentes na escola regular. Políticas que, não se abrindo a uma perspectiva intercultural, mantêm os direitos e potenciais expectativas das pessoas autistas ignorados, silenciados e/ou subalternizados, apesar de a

proteção legal ter-lhes assegurado o acesso a essas instituições de ensino e o direito à aprendizagem em meio a seus pares.

1.2.1 Alunos/as “de inclusão”? A escolarização de autistas no Brasil

Na história do Brasil a preocupação em tornar comum as oportunidades de aprendizagem no ensino básico aconteceu de forma tardia. Enquanto na maioria das nações europeias os tempos de universalização da escola primária foram de 1870 a 1914 (HOBBSAWN, 1989), em nosso país, apenas a partir de 1930, com Helena Antipoff (1892-1974) direcionou-se o olhar para um grupo de pessoas na época denominadas “anormais”²¹ (KASSAR, 2013). Tal iniciativa aconteceu com a criação do Instituto Pestalozzi de Minas Gerais, cujos objetivos descritos por Daniel Antipoff consistiam em organizar:

[...] classes especiais para a educação e tratamento de crianças deficientes, cursos especiais para anormais, pesquisas científicas sobre causas, formas e tratamentos de anormais, centro de informações e estatísticas relativas aos excepcionais, redação de revistas e publicação, centro de educação e propaganda de eugênica, centro de orientação profissional dos deficientes, assistência à infância excepcional e socialmente abandonada (ANTIPOFF, 1975, p. 130, *apud* DIAS, 1995, p. 50).

Esse trabalho, a princípio, voltou-se às crianças e aos jovens que não acompanhavam os conteúdos programados para serem ministrados no ensino regular, aos que apresentavam problemas de conduta e aos denominados mentalmente retardados (KASSAR, 2013). Contando com verbas estaduais para o pagamento dos profissionais, o referido instituto assegurava a orientação técnica desse público e, apesar de o foco de seu trabalho ser assistencial, desenvolvia atividades educacionais.

Além disso, serviu de espelho para as poucas instituições que se espalharam no território nacional, responsabilizando-se pelo atendimento educacional especializado (*ibidem*), ou seja, direcionado suas atividades à educação de alunos/as cujas diferenciações de aprendizagem decorriam de causa orgânica e/ou sensorial (KASSAR, 2013). Assim, em um contexto de alheamento do Estado, os responsáveis por essas crianças e jovens começaram a organizar-se em associações em busca dos direitos de seus filhos/as (MAZZOTTA, 2011).

²¹ Os termos “anormal”, “excepcional”, “inválido”, “deficiente mental” eram utilizados com frequência até o final dos anos 1980. A partir de então, mobilizações têm ocorrido com o intuito de promover a reflexão e estabelecer termos e expressões que designem as pessoas sem discriminá-las negativamente. Assim, expressões com uma carga estigmatizante, consideradas inadequadas são avaliadas e banidas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso: 24 jul. 2019.

O desenrolar desse movimento organizado levou o governo a conceder ajuda para a abertura de outras unidades da Pestalozzi e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Essas instituições privadas de atendimento especializado, que ocuparam o lugar vazio deixado pelo ensino público na educação especial brasileira, com relação à organização das classes, agrupavam os/as alunos/as de forma homogênea, tendo como critério os testes de quociente de inteligência (KASSAR, 2013).

De acordo com Bueno (1997), em se tratando de escolarização e de compensação dos prejuízos associados à deficiência, a segregação e os baixos resultados alcançados contribuíram tão somente para a disseminação da percepção dessas pessoas como incapazes.

Apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4.024/61) o Estado fez referência à educação dessa parcela segregada da população (KASSAR, 2013). No artigo 88 estabeleceu: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade” (BRASIL, 1961). Para Mazzotta (2011), ao afirmar que a educação dessas pessoas podia ocorrer no sistema geral de educação, esta lei deu margem à compreensão de que as ações educativas direcionadas a este alunado podiam acontecer tanto no sistema público como continuar acontecendo na iniciativa privada, de forma segregada.

Ao mesmo tempo, ao determinar no artigo 89 que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (BRASIL, 1961), a referida lei tornou elegíveis quaisquer serviços que se autodenominassem eficientes e de educação (MAZZOTTA, 2011).

Assim sendo, nos anos que se seguiram a educação especial manteve-se sob a égide das instituições privadas, sendo ínfimos os recursos alocados pelo Estado para garantir a educação na rede regular de ensino para as pessoas com condições sensoriais, físicas, neurológicas e/ou cognitivas divergentes das pessoas denominadas “normais” (KASSAR, 2013).

No final dos anos 1980, em meio ao sonho de reconstrução democrática, o texto da Constituição Federal, foi aprovado, constando no seu artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, *preferencialmente* na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

O “preferencialmente” deu margem a um amplo debate sobre a responsabilidade do estado em relação à efetivação da educação dos denominados deficientes, permitindo a

compreensão de que não precisaria ocorrer necessariamente na rede pública de ensino. Ou seja, nos anos que se seguiram, o compromisso do poder público com a manutenção das instituições particulares de atendimento aos alunos designados com deficiência permaneceu maior do que com a formulação de uma política pública de inclusão (MAZZOTTA, 2011).

Entretanto, no artigo 6 da mesma legislação, lê-se ser a educação direito de todos, devendo ser protegido e promovido pelo Estado de forma substancial. Além disso, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e assunção dos preceitos da Declaração de Salamanca, que teve como princípio norteador a ideia de que “[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (BRASIL, 1994), traduziu-se em um compromisso do governo federal com a universalização do ensino fundamental (KASSAR, 2013). Dessa forma, discussões e cobranças por parte da população sobre a efetivação dos direitos desses “todos” marcaram a virada do século XX.

No início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação, instituiu diretrizes para a educação especial na educação básica por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. De acordo com o 8º artigo desse texto, deveria ser garantido aos alunos/as com necessidades educacionais especiais (NEE)²² atendimento educacional em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa da educação básica. Sendo as escolas da rede regular de ensino, responsáveis por

[...] prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

²² De acordo com o 5º artigo da Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, passaram a ser considerados educandos com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles/as que, durante o processo educacional, apresentarem I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV - Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente (BRASIL, 2001).

Tendo em conta a diversidade regional e socioeconômica brasileira e seu rebatimento na universidade, prever e prover professores/as responsáveis pelas classes comuns – os/as denominados/as professores/as generalistas – e da educação especial – os/as professores/as especialistas – capacitados/as, de modo a problematizar e garantir caráter solidário e humano a sistemas excludentes visíveis e ocultos, tem-se mostrado um enorme desafio para as escolas da rede regular de ensino. De maneira geral, a distância entre a teoria e a prática é sentida nas licenciaturas que não se encontram preparadas para cumprir a tarefa de instrumentalizar e capacitar docentes para, no encontro com a diversidade, atuarem conscientemente na transformação da lógica excludente (GATTI; NUNES, 2009).

A realidade evidenciada por Gatti e Nunes (2009) na pesquisa intitulada *Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*, mostra que, em se tratando de educação inclusiva, nas ementas dos cursos de pedagogia predominam abordagens teóricas e genéricas. Nos outros cursos analisados, segundo essas autoras, não foi possível observar a contextualização dos desafios inerentes ao trabalho com as diferenças (*ibidem*).

Analisando as disciplinas que focam a inclusão escolar, Gatti e Nunes (2009) constataram existir uma lacuna entre as diretrizes impressas nos projetos pedagógicos e a realidade, apesar de algumas instituições abrirem mais espaço para a discussão dessa temática. Um bom exemplo é a ausência de recursos tecnológicos voltados para a democratização do ensino das pessoas com diferenciações sensoriais, cognitivas e/ou motoras, como, por exemplo, as pessoas autistas.

Em contraposição, o discurso institucional reverbera a ideia de educação democrática, sinalizando o quanto se faz necessário a reestruturação dos currículos de formação de professores e o alargamento da “[...] consciência de que existem diferenças significativas entre os tipos de alunos[as] presentes nas salas de aula, desde situações muito visíveis até nuances cada vez mais sutis, mas, nem por isso, menos carregadas de significado.” (CORTESÃO, 2000, p. 62). Tal ideia sustenta-se na concepção de docente enquanto investigador-ator-crítico, não confinado ao papel de burocrata; ao contrário, aberto às questões socioeducativas, ao confronto

e à intervenção, quando se depara com a injustiça e o inaceitável (ELLIOTT, 1998, *apud* CORTESÃO, 2000, p. 69).

Como assinala Carvalho (2015), um processo inclusivo bem-sucedido não ocorre apenas por imposição legal. Ao defender práticas inclusivas, sem questionar a formação inicial e continuada de professores/as, nem a atual organização escolar, nem o atual sistema social, o discurso político de inclusão rearranjou velhos conceitos que apoiavam concepções precárias e, desse modo, pouco contribuiu para processos satisfatórios de escolarização de pessoas como as protagonistas desta tese (GARCIA, 2015). No caso da resolução acima citada, a mesma esbarrou em escolas nas quais os profissionais, em meio a fazeres burocráticos, espaços precários e a falta de materiais de apoio, encontravam-se pressionados para garantir bons resultados em inúmeras avaliações de desempenho. Ou seja, deparou-se com uma equação tempo/espaço para reflexão e diálogo sobre o fazer pedagógico longe do mínimo necessário.

No que tange especificamente à escolarização de jovens autistas, por não terem seus direitos legais equiparados aos das pessoas designadas deficientes, até o final do ano de 2012 tinham sua matrícula negada nas escolas das redes particular, municipal e estadual de ensino do território brasileiro. Os obstáculos afirmados para a construção de processos inclusivos eram os supostos limites das pessoas autistas em relação à possibilidade de escolarização e o pouco conhecimento da equipe escolar sobre o tema (VASQUES; BAPTISTA, 2013).

Em meio ao desamparo proporcionado pelas instituições públicas e a falta de recursos, em 1983, familiares de autistas organizaram a primeira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) em São Paulo, com o objetivo de acolher crianças e jovens autistas, bem como garantir a troca de experiências e conhecimentos sobre o tema. Segundo Mello (2013, p. 21-22), naquela época

[...] não existia no Brasil nenhuma associação dedicada ao autismo legalmente registrada. Havia alguns pequenos projetos dedicados ao autismo e alguns grupos de pais pensando em organizar-se, mas nenhum conseguia avançar muito, porque o autismo era praticamente desconhecido e considerado uma doença muito rara.

A formalização da AMA deu-se, portanto, em meio à constatação de que era necessário muito estudo sobre o tema. Com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), cursos na Universidade de São Paulo (USP), congressos sobre autismo em âmbito nacional e simpósios foram organizados em parceria com pesquisadores europeus e norte-americanos,

dentre eles, Eric Schopler da Divisão de Psiquiatria da Escola de Medicina da Universidade de Carolina do Norte (MELLO, 2013).

Esse psicólogo norte-americano nascido na Alemanha desenvolveu o método de intervenção educacional implantado na AMA, denominado TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*) (*ibidem*). De tradição behaviorista, o referido método tem por base “A valorização da descrição de comportamentos observáveis no planejamento terapêutico, a utilização de programas de aprendizagem passo a passo e o uso de esquemas de reforçamento de condutas socialmente apropriadas [...]” (LEON; OSÓRIO, 2011, p. 263). Fundamentando a elaboração da proposta de um trabalho estruturado para indicar, definir e alterar comportamentos indesejados, trata-se, portanto, de um ensino adaptativo focado no déficit, que advém de uma visão patológica do autismo.

Nas palavras de Laurent (2014), a ideia de que os comportamentos de autistas são mensuráveis e os inapropriados podem ser suprimidos, pode ser comparada à finalidade do *Feminine Boy Project* (Projeto para os meninos afeminados), de substituir, em meninos, condutas tidas como femininas, por pressupor ser mais fácil mudar o comportamento dos meninos do que a intolerância da sociedade.

Ademais, conforme afirmou o artista e escritor autista inglês, Henry Bond, no Congresso *What autism can teach us about psychoanalysis* (O que o autismo pode nos ensinar sobre a psicanálise): “Ninguém quer ser amado como ‘normal’ – cada um quer ser amado pelo que há de único em si” (LAURENT, 2014, p. 148). Portanto, é no sentido do (re)conhecimento e da valorização do que cada um “tem de único em si”, ou seja, do não apagamento do *eu pensante* que devemos caminhar. Afinal, métodos que visam melhorar o comportamento e a capacidade cognitiva, desconsiderando o subjetivo tem ínfimas chances de atenuar a angústia (*ibidem*).

Ao mesmo tempo que a AMA conquistava maior protagonismo, iniciava, no Brasil, o Movimento de Reforma Psiquiátrica, visando extinguir um modelo de atendimento centrado na institucionalização, tanto quanto desenvolver uma rede de atenção às pessoas consideradas com transtornos mentais, dentre elas as autistas (AMARANTE, 1994). Em um momento histórico de mobilização social, a elaboração dessa rede de atenção deu-se na direção da compreensão dos dilemas enfrentados pelas pessoas autistas e seus familiares, por ação do referido Movimento e da promulgação da Lei 10.216/01. Na sequência, dispositivos de cuidado territorial denominados Centros de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI), foram implantados (*ibidem*).

Os CAPSI surgiram com o desafio de realizar um trabalho em colaboração com a educação, assistência social, saúde e direito; e objetivando o desenvolvimento de ações de cuidado em prol de crianças e jovens com demandas na área da saúde mental; dentre essas, jovens autistas (COUTO; DELGADO, 2015). O trabalho realizado nestes Centros de Atenção, como reitera Pereira (2014, p. 82) não visava a adaptação, pois,

A partir do momento que temos uma Portaria ministerial que nos adverte que o *fundamental são as pessoas*, esta nos oferece respaldo para que valorizemos os sujeitos e não somente seus comportamentos supostamente inadequados. Está na *letra da lei* uma direção de trabalho que visa o sujeito, suas histórias, seu lugar de vida, sua família e não apenas seus comportamentos. E pasmem, ao não valorizarmos somente seus comportamentos, supostamente desadaptados, isso nos permite ser incluído em seu trabalho e os “comportamentos inadequados” aos poucos deixam de existir. (grifos do autor).

Esse psicanalista e coordenador do CAPSI Pequeno Hans no Rio de Janeiro, ao afirmar não serem os comportamentos denominados inadequados o foco do trabalho, exemplificou esta afirmação com o movimento contínuo de balançar de braços que jovens e/ou crianças podem apresentar, destacando que deter-se no referido movimento significa ater-se à superfície e renunciar a tudo o que pode ser valioso (PEREIRA, 2014). Ainda nas palavras desse autor, o balançar de braços pode ser um pedido de ajuda diante de uma crise, pode ser um convite para brincar, mas, acima de tudo, é um convite ao conhecimento de sentimentos e sensações da pessoa, ao crescimento humano (*ibidem*).

Como foi possível observar até aqui, a história da educação das pessoas com sofrimentos incompreensíveis aos olhos dos ditos “normais”, dentre elas as autistas, é marcada pelo afastamento do poder público, no que tange a formulação de políticas inclusivas e a alocação de recursos. Nesse sentido, infere-se que o trabalho realizado nos CAPSI em parceria com a Secretaria da Educação, foi um avanço. Mesmo assim, em 17 de dezembro de 2018, após a polêmica destituição da presidente Dilma Rousseff e a conturbada vitória eleitoral da direita brasileira – simpática ao retorno do modelo manicomial e à participação das igrejas em uma política higienista –, é publicada em diário oficial a Portaria 3.955, que cancelou propostas de construção de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e de Unidades de Acolhimento (UA) (BRASIL, 2018).

Retornando à mobilização de familiares de autistas, que culminou com a abertura da AMA no início dos anos 1980, esses familiares continuaram formando outras associações, angariando recursos e apoio para pesquisa e melhores condições de atendimento educacional e clínico de pessoas autistas. Dentre suas inúmeras vitórias, Mello (2013) destaca a Ação Civil

Pública que, em 2005, condenou o Estado de São Paulo a oferecer escolarização e atendimento médico e terapêutico às pessoas autistas diretamente por seus órgãos ou, na inexistência desses, por meio de entidades privadas. Em decorrência dessa Ação Civil, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) concedeu credencial às inúmeras escolas particulares que objetivavam oferecer atendimento educacional às crianças e aos jovens autistas.

Com relação às escolas da rede pública de ensino, o jornal *Folha de São Paulo*, na sua publicação de 14 de maio de 2010²³, traz dados que mostram que apenas 17,5% dessas escolas contavam com estrutura física para receber alunos/as com comprometimentos físicos e motores. Na edição de 19 de abril de 2012²⁴, na matéria intitulada *Meus filhos com autismo: um contraponto*, uma mãe relatou a experiência vivenciada por seus filhos na escola regular de ensino, evidenciando ser a carência de conhecimentos para acolher humanamente a diversidade e o despreparo dos profissionais mais impactante que a precária estrutura física.

Em levantamento²⁵ feito pelo Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC, 2018) do Ministério Público do Estado de São Paulo (MPSP), o número de crianças e jovens autistas matriculados em escolas da rede regular de ensino paulista – convivendo em meio a seus pares – tem sido menor que o número de crianças e jovens encaminhados para escolas especializadas credenciadas pagas pelo governo do Estado (Tabela 2; Gráfico 1) e que, conseqüentemente, passam a conviver em ambientes segregados.

Tabela 2 – Número de crianças e jovens autistas matriculados em escolas da rede regular de ensino e em escolas da rede particular credenciadas no Estado de São Paulo

Ano	Número de crianças e jovens autistas matriculadas	
	Rede regular	Rede particular credenciada
2012	4.386	91
2013	3.855	1.116
2014	2.424	1.660
2015	2.245	1.985
2016	2.699	2.363
2017	3.410	2.503

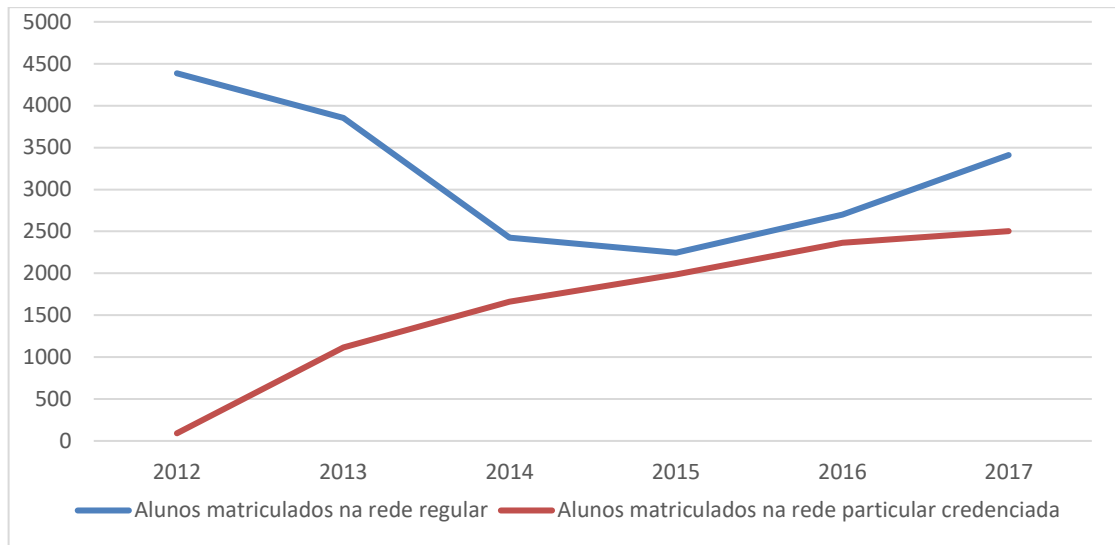
Fonte: Globo News (abril de 2018)

²³ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u734730.shtml>> Acesso: 24 out. 2019.

²⁴ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/37953-meus-filhos-com-autismo-um-contraponto.shtml>> Acesso: 24 out. 2019.

²⁵ Levantamento publicado em 02/04/2018 no site da Globo News, com o título *MP-SP investiga alto número de crianças autistas em escolas especiais*. Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/mp-sp-investiga-alto-numero-de-criancas-autistas-em-escolas-especiais.ghtml>> Acesso: 19 jan. 2019.

Gráfico 1 – Comparativo do número de crianças e jovens autistas matriculados em escolas da rede regular e em escolas da rede particular credenciadas no Estado de São Paulo



Fonte: Globo News (abril de 2018)

Nas palavras do promotor responsável pela investigação, João Paulo Faustinioni, publicadas no site da Globo News em abril de 2018, para o governo, tem-se mostrado mais cômodo continuar pagando instituições, nem sempre especializadas, nas quais crianças e jovens autistas passam os anos de escolarização em espaços segregados, do que preparar as escolas da rede pública e profissionais para receber essas pessoas. Considera-se que, nesse cenário, a compreensão de que a grande importância das interações reside na construção de valores solidários e no reconhecimento das diferentes diferenças – valores e reconhecimento com potencial de espriar-se para todas as esferas da sociedade – é, por muitos, ignorada.

Essa decisão, que se concentra nas mãos de um número reduzido de pessoas responsáveis por estabelecer desde as regras relacionadas à inclusão, os currículos para alunos como se fossem uma massa uniforme, até os tempos de aprendizagem, foi questionada por estudiosos da área da educação, os quais enfatizaram a ideia de não restar a esses/as alunos/as tidos como “anormais”, dentre eles/as a pessoa jovem autista, nenhuma opção, além de entrar na escola e aceitar onde deve sentar, quando e onde circular, quando e onde falar (AMARAL, 1998; CARVALHO, 2015; BUENO, 1997; GLAT, 2018; SINGER, 2017). Sobre este aspecto, Singer (2017, p. 17) acrescenta:

O ponto de partida não deve estar nos gabinetes dos governos, mesmo que suas equipes estejam genuinamente preocupadas em promover processos educativos de qualidade. O ponto de partida precisa ser o estudante. Ou seja, o currículo, os tempos, os espaços e a equipe responsável se organizam a partir de suas necessidades, interesses e ritmos.

A mobilização de familiares de autistas não cessou. Em 12 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei 12.764, que instituiu a política nacional de direitos da pessoa autista (BRASIL, 2012). No seu texto, com relação à educação, lê-se no artigo 7º: “ O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012). Assim, as crianças e jovens autistas passaram a ter sua matrícula na rede de ensino pública ou privada assegurada e as escolas, que antes consideravam inviável receber em suas salas de aula essas pessoas, se viram forçadas a fazê-lo.

Na referida legislação, no artigo 1º, incisos I e II, a pessoa autista é descrita como

[...] portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Inferese que, por meio da referida descrição, a pessoa autista, mais uma vez, recebe a marca da diferença significativa expressa pela falta e pela desvantagem. Os critérios utilizados – deficiência da comunicação e da interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver relações apropriadas, comportamentos incomuns – atualizam e generalizam uma visão patológica, como se a pessoa fosse somente a diferença negativa, ou melhor, somente a série de atributos que se distanciam do modelo idealizado de pessoa saudável física, mental e socialmente.

Outrossim, os referidos critérios, além de sustentarem uma visão patológica do autismo, no encontro com o princípio da homogeneidade – uma das proeminentes marcas da cultura escolar – corroboram práticas de discriminação negativas e opressoras. (BARROSO, 2012; YOUNG, 1990).

Acerca da cultura escolar, cabe lembrar que, face às suas interrelações com o sistema mais abrangente, a mesma pode ser definida como “[...] a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino

etc.” (BARROSO, 2012, p. 2) e, em uma perspectiva interacionista, pode ser definida como a cultura “[...] produzida pelos atores organizacionais nas relações um com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.” (*ibidem*, grifo do autor).

Assim sendo, para além da organização racional de alunos em classes, ou turmas formadas por crianças e/ou jovens que recebem o mesmo ensino; da uniformização de conteúdos e métodos, cuja ênfase encontra-se no aspecto formativo da aprendizagem e na dimensão moral do ato educativo (BARROSO, 2012), na relação entre a cultura escolar e o corpo social dá-se um movimento que, mais que tencionar o fazer burocrático e autoritário, coloca, por vezes, em xeque valores, imagens, normas, estruturas e processos. Afinal,

Como todas as grandes funções sociais, o ensino tem um espírito, expresso nos programas, nas matérias ensinadas, nos métodos e em um corpo, uma estrutura material, que, em parte, exprime esse espírito, mas que, por vezes, reage a ele, colocando-lhe a sua marca própria e impondo-lhe, temporariamente, os limites. Das escolas catedrais às universidades medievais, destas aos colégios jesuítas, depois aos nossos liceus, houve, certamente, muitas transformações. E isto porque os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias. [...]. Mas eles têm também vida própria, uma evolução que é relativamente autônoma, no decorrer da qual eles conservam muitos dos traços da sua estrutura antiga. (DURKHEIM, 1938 *apud* BARROSO, 2012, p.5)

Ou seja, tanto a cultura da homogeneidade, quanto a cultura burocrática, da ordem e da autoridade, no encontro com a diversidade e no confronto com o pluralismo de visões podem ter seus incoerentes alicerces abalados. Tendo isso em conta, pode-se afirmar que no encontro com jovens autistas é possível olhar por outro ângulo, entender que essas pessoas são, como todos/as os/as outros/as alunos/as, mais que receptores de informações; são seres com expectativas, perspectivas, com ideias e vontades.

Considerando o exposto, infere-se que o autismo como condição, no encontro com a cultura escolar, pode fortalecer a criação de possibilidades, a produção intercultural, a construção e soma de conhecimentos humanos e solidários, pois, como acentua McLaren (1988, vxiii), “Na criação de escolas como lugares públicos da democracia, na restauração de uma comunidade de valores progressistas partilhados, no encorajamento de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social”, professores, enquanto intelectuais formadores, no seu compromisso com crianças, jovens e adultos, podem/devem encarar o primado da ética e da política.

Reitera-se que, no caso de jovens autistas, não tem porque ser diferente: ensinar significa encarar de forma ética e política o compromisso crítico de dar conta da ampliação de

conhecimentos e da aprendizagem. Afinal, dizer que essas pessoas não cabem na escola regular é o mesmo que dizer que não cabem na sociedade. E, para quem insiste em afirmar que inclusão é algo impossível, pois a sociedade é perversa com as diferenças, vale lembrar que escola e sociedade são construções humanas. Escola e sociedade são formadas por todos nós, por nossas escolhas cotidianas. Assim sendo, diariamente pode-se optar ou pela manutenção de interesses individuais, da desigualdade e da opressão ou pela defesa e abertura ao novo, rejeitando a discriminação negativa e assumindo a responsabilidade por garantir atitudes que revelem a diversidade como característica humana crucial.

Nas palavras de Meletti (2013), quando a inclusão escolar se configura acompanhada de estigmatização, não só a dificuldade em perceber atributos positivos na pessoa se amplia, como, também, modos precários e desumanos de entrada e permanência de jovens autistas nos espaços de ensino regular são reiterados. O contrário, ou seja, a aproximação à história e à experiência que é do outro, sem a preocupação de impor comportamentos considerados mais apropriados, ou modos de aprender tidos como mais eficientes, ou tantas outras “correções”, pode resultar no verdadeiro encontro e aprendizagem com e entre as diferenças (SKLIAR, 2006).

1.3 DIFERENÇA COMO RELACIONAL: CONDIÇÕES (NÃO) AUTORIZADAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Após ter apresentado as perspectivas a respeito do autismo e os argumentos que levaram esse trabalho a fazer uma profunda ruptura com as visões que reduzem as vidas das pessoas com essa condição a quadros comportamentais, neste tópico apresentam-se os lugares – corpo, cidadania, identidade, território – nos quais, para jovens autistas, a inclusão/exclusão produz maior impacto e argumenta-se a favor da desconstrução da “incapacidade relacional” dessas pessoas. Considera-se, para tanto, os estudos de Stoer e Magalhães (2005) no âmbito da sociologia da educação e, particularmente, das políticas da diferença, tendo em conta seus contributos para o debate sobre os desafios impostos, nos espaços de escolarização, às razões distintas das hegemônicas, dentre elas as razões autistas.

Desafios que, negando a validade dos saberes diversos da interpretação hegemônica da realidade, consolidam-se em um sistema organizado para normalizar, homogeneizar e classificar as experiências (HENRIQUES, 2002). Lembrando que, a despeito do vigor político e científico da referida interpretação, o “[...] centro privilegiado a partir do qual se pode

determinar quem são os outros, quem são os diferentes.” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 10), tanto nos espaços de escolarização quanto na sociedade, está deixando de existir.

Na avaliação de Stoer e Magalhães (2005), em tempos de globalização, instituições esforçam-se para promover a cultura denominada universal – fechando olhos e ouvidos para as diferentes diferenças – e, ao mesmo tempo, revestem-se da narrativa da igualdade de oportunidades. Assim, um discurso racional de inclusão apresenta-se como solução para reeducar e recuperar aqueles/as que não correspondem ao almejado padrão de “normalidade”, ignorando “[...] o vasto e por demais caótico conjunto de diferenças humanas.” (SKLIAR, 2006, p. 23). Dentro desse conjunto, composto por seres que se distanciam do hegemonicamente pensado como “normal”, marcado, portanto, por um processo de diminuição e categorização de traços, encontram-se as pessoas jovens autistas.

As marcas da diferença, criadas a partir de um olhar que delineia a imaginária fronteira entre o “normal”/familiar e o “anormal”/estranho, foram analisadas, em diferentes contextos, por Stoer e Magalhães (2005), utilizando como referência as sociedades tradicionais, as modernas e as contemporâneas. Optou-se aqui, por explorar as marcas que determinam a categorização dos incluídos/excluídos, no contexto atual, considerando as perspectivas sobre o autismo e os lugares – corpo, identidade, cidadania e território – onde os constrangimentos, que delimitam e inspiram as respostas educativas às pessoas jovens autistas, destacam-se.

É importante assinalar que tais marcas encontram-se intimamente ligadas a padrões de consumo em voga na atualidade, dentre eles, o ideal de corpo, já que “No corpo não só seguiram e se reproduziram os caminhos da exclusão, mas também foram criadas formas particulares, por vezes discretas e capciosas, de exclusão. Há, assim, tipos de exclusão que encontram a sua razão principal no corpo.” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 69).

Ou seja, vive-se a lógica do olhar atravessado por discursos do que é belo e certo, sendo o oposto – o assimétrico, descoordenado, distante dos padrões de mercado e midiáticos – passível de correção ou aversão. Nas palavras de Costa (2005, p. 190),

[...] o cuidado de si, antes voltado para o desenvolvimento da alma, dos sentimentos ou das qualidades morais, dirige-se agora para a longevidade, a saúde, a beleza e a boa forma. Inventou-se um modelo de identidade, a *bioidentidade*, e uma nova forma de preocupação consigo, a *bioascese*, nos quais a *fitness* é a suprema virtude. Ser saudável, longo e atento à norma física tornou-se a regra científica que aprova ou condena outras aspirações à felicidade. (grifo do autor)²⁶.

²⁶ Nas palavras do próprio autor, bioidentidade correspondem à situação em que a pessoa se refere a si mesma a partir de sua condição biológica, sendo bioascese valorização dos aspectos corpóreos como possibilidade única de satisfação e realização.

Na escola – espaço que, ao mesmo tempo, é informado pela realidade e a informa – “O disciplinamento dos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram, e ainda estão, preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres.” (LOURO, 2000, p. 60). Com efeito, estratégias de avaliação, disciplina e regulação dos corpos visavam – e parecem visar – a anulação das diferenças ou, dito de outro modo, das identidades e suas formas singulares de expressar desejos, necessidades e temores.

Ao assumir a perspectiva reduzida de que a presença de determinadas marcas corporais corresponde a uma identidade desviante e, assim sendo, pode ser anulada, deixa-se de indagar os significados que, historicamente e culturalmente, as tornaram tão especiais,

Porque, no fundo, é disso que se trata: não é possível ignorar que no processo de atribuição de identidades (e, ao mesmo tempo, de atribuição de diferenças) está em ação um jogo de poder. As identidades, constituídas no contexto da cultura, produzem-se em meio a disputas, supõe classificações, ordenações, hierarquias; elas estão sempre implicadas num processo de diferenciação (LOURO, 2000, p. 62-63).

No caso de jovens autistas, seus corpos desafiam as normas estabelecidas, ao apresentar manifestações autônomas, movimentos destoantes e assimétricos. Um distanciamento da manifestação corporal considerada “ideal”, que inspirou a criação de métodos de reeducação de ação e comunicação. Métodos dedicados a erradicar – com punições e recompensas – comportamentos considerados desviantes (LAURENT, 2014).

Para Grandin e Panek (2017) esses métodos fundamentados em “sintomas” apresentam sérios riscos, pois, os ditos sintomas observados “de fora” podem ser traduzidos como antipatia ou desinteresse; vistos “de dentro” podem significar medo, cansaço, incômodo ou, até mesmo, uma percepção dolorosa do ambiente.

A afirmação de Grandin reitera o convite para uma abertura à compreensão dos sentimentos e/ou sensações que o corpo pode estar a comunicar. E, lembrando que o corpo enquanto lugar de identidade e meio de relação com o mundo não é uma exclusividade das pessoas jovens autistas, sugere-se, aqui, a observação atenta, por exemplo, dos sujeitos que se encontram no interior de uma escola. Torna-se cada vez mais difícil, nesta instituição, categorizar quem faz parte do “nós”/familiar, ou do “eles”/estranhos, tendo em conta os elementos dos processos de exclusão/inclusão social que perpassam pelo corpo. Desses elementos, nem sempre desencadeados e/ou controlados pela pessoa, destacam-se a moda/vestuário, as identidades corporais impressas, a deficiência, a idade (STOER;

MAGALHÃES, 2005), que intensificam as visíveis e incontáveis diferenças. Regidos pelo mercado, pelo consumo, ou se opondo à sujeição a modelos, externando sensações, ou exibindo a ausência de horizonte, há pessoas cujo corpo transmite como mensagem a recusa a participar do jogo da moda; outros, a conformação a qualquer tendência; há os que revelam o apego à tradição ou à origem por meio dos trajes e acessórios que o adornam; há outros, cuja roupa expõe sua devoção a uma religião ou crença incomum. Corpos entre trajes rasgados, piercings e tatuagens, em meio a cabelos coloridos se colocam entre outros totalmente intraduzíveis para o “nós”; há ainda os corpos assimétricos; os corpos cuja desenvoltura, na percepção dos “normais”, destoa da condição cognitiva; corpos rígidos; corpos que não querem ser disciplinados. Enfim, corpos que recusam a identidade social que lhes é atribuída pelo Estado/família e passam a exprimir o projeto reflexivo do qual, de alguma forma, fazem parte ou desejam fazer parte, revelando, assim, a incomensurabilidade da diferença (*ibidem*).

Apesar de o corpo expressar sentidos, de modo geral, a abertura ao que é comunicado silenciosamente, parece ser incompreensível – e até inaceitável – nos espaços de ensino aprendizagem. Com relação às pessoas jovens autistas, nessas instituições, os sentimentos e sensações expressos pelo corpo poderiam constituir-se tanto em um convite para compreender a forma como elas se sentem, quanto em um ingresso à reflexão sobre os mecanismos de comunicação que devem ser elaborados para permitir o progresso conjunto – nosso e delas – como ser humano e na sua relação social (MACEDO, 2017). Afinal, as barreiras que limitam sua autonomia e emancipação encontram-se nas atitudes preconceituosas, na discriminação negativa, nas estruturas sociais e não em seus corpos (KASSAR, 2013).

A percepção de que as pessoas jovens autistas – tanto quanto outras cuja categorização como diferente parte de elementos como etnia, raça, religião, questões de gênero, ou até mesmo nacionalidade – são sujeitos heterogêneos e capazes de falar sobre si e gerir suas próprias vidas tendo em conta suas próprias referências, portanto, resistentes à dominação epistemológica e/ou cultural, é recente. Nas palavras de Stoer e Magalhães (2005, p. 95), as cidadanias emergentes são reflexivas, ou seja, não são mais

[...] da ordem do atribuído, não resultando da pertença a qualquer categoria social nacional, surgindo, antes, na ordem do reclamado. A soberania que os indivíduos e os grupos cediam no contrato social moderno é agora reclamada de volta, isto é, eles querem decidir acerca do modo como vivem, como educam, como cuidam de si, como se reproduzem etc.

O reconhecimento da diferença, de acordo com esses autores, para além de fundar-se em fatores culturais, tem na sua base a reclamação da igualdade de oportunidades, ou igualdade

socioeconômica. A tensão, nesse caso, encontra-se na forma como o Estado traduz esta questão. Por exemplo, antes a pessoa autista era o “outro excluído”, sem direito à educação ou encaminhado para as instituições; agora é o “deficiente”, com direito a permanecer na escola regular sendo, muitas vezes, discriminado negativamente e marginalizado.

Estereótipos ainda alimentam o mito de que autistas não se socializam, não se comunicam, recusam a aproximação, mesmo quando se expressam por palavras e demonstram o equívoco do muito que é dito sobre essa condição. Ou seja, nem sempre há um lugar legitimado para que as pessoas autistas – e as denominadas minorias, que não aceitam mais ser objeto de “tolerância” e “generosidade” – vivenciem o que Stoer e Magalhães (2005) denominam cidadania “reclamada”, que corresponde ao envolvimento na reivindicação de direitos de diversa ordem, baseados no reconhecimento da diferença e em atenção à preocupação de que as diferenças não sejam anuladas nem transformadas em desigualdades (STOER; MAGALHÃES, 2005).

No caso da escola, dissolver o discurso de que há um “nós” e um “eles” – um “eles” a ser “tolerado” – não tem sido tarefa fácil. Abrir-se à escuta de outras vozes, incorporando ao projeto educativo o reconhecimento das diferenças, parece, ainda, assemelhar-se a um sonho. No entanto, tendo em conta a incomensurabilidade da diferença, faz-se mister a compreensão da impossibilidade de existência de um saber unificado da realidade. E, esse entendimento da inviabilidade de um saber absoluto, só é possível a partir do reconhecimento das diferenças – e não da tolerância arrogante (RICOEUR, *apud* HENRIQUES, 2002, p. 157). Sendo a afirmação de uma verdade única e unificadora expressão de poder e não do saber (*ibidem*).

No caso dos espaços de escolarização, esses tornam-se lugares privilegiados na formação da identidade quando os saberes dialogam entre si, possibilitando a consolidação de visões mais profundas e ricas da realidade (HENRIQUES, 2002). O contrário, ou a prepotente negação de que o conhecimento pode advir de racionalidades tradicionalmente ignoradas, inevitavelmente reproduz os processos de exclusão e a desigualdade que vigora nas sociedades atuais (STOER; MAGALHÃES, 2005). Como exemplifica o jovem autista Kedar (2012, p. 141) ao relatar seus sentimentos diante da forma como foi recebido e tratado ao longo de um semestre no ensino médio:

Minha estreia no ensino médio foi difícil, mas parece que não vai melhorar. Estou tão estressado que estou atordoado, mais agressivo do que em toda a minha vida, e lutando o tempo todo contra a raiva e a tristeza. Se eu sair e encontrar uma escola que me receba bem, relaxarei imediatamente, sei disso. Em um mês será o final do semestre. Rezo para lidar com isso e ter um final positivo em um semestre difícil. [...] Na quinta série, tive uma experiência

semelhante. Quando finalmente saí da educação especial, fui enviado para uma escola que claramente pensava que não deveria estar lá. Foi horrível de muitas maneiras, porque permanecer em uma educação fraca já não foi fácil e a atitude da escola tornou tudo mais difícil. Então eu julgo que essa atitude não é necessária. Eles poderiam se orgulhar de apoiar uma pessoa com diferenciações que está tentando conseguir uma vida boa. Em vez disso, eles veem a pessoa com o que denominam deficiência como um aborrecimento e desejam que ele deixe seu imaculado campus. De certa forma, sinto pena deles porque eles limitam sua capacidade de trabalhar com as pessoas (tradução nossa).

O contato visual que Kedar mantém com outras pessoas é mínimo, frequentemente parece inquieto, para comunicar-se recorre a aplicativos e um tablet. Esse conjunto de diferenciações, na referida escola, foram associadas a um atraso mental, o que não correspondia a realidade.

Receber um tratamento injusto e ter que provar o tempo todo a própria capacidade intelectual, por um lado, deixou Kedar estressado. Por outro, essa vivência contribuiu para a construção de sua identidade, que é declarada com base no autismo como condição e manifestase na luta por uma educação mais humana para os autistas não verbais.

Outro caso que revela uma identidade que “[...] faz valer a sua diferença face à hegemonia ocidental” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 107) é o de Temple Grandin. Oliver Sacks (*apud* TEMPLE, 2011, p. 7), professor de neurologia e psiquiatria na Universidade de Colúmbia, no prefácio do livro *Mistérios de uma mente autista* afirmou:

Temple não vê o autismo sob uma perspectiva romântica, nem minimiza o quanto ele a privou da vida social, dos prazeres, das recompensas, das companhias, de tudo que, para a maioria de nós, significa boa parte da vida. Mas ela tem uma noção forte e otimista de quem é e do seu valor, e de como o autismo, paradoxalmente, pode ter contribuído para isso. Em uma palestra recente, ela terminou dizendo: “Se eu pudesse estalar meus dedos e deixar de ser autista, não o faria, porque daí eu não seria eu mesma”. O autismo é parte do que sou. Se Temple é profundamente diferente da maioria de nós, ela não é menos humana por causa disso, mas sim humana de outro jeito.

Segundo Stoer e Magalhães (2005), o indivíduo é a história que conta a respeito de si. Infere-se que, a afirmação “Se eu pudesse estalar meus dedos e deixar de ser autista, não o faria, porque daí eu não seria eu mesma” corresponde a consciência que Grandin tem da sua formação identitária e do peso dessa identidade nas suas possibilidades de ação.

Mas, provavelmente, a história que Grandin e Kedar contam de si mesmos teria sido outra se, ao perceber suas crises de pânico e variações na fala, suas mães não tivessem se empenhado para garantir a aprendizagem e socialização de cada um, se os tivessem excluído do convívio social, ou encaminhado para instituições com o objetivo de os normalizar

(GRANDIN; PANEK, 2017; KEDAR, 2012). Esses seres humanos nunca deixaram de ser parte da árvore familiar, para além disso, tornaram-se agentes ativos, escrevendo e usando a internet como estratégias centrais para divulgar possibilidades em uma condição que é tida como sinônimo de impossibilidade e para seguir na luta pela (re)afirmação do espectro de saberes que há nessa condição no contexto mundial.

Essa recusa, por parte de autistas e tantas outras pessoas, em manter-se no lugar de objeto de cuidado, sem voz, logo, em um espaço de opressão, consolida-se diante da percepção de si como sujeito de seu pensar – um ser humano que deseja e reconhece poder discutir e avaliar visões de mundo implicadas diretamente ou não no seu viver – e, ao mesmo tempo, no confronto com a consciência de sua incompletude (FREIRE, 2014b). Daí não caber mais, na atualidade, um modelo de relação com o outro centrado na ideia de superioridade do branco-masculino-ocidental-cristão-autorizado pela psiquiatria a conviver em sociedade; menos ainda a ação arrogante de tolerância ou generosidade para com o “outro” (STOER; MAGALHÃES, 2005). O que, de certa forma, explica o desconforto de pessoas jovens em aulas, nas quais lhes é cobrado silêncio absoluto e cujas atividades podem ser resumidas em “[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão [...]” (FREIRE, 2014b, p. 81).

O desafio que se coloca, portanto, é de o pensar as diferenças não mais a partir do discurso político e/ou científico sobre elas, mas a partir de um modelo relacional. Nesse modelo é “[...] a nossa própria alteridade que se expõe na relação. Recusa a ação unilateral, por mais generosa que seja, sobre a alteridade, como se esta tivesse como natureza ser por nós cuidada e agida.” (STOER; MAGALHÃES, p. 138). Na educação, pensar a incomensurabilidade da diferença corresponde a reconhecer, com a devida humildade, que não há o que alimente a dicotomia “nós”/ “eles”; corresponde a reconhecer que somos todos diferentes, somos todos aprendentes (*ibidem*).

Lembrando que, consoante pesquisas divulgadas pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (2012), não é reduzido o número de pessoas jovens autistas a adentrarem os portões da escola regular. Nos Estados Unidos, por exemplo, existe atualmente um caso de autismo a cada 110 pessoas e, das crianças com oito anos, uma a cada 68 é autista e está matriculada nessa modalidade de ensino. No Brasil, de acordo com Oliveira (2018), estima-se que dos 200 milhões de habitantes, cerca de 2 milhões sejam autistas, sendo 300 mil só no Estado de São Paulo. Com efeito, educadores e terapeutas, ao renunciar aos seus “*a priori*”, trabalhando em conjunto, abrindo-se ao aprendizado, ao reconhecimento das singularidades e potencialidades

dessas pessoas, confiando no devir das pessoas autistas, na grande maioria dos casos, contribuem para que a dependência caminhe para graus de independência (MALEVAL, 2017).

Face ao exposto, defende-se, aqui, um caminhar na direção da ampliação de saberes que reforçam a ideia do autismo como condição. Afinal, pensar o “outro” na sua incomensurabilidade, como colocam Stoer e Magalhães (2005), significa expor a nossa própria alteridade, implica em uma abertura à diversidade por meio de um processo de negociação sem fim, no qual o conflito, longe de ser um obstáculo, possibilita a renegociação em um mundo “[...] onde estamos definitivamente *condenados* a viver em conjunto” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 168). Cabendo, portanto, nesse convívio, a desconstrução de discursos de vitimização dos excluídos ou, dito de outro modo, suscitar a assunção, por parte desses, do processo inclusivo, tornando-os sujeitos de sua própria inclusão (*ibidem*).

Embasando um (re)pensar analítico das situações que envolvem a presença e a aprendizagem das pessoas jovens autistas nos espaços de escolarização, neste capítulo, foram apresentadas as perspectivas acerca do autismo que se consolidaram historicamente e que, de alguma forma, interferiram – e interferem – no olhar lançado sobre as pessoas que vivenciam o autismo como condição. Na maioria das perspectivas, um olhar que aponta na pessoa autista uma série de “características” negativas ou déficits destacou-se prenunciando uma história com a potência da palavra impossibilidade.

Na sequência, as referidas características, que dão à pessoa jovem autista a identidade de estranho, foram colocadas em questão. Os estudos de Stoer e Magalhães (2005) contribuíram com a reflexão sobre a natureza da relação entre o “normal”/hegemônico e o estranho/diferente e a constatação de que diversidade e estranheza encontram-se em toda parte. Ou seja, contribuíram para a percepção de que, diante da incomensurável diferença, estamos fadados a conviver, como afirmam esses dois autores, com a reclamação de que “a diferença somos nós”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as pessoas jovens autistas são simplesmente singulares; são pessoas a vivenciar uma condição que, entre tantas outras, informa suas vidas e cobra, nos espaços educativos, o fortalecimento dos laços, das habilidades de sociabilidade e solidariedade (BAUMAN, 2009). Além disso, como pontua Maleval (2014, p. 124), não são pessoas fora da linguagem, são “mestras em linguagem”, na medida que, ao contrário dos ditos “normais” não são prolixas. Ou são precisas na fala, ou comunicam-se por meio do corpo. Nós que precisamos aprender a ouvir (*ibidem*).

No próximo capítulo, segue-se destacando os elementos que sustentaram a aposta em uma perspectiva de escuta educativa e na crença de que jovens autistas são pessoas aprendentes, cabendo a nós, educadores, alargar o pensamento.

CAPÍTULO II - PARA ALÉM DA BALBÚRDIA: TEXTO E CONTEXTO

Incontáveis foram os dilemas e emoções que acompanharam a formalização desta investigação. Os dilemas emergiram antes mesmo do ingresso no curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Não foram poucas as ocasiões que, entre pares, ao declarar o desejo de realizar uma pesquisa dando relevo às visões de mundo das pessoas jovens autistas, considerando suas vivências escolares, ouvi como resposta que deveria procurar um objeto de pesquisa mais próximo do “possível” e uma série de justificativas para mudar de ideia. Dentre as alegações, destacava-se o reduzido número de crianças autistas que frequentam os anos iniciais de escolas regulares; logo, encontrar e entrevistar jovens autistas que tivessem conseguido ir além dos primeiros anos de escolarização parecia, para muitos, algo impossível. Mencionado como outro obstáculo para a realização da pesquisa, que pretendeu criar espaço para a emergência da voz de jovens autistas, foi a dificuldade que teria para compreender as formas de comunicação dessas pessoas jovens.

Enquanto ouvia esses argumentos – enunciados da atualização dos processos de exclusão da escola regular – pensava serem determinantes para, no sentido oposto e em termos científicos, silenciar a “balbúrdia”, dando relevo às questões em defesa das pessoas jovens autistas. Questionando como processos de escolarização podem ocorrer em um cenário no qual outras formas de expressão, que não as hegemônicas, são ignoradas; práticas de discriminação negativas e opressoras não são (re)avaliadas e os processos de exclusão são naturalmente (re)atualizados, lancei-me na investigação, com a emoção que trago do exercício docente, a qual me permitiu uma aproximação experiencial e amorosa às pessoas autistas e a (cons)ciência de que preciso, enquanto investigadora, garantir a primazia científica e uma compreensão humanizante dessa condição.

Tendo isso em mente e por objetivo investigar as razões autistas que emergem das vozes de pessoas jovens autistas, inicia-se este capítulo com o delineamento do objeto de estudo, das questões de partida, da hipótese e, na sequência, são apresentados os/as participantes da pesquisa. Em *Autismo como condição humana: olhares que se aproximam*, tem-se uma seleção de teses e dissertações que, ao colocar as razões autistas em evidência, contribuem com as reflexões propostas nessa investigação. Em *Notas sobre a razão e as razões autistas*, fez-se uma incursão na denominação razão autista e razões autistas, destacando, em meio a sua fundamentação, os depoimentos sobre as implicações de ser considerado diferente por ter autismo, dentre eles os de Grandin (1996, 2002, 2011, 2017), em que se cruza as condições de cientista e de autista; e os testemunhos de pessoas autistas como Tammet (2006, 2012),

Mukhopadhyay (2003, 2011); Fleischmann (2012) e Kedar (2012), que permitiram ilustrar e reforçar a perspectiva sustentada cientificamente.

2.1 OBJETO DE ESTUDO, QUESTÕES DE PARTIDA, HIPÓTESE E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme elucidado no capítulo anterior, as políticas de defesa dos direitos das pessoas autistas, embasadas em uma perspectiva médica da deficiência, sustentam uma lista de aspectos negativos que, ainda hoje, relacionam o autismo a um estado mórbido, corroborando a imagem das pessoas que vivenciam essa condição como, mais que diferentes, incapazes. Em contraposição, na sociedade atual, multicultural, modos de ser e viver conectam-se, reafirmando a incomensurabilidade da diferença. Nesta tensão entre rótulos favoráveis à discriminação, determinando quem são os “outros”, e o movimento no sentido contrário, discursos “sobre” o ser humano não hegemônico tal e qual um ser incapaz de pensar por si e conviver, deixam de fazer sentido (STOER; MAGALHÃES, 2005).

Com efeito, tornam-se inviáveis ações voltadas à inclusão escolar sem que seja questionada “[...] a natureza da relação que existe entre o *nós hegemônicos* e os *outros*, definidos como diferentes.” (*ibidem*, p. 10, grifo nosso). E, sendo mais que necessário alargar o pensamento, resta à alteridade lidar com os inúmeros outros – historicamente invisibilizados – por meio de uma negociação sem fim.

Na realidade brasileira, a bandeira da educação inclusiva ergueu-se – e parece continuar erguida – sem tais questionamentos, diferenças continuam a ser pensadas como algo que se afasta preponderantemente do “normal” e, de forma conflituosa, a entrada e permanência dos “estranhos” nos espaços de escolarização tem cobrado a suspensão das certezas baseadas em laudos clínicos (VASQUES; BAPTISTA, 2013). Tendo isso em conta e o fato de que o potencial educacional das pessoas jovens autistas não está se realizando, retoma-se aqui a afirmação de que é inviável a inclusão sem que a alteridade se exponha na relação e lide com a diferença por meio de uma incansável abertura à escuta e ao diálogo (STOER; MAGALHÃES, 2005). Do mesmo modo, não há como promover a reflexão ética sobre os efeitos nefastos da inclusão excludente (LOPES; FABRIS, 2017), quando, nesse processo, há um apagamento do outro ou, dito de outro modo, quando há a assunção de que as pessoas jovens autistas não se expressam, não se comunicam, não sentem, entre tantos outros não.

Entre tantos “não”, “não há lugar” era a resposta às mães de autistas que procuravam uma vaga para seus filhos no ensino regular. Como explanado na terceira parte do capítulo três,

apenas a partir de 2012, com a promulgação da Lei 12.764, que institui os direitos das pessoas autistas, as escolas, não mais podendo fechar as portas para crianças e jovens com esta condição, foram impelidas a recebe-los. Entrada que se fez acompanhada de inúmeras dúvidas sobre como redimensionar a prática e, para além da matrícula, promover a permanência de pessoas destoantes do padrão idealizado de normalidade. Mas, o maior obstáculo a ser superado parece ainda ser a concepção da escola como espaço de transmissão de conteúdos predeterminados e de adaptação (VASQUES; BAPTISTA, 2013), e sua não abertura à escuta, aos conhecimentos de quem adentra seus portões, ao encontro com e entre as diferentes diferenças.

A educação enquanto prática de liberdade, pensada por Freire (1997, 2014a) e assumida aqui, evoca essa abertura. Correspondendo ao exercício democrático, ou seja, à troca e produção de conhecimentos, esse encontro emancipador com e entre as diferenças se inicia com a aposta do docente e da escola nas potencialidades de cada pessoa e, a partir do reconhecimento da singularidade humana e do envolvimento de todos, na construção compartilhada, segue com a transformação do conhecimento em sabedoria, em crescimento humano e comunitário.

No que tange à aprendizagem em meio a seus pares e o direito à voz de pessoas jovens autistas, não há porque ser diferente. Afinal, conforme assinala Figueiredo (2010), é no encontro com o outro, no enfrentamento de embates e desafios que a pessoa se constitui e constitui o outro como sujeito. No impedimento desse convívio social, rico e desafiador, a pluralidade sai perdendo.

Reitera-se que o autismo é uma dentre as muitas condições que informam as vidas de pessoas jovens autistas, cabendo, no encontro com essas pessoas, uma escuta sensível que se desloca para além dos comportamentos visíveis, ou seja, que se volta à compreensão das expressões, silêncios, gestos. Escuta que, sem se limitar “[...] ao campo da fala ou do falado, busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.” (CECCIM, 1997, p. 31). Escuta que – diferente de escutas que partem de rótulos –, por conectar sensibilidade à reinvenção de si e do outro, transformar conhecimento em sabedoria (*ibidem*) é aqui denominada educativa.

Tendo em conta o exposto e dando relevo ao autismo como condição, propôs-se como objeto de estudo a razão autista – e as razões autistas – que emergem das vozes de jovens autistas nas suas relações com a educação formal. E, para promover a identificação e a discussão dessas razões, em uma perspectiva de escuta educativa, duas questões foram abordadas. A primeira – *Quais as visões de jovens autistas a respeito de suas vivências escolares,*

considerando as próprias necessidades e expectativas? – localizou as pessoas jovens autistas como protagonistas no processo de ensino aprendizagem, cujas vozes podem subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar menos técnica e instrumental, portanto, mais criativa, colaborativa, autêntica e condizente com uma perspectiva de escuta educativa e compreensão humana.

Por meio da segunda questão – *De que forma(s) as perspectivas de docentes, acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas, informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição?* – pretendeu-se promover o reconhecimento das perspectivas maioritárias acerca da presença de jovens autistas no contexto escolar. Trata-se, portanto, de uma formulação que inseriu a expressão/fala dos docentes no espaço dos encontros e desencontros ou, em outras palavras, em uma posição de contextualização, capaz de revelar e traduzir valores consolidados entre desigualdades e relações de poder.

Essas questões, acredita-se, podem corroborar ou refutar a hipótese desta investigação, de que cada pessoa autista é dotada de uma razão particular, que pode ser sistematicamente ignorada, negada e subalternizada pelas razões hegemônicas, mas que, como toda razão oprimida, é constituída de outros saberes igualmente válidos que precisam ser conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora. Essas questões podem, também, subsidiar uma avaliação da cultura escolar, tendo em conta as razões autistas e “[...] a possibilidade de construir o inédito viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável”. (FREIRE, 1979a, p. 30).

Delimitado o objeto de estudo, qual seja, a razão autista – e as razões autistas – nas suas relações com a educação formal e, ressaltando não ser o propósito, desta investigação, medir experimentalmente em termos de quantidade, intensidade ou frequência o referido objeto, optou-se pela abordagem qualitativa à dimensão interpretativista. Ademais, não sendo o tamanho da amostra o que valida a pesquisa qualitativa, a decisão sobre o número de participantes considerou a disposição dos mesmos para as entrevistas e a relevância de cada depoimento para o esclarecimento do assunto em foco (TRIVINÓS, 2008).

Tendo em conta o exposto, para aprofundar a compreensão das razões das pessoas jovens autistas de forma a subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar mais criativa, colaborativa, autêntica e condizente com uma perspectiva de escuta educativa e compreensão humana, participaram da pesquisa, um total de vinte e oito pessoas. Sendo oito pessoas jovens autistas brasileiras, dentre elas dois irmãos, que estudam ou estudaram em escolas do ensino formal na região sudeste do Brasil. Representantes das famílias de oito pessoas jovens

colocaram-se à disposição: sete mães e, apenas em um caso, o pai. Por fim, doze educadores/as que trabalharam e/ou trabalham com pessoas jovens autistas no sistema formal de ensino foram entrevistados.

Em todos os casos, as pessoas entrevistadas foram informadas da confidencialidade com a qual todo o material coletado seria tratado. Isto posto, com o objetivo de garantir o anonimato de pessoas e instituições, os nomes das mães e do pai foram trocados por nomes de pedras preciosas. Essa troca foi pensada a partir da lembrança de que durante a lapidação a pedra recebe vários golpes, é pressionada e sofre com o intenso atrito. No entanto, tal qual ocorreu com os responsáveis, o sofrimento resulta na intensificação de seu brilho. As pessoas jovens receberam codinomes de estrelas, neste caso, tomou-se de empréstimo as palavras de Nietzsche (1990) “Aqui acontece algo como no reino das estrelas. A luz das estrelas mais distantes é a que mais tardiamente chega [...] De quantos séculos precisa um espírito para ser compreendido”, para afirmar que há brilho nas razões autistas e tem-se, aqui, a esperança de não serem necessários séculos para que sejam reconhecidas e compreendidas. Os/as professores/as foram denominados por constelações, afinal estes/as reúnem, em torno de si, inúmeras estrelas. Por fim, as instituições educativas tiveram seus nomes alterados por nomes de rochas. Neste caso, considerou-se, apenas, que rochas e escolas carregam uma história milenar, podendo, ou não, ser acolhedoras e querendo, ou não, se transformam e transformam tudo ao redor.

Em síntese, os responsáveis são Diamante, Ametista, Pérola, Rubi, Esmeralda e Topázio, Jade e Opala. As pessoas jovens autistas são Sirius, Antares, Adhara, Regulus, Alpha Centauri, Bharani, Vega e Órion. Os/as docentes são Andromeda, Aquarius, Aries, Cepheus, Gemini, Leo, Lyra, Pegasus, Taurus, Ursa Maior, Hércules, Scorpius. As escolas das redes regulares de ensino são Escola Rocha de Ayer, Instituto Pão de Açúcar, Colégio Pedra de Roseta e Instituto Pedra Azul. A Escola Gibraltar é uma instituição de atendimento educacional especializado.

Sirius estuda na escola do sistema regular de ensino Rocha de Ayer, Antares estuda no Instituto Federal Pão de açúcar, ambos são filhos de Diamante. Adhara é filha de Ametista, estudou em muitas escolas, mas a que mais faz referência é o Colégio Pedra de Roseta da rede regular de ensino, na qual concluiu o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Regulus estuda no Instituto Federal Pedra Azul, é filho de Pérola e é o único que não reside, nem estuda em São Paulo. Alfa Centauri é filho de Rubi, Bharani é filho de Esmeralda e Topázio, Vega é filho de Jade e Órion é filho de Opala. Alfa Centauri, Bharani, Vega e Órion estudam na Escola Gibraltar, instituição da rede particular de ensino,

especializada no atendimento educacional de pessoas autistas e com alterações cognitivas, físicas e sensoriais. Na tabela 3 encontram-se os codinomes dos participantes da pesquisa e das respectivas instituições de ensino.

Tabela 3 – Participantes, Instituições e seus codinomes

Responsável	Jovem	Instituição de ensino	Estado	Docentes
Diamante	Sirius	Escola Rocha de Ayer	São Paulo	Andromeda, Aquarius, Aries, Cepheus, Gemini, Leo, Lyra, Pegasus, Taurus, Ursa Maior, Hércules, Scorpius
	Antares	Instituto Pão de Açúcar	São Paulo	
Ametista	Adhara	Colégio Pedra de Roseta	São Paulo	
Pérola	Regulus	Instituto Pedra Azul	Espírito Santo	
Rubi	Alfa Centauri	Escola Gibraltar	São Paulo	
Esmeralda e Topázio	Bharani	Escola Gibraltar	São Paulo	
Vega	Jade	Escola Gibraltar	São Paulo	
Órion	Opala	Escola Gibraltar	São Paulo	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No transcurso desta investigação, ao contrário da visão do autismo como um conjunto de déficits, afirma-se que pessoas autistas vivenciam questões sensoriais que podem, de formas distintas, ser debilitantes; diferenciações desiguais nas formas de expressão e comunicação; e comportamentos motores e verbais incomuns. Podendo esse quadro ser ou não acrescido de particularidades cognitivas. Cabendo a nós o trabalho voltado à superação da nossa dificuldade de compreensão e comunicação com a incomensurabilidade da diferença. Ou seja, na linha de Vygotsky (1993), considera-se que o meio social e cultural pode tanto condicionar o ser humano em desvantagem diante de seus pares, quanto impulsioná-lo no sentido de promover experiências capazes de assegurar seu desenvolvimento.

Sobre a sensibilidade que as pessoas protagonistas desta investigação podem vivenciar, resultando em alta ou baixa responsividade, conforme assinalam Grandin e Panek (2017), sem o devido cuidado, as informações visuais, auditivas, táteis ou gustativas, decorrentes de interações sociais, podem resultar em uma experiência percebida de forma dolorosa pelas pessoas autistas. Ainda de acordo com esses autores, reitera-se a necessidade de uma escuta atenta e confiante dos relatos das pessoas autistas, pois o que se vê de fora, o *eu atuante*, pode não corresponder à experiência a partir de dentro, o *eu pensante*. Além disso, as referidas pessoas, em sua grande maioria, “[...] necessitam de um ambiente harmonioso, seguro e sem

grandes alterações, para se sentirem mais calmas e estarem mais receptivas às diferentes atividades.” (CORREIA, 2014, p. 102).

Segundo Grandin e Panek (2017), as respostas sobre o que vem a ser autismo, baseadas apenas na observação do comportamento, constituem um método arriscado, pois, não há como compreender essa condição sem considerar as diferenciações sensoriais que informam a vida dessas pessoas. Importante assinalar que todos nós buscamos sensações, como, por exemplo, sentir o gosto de um alimento, o toque de uma pessoa querida, o aroma de um perfume. Entretanto, as pessoas autistas com diferenciações sensoriais “[...] tendem a buscar essas sensações o tempo todo” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 82). Podem desejar sons altos ou forte pressão. Podem, também, ser hipersensíveis aos sentidos, com alta responsividade sensorial e, nesse caso, ao invés de buscar sensações, não suportar o que toca suas vidas de forma indesejada. Os autistas com diferenciações na responsividade sensorial podem pouco, ou de nenhuma forma, responder aos estímulos comuns, conforme ilustrado na tabela 4.

Tabela 4 – Processamento sensorial no autismo como condição

Tipo de sensibilidade	Possíveis comportamentos decorrentes de diferenciação no processamento sensorial	Estratégias de mediação
Diferenciação no processamento visual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mexer de dedos próximo aos olhos; ▪ Evitar luzes fortes ou fluorescentes; ▪ Agir como uma pessoa com baixa visão ou cega; ▪ Incomodar-se com fortes contrastes de claro-escuro; ▪ Evitar elevadores e portas que se movimentem de forma rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar óculos de sol com lentes coloridas; ▪ Diminuir a intensidade da luz do computador ou imprimir textos em papeis em tons pastéis.
Diferenciação no processamento auditivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer surda, mesmo não sendo; ▪ Ouvir melhor as vogais e ter dificuldade em ouvir algumas consoantes; ▪ Sentir dor diante de sons como alarmes, estouro de balões e/ou similares; ▪ Interromper a audição em ambientes sonoramente estimulantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usar fones de ouvidos apenas em ambientes excessivamente estimulantes; ▪ Gravar os sons que ferem os ouvidos e ouvir baixinho para acostumar-se.
Diferenciação na sensibilidade tátil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incomodar-se ao receber um abraço; ▪ Sentir-se bem só com roupas cuja aspereza do tecido não lhe seja um problema; ▪ Procurar estímulos de muita pressão como, por exemplo, colocar-se em lugares apertados; ▪ Reagir agressivamente quando é tocada. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dessensibilizar o desconforto em relação ao abraço submetendo-se a pressão de roupas, tipo colete apertado; ▪ Lavar a roupa antes de usar, deixando-a bem macia.

Diferenciação na sensibilidade olfativa e/ou gustativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar determinadas substância e/ou odores; ▪ Sentir-se atraída por odores fortes; ▪ Reagir com aspereza diante de sabores ou odores que lhe seja desagradável. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar alimentos dependendo do sabor e textura; ▪ Substituir odores fortes desagradáveis por outros agradáveis.
--	---	--

Fonte: Adaptado de Grandin e Panek (2017) em diálogo com Orrú (2019) e Gaiato (2018)

Ao contrário dos observadores externos, apenas quem vivencia o autismo como condição pode dizer realmente o que significa seu comportamento, pois, cada pessoa autista responde de forma diferente aquilo que o seu interior está a experimentar. Ou seja, olhando de fora “A baixa ou alta responsividade, o alheamento ou a concentração podem ser a mesma coisa” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 91) e, sem uma escuta sensível, não há como afirmar o que determinado comportamento quer dizer. Dessa maneira, o que “parece ser” permanece apenas isso: uma hipótese.

Tendo em conta o fato de o autismo revelar-se em espectro, isto é, variar de pessoa para pessoa, encontram-se, nesta pesquisa, pessoas jovens que estudam ou estudaram no sistema formal de ensino, cujo autismo informa suas vidas de maneira singular e que afirmam e reforçam o pluralismo das visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante.

Pensando na importância de estabelecer uma ponte entre a pesquisadora e as pessoas jovens autistas, os primeiros contatos foram realizados com os/as representantes das famílias de cada jovem. Essas entrevistas surgiram, também, como meio para apreender as histórias de vida das pessoas protagonistas desta investigação, potenciando uma melhor adequação das estratégias metodológicas de escuta das referidas pessoas.

Os/as doze educadores/as foram convidados a participar da abordagem qualitativa na recolha dos dados, atendendo o propósito de reconhecer a perspectiva maioritária entre professores/as sobre as pessoas jovens autistas e seus processos de escolarização, no sentido de melhor contextualização do objeto de estudo.

Delimitar uma faixa etária para os/as protagonistas da pesquisa não foi tarefa fácil, em tempos cujas fronteiras entre a infância, a juventude e a idade adulta tornam-se, mais e mais, imprecisas, uma vez que a pessoa jovem não é mais vista como criança e, ao mesmo tempo, não é tida como adulto, desejando ser; e os adultos não são jovens, tentando eternizar-se como tal (CALVO, 2001). Em meio a este cenário, considerou-se, para os fins desta investigação, jovem a pessoa que, além de manter-se dependente da família, devido as suas possibilidades e escolhas identifica-se nesta dimensão da vida. Além disso, por desejar contemplar razões

autistas emergentes de distintas vozes, com distintas experiências de escolarização e por ter ciência de que delimitar excessivamente a idade das pessoas jovens poderia resultar na exclusão de alguns participantes, manteve-se a faixa etária entre catorze anos e vinte e cinco anos.

Outro cuidado foi o de assegurar a participação de pessoas jovens autistas provenientes de diferentes *localizações estruturais*, termo presente na obra de Iris Young (2000). Acerca das *localizações estruturais*, ou espaços atravessados por variáveis sociológicas, nas palavras de Macedo, Clough e Araújo (2014, p. 80), nas situações de comunicação, o enraizamento em *localizações estruturais* de poder diferentes “[...] que envolvem relações de privilégio e de opressão, sejam elas de ‘classe’, de gênero, de cultura ou outras”, entrecruzam-se e informam a voz, tornando assimétrica as situações que sustentam as visões de mundo.

Pretendeu-se, portanto, lançar luz nas visões de pessoas jovens autistas a respeito de suas vivências escolares, considerando as marcas dos processos de opressão e privilégio que daí emanam. Tendo em conta que as experiências escolares acontecem

[..] de modo desigual, nos diferentes grupos socioculturais que constituem a população escolar. Sobretudo a nível de ensino básico (mas também nos outros graus de ensino) verifica-se claramente que, de uma forma muito acentuada, quem tem mais sucesso na escola são, sobretudo, os alunos da classe média e classe média alta. (CORTESÃO, 1998, p. 11).

Destaca-se que, mesmo sendo a escola o espaço geográfico no qual, considerando as necessidades e expectativas de jovens autistas em relação à escolarização, estruturam-se suas visões sobre a educação formal, a pesquisa não foi, na maioria dos casos, realizada em contexto escolar. Apesar desta ter sido a primeira ideia, inúmeros foram os entraves que inviabilizaram o início do percurso por este espaço e acabaram por levar a pesquisadora a pensar em outras possibilidades para aproximar-se das famílias de jovens autistas e dos contextos relacionais mais diretos, conforme relatado no tópico *Método de pesquisa: o seu uso nos diferentes espaços e momentos*.

Com relação à região Sudeste, em particular o Estado de São Paulo, esta região foi selecionada por ser a localização em que vive, estuda e trabalha a pesquisadora, o que foi pensado como um facilitador para a realização das entrevistas e contextualização da investigação. Adicionalmente, é a região com a maior concentração populacional do território nacional, com os mais altos índices de desenvolvimento da educação básica e um histórico preocupante de situações de violência²⁷.

²⁷ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/10747-sp-1448661580>> Acesso: 8 ago. 2019.

Sendo esta investigação sobre as visões de jovens autistas acerca de seu processo de escolarização – não sobre a escola – o potencial contributo das razões autistas, advindas das vozes de jovens residentes em São Paulo – o Estado mais rico da Federação – e no Espírito Santo – a economia mais desenvolvida e industrializada da região sudeste – foi considerado no sentido de iluminar, nos encontros com essa condição, a visão de que é possível coexistir, nas instituições de ensino, distintas formas de expressão não normativa e diferentes configurações do pensar e da interação social.

Voltando o olhar às pessoas protagonistas desta tese, destacam-se, na tabela 5, a apresentação das mesmas, com base nas informações da família e, na tabela 6, os dados relacionados ao seu desenvolvimento cognitivo e social que foram apreendidos pelo olhar da pesquisadora.

Tabela 5 – Apresentação das pessoas jovens autistas que participaram da pesquisa com base no laudo e em informações da família

Jovem	Responsável	Sexo	Idade	Diagnóstico de acordo com o laudo	Ano de escolaridade de	Nº irmãs	Áreas curriculares que apresenta interesse
Sirius	Diamante	Masculino	14	F 84.5 Síndrome de Asperger	Ensino Fundamental (cursando)	1	Desenho e diversas engenharias
Antares	Diamante	Masculino	16	F90.0 - Transtorno de déficit de atenção + F84.5 - Síndrome de Asperger + F91.3 - Distúrbio desafiador e de oposição	Ensino Médio (cursando)	1	Mecatrônica, história, ciências, geografia e engenharias diversas
Adhara	Ametista	Feminino	25	F84.5 + Síndrome de Asperger + E03.9 Hipotireoidismo	Ensino Médio/EJA (concluído)	1	História, Artes, desenho
Regulus	Pérola	Masculino	15	F 84.5 Síndrome de Asperger + altas habilidades	Ensino Médio (cursando)	1	Astronomia, geologia, história

Alfa Centauri	Rubi	Masculino	16	F84.0 Autismo infantil + G 40.0 Epilepsia + R 46.3 Hiperatividade + F 70 Atraso intelectual leve	Ensino Fundamental (cursando)	2	Matemática, Ciências, Educação Física e música
Bharani	Esmeralda e Topázio	Masculino	22	F 84.1 Autismo atípico + F 73 incapacidades mental profunda	Ensino Fundamental (cursando)	1	Não demonstra interesse por áreas curriculares
Vega	Jade	Masculino	23	F 84.0 Autismo infantil + F 72 incapacidades mental grave	Ensino Fundamental (cursando)	1	Meio ambiente
Órion	Opala	Masculino	17	F 84.0 Autismo infantil + F 72 incapacidades mental grave	Ensino Fundamental (cursando)	5	Não soube informar

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sirius e Antares, filhos de Diamante, são ambos do sexo masculino, o primeiro tem 14 anos e o segundo 16 anos. Sirius gosta de desenho e diversas engenharias. O primeiro está cursando o ensino fundamental na escola da rede regular de ensino Rocha de Ayer e o segundo o ensino médio no Instituto Federal Profissionalizante Pão de Açúcar. As áreas curriculares que despertam o interesse de Antares são mecatrônica, história, ciências, geografia e diversas engenharias. Eles não têm outros irmãos.

Regulus também é do sexo masculino, filho de Pérola, tem 15 anos, também está cursando o ensino médio em um Instituto Profissionalizante, não o mesmo que Antares. Regulus estuda no Instituto Pedra Azul e tem uma irmã mais jovem. As áreas curriculares que despertam seu interesse são astronomia, geologia e história.

Adhara, filha de Ametista, é a única pessoa jovem do sexo feminino entrevistada, tem 25 anos, concluiu o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola da rede regular de ensino Pedra de Roseta. Desde a sua infância recebe a informação de que sua imagem corporal não corresponde ao padrão de beleza exigido socialmente e, segundo sua mãe, foi estudando entre adultos que, também por isso, menos sofreu *bullying*. Tem um irmão mais velho e gosta muito de história, artes e desenho.

O autismo de Sirius, Antares, Adhara e Regulus, de acordo com dados oficiais, encontra-se na CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), com a denominação F 84.5, que corresponde a Síndrome de Asperger, ou

Transtorno de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Ele se diferencia do autismo essencialmente pelo fato de não ser acompanhado de um retardo ou de uma deficiência de linguagem, ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são, em geral, muito desajeitados. As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno pode ser acompanhado, por vezes, de episódios psicóticos no início da idade adulta, psicopatia autísticas, transtorno esquizoide da infância.²⁸

No caso de Antares, soma-se a esta lista de informes negativos outra correspondente ao F 90, ou distúrbios de atividade de atenção com hiperatividade, e o F 91.3, ou distúrbio desafiador e de oposição. Este último, segundo a CID-10, refere-se a um comportamento provocador e/ou perturbador que, dependendo da idade, pode ser acompanhado de comportamento tido como impossível de conviver.

Alfa Centauri, Bharani, Vega e Órion são pessoas jovens autistas do sexo masculino. Alfa Centauri, filho de Rubi, tem 16 anos e dois irmãos mais novos. No início do ano letivo de 2019 sua matrícula foi encaminhada para uma escola da rede regular de ensino, mas seu desejo era o de seguir cursando o sexto ano do ensino fundamental na Escola de Ensino Especializado Gibraltar, na qual cursou o quinto ano e, segundo ele, consegue fazer amigos. Alfa Centauri gosta de matemática, ciências, educação física e música. Vega, Órion e Bharani estudam na Escola de Ensino Especializado Gibraltar, que recebe crianças, jovens e adultos autistas e com diferenciações cognitivas, sensoriais e motoras. Vega é filho de Jade, tem 23 anos e, de acordo com sua mãe, esse jovem queria ter um caminhão de sucata. Órion, é filho de Opala, tem 17 anos, sobre seus interesses, sua mãe não soube informar.

Alfa Centauri, Vega e Órion têm no laudo a classificação F 84.0, que na CID-10 corresponde a

Autismo infantil, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) caracterizado por a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de três anos, e b) apresentando uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. Além disso, o

²⁸ A pesquisa das classificações diagnósticas correspondentes aos números presentes nos laudos foi realizada na CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde). Disponível em <<http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>> Acesso:15 ago. 2019.

transtorno é acompanhado comumente de numerosas outras manifestações inespecíficas, por exemplo, fobias, perturbações de sono ou da alimentação, crises de birra ou agressividade (auto agressividade).

Com relação à Alfa Centauri, o desenvolvimento diferenciado vem acompanhado de epilepsia, hiperatividade e atraso intelectual leve. Vega e Órion têm no seu laudo, além do autismo, a classificação F 72, ou incapacidade mental grave.

Bharani, filho de Esmeralda e Topázio, tem 22 anos, no seu laudo constam as denominações F 84.1 e F 73, autismo atípico e incapacidade mental profunda. Consta, também, que o autismo começou a se manifestar após os três anos de idade. Segundo seus pais, seu maior interesse é ouvir música.

Sem dúvida, as tentativas de sistematização e classificação das doenças, ou como denomina Grandin, os rótulos (2017, p. 117) “[...] têm sido incrivelmente importantes e continuarão a sê-lo. São necessários para fins médicos, benefícios educativos, reembolsos de seguros, programas sociais etc.” Mas, ainda de acordo com essa cientista, os rótulos não dão conta da heterogeneidade humana que o autismo em espectro comporta.

Além disso, na avaliação de Bekerman (2011), para produzir um saber que resulte eficaz é preciso cuidar da palavra. No caso das classificações citadas, termos como “transtornos”, “perturbação”, “anormal”, ressoam preconceitos de todos os tipos. Esse psiquiatra e pesquisador em neurobiologia considera, também, haver um “[...] núcleo duro e irredutível de inconsistência, que contradiz radicalmente o ideal de consistência com que o DSM está construído.” (BEKERMAN, 2011, p. 26). Infere-se que o fato de o DSM e nós nos determos na observação do *eu atuante*, ignorando o *eu pensante* resulta em visões reduzidas ao núcleo de inconsistência.

Ilustrando o quanto classificações limitadas à observação podem ser inconsistentes, vale ler um pequeno trecho do texto *O idioma analítico de John Wilkins* de Jorge Luis Borges (1974, p. 708), no qual os animais são divididos em

[...] (a) pertencente ao Imperador, (b) embalsamados, (c) treinados, (d) leitões, (e) sereias, (f) fabulosos, (g) cães soltos, (h) incluídos nesta classificação, (i) que se agitam como loucos, (j) inumeráveis, (k) desenhado com um pincel fino de camelo, (l), etc. (m) que quebraram o vaso, (n) que de longe parecem com moscas.

Tomando de exemplo tal classificação, aparentemente absurda, pode-se afirmar não haver classificação do/no “[...] universo que não seja arbitrária e conjectural. O motivo é muito simples: não sabemos o que é o universo” (BORGES, 1974, p. 708). Para mais, infere-se não

ser possível classificar o ser humano sem um grau de arbitrariedade. Afinal, há muito por conhecer do humano.

Considerando o exposto e reiterando a necessidade de abertura ao outro, inúmeras vezes afirmada nesta tese, segue na tabela 6, a apresentação das pessoas jovens autistas entrevistadas, a partir da observação do desenvolvimento social e cognitivo realizado pela da pesquisadora.

Tabela 6 – Apresentação das pessoas jovens autistas que participaram da pesquisa com base na observação do desenvolvimento social e cognitivo

Jovem	Desenvolvimento da linguagem e da comunicação	Desenvolvimento social	Desenvolvimento motor	Desenvolvimento da autonomia
Sírius	É verbal, começou a falar antes dos nove meses. Apresenta um discurso um extremamente elaborado para a idade. Excelente compreensão de textos escritos.	Inicia e mantém a interação social com adultos ou com grupos específicos que compartilha os mesmos valores e interesses, faz contato visual, tem consciência dos protocolos sociais.	Desenha bem, tem ótima coordenação com ferramentas. Apresenta dificuldade na escrita.	A autonomia é estimulada pela família. Atualmente vai e retorna da escola sozinho.
Antares	É verbal, começou a falar antes dos nove meses. Mantém uma conversação, é prolixo em seus hiperfocos. Excelente compreensão de textos escritos. Nos diálogos, apresenta forte desejo de explicar seu ponto de vista quando discorda de algo. Fala extremamente elaborada para a idade.	Inicia e mantém a interação social com adulto ou as poucas pessoas que seleciona, faz contato visual e reconhece os protocolos sociais. Apresenta dificuldade de socialização com pessoas de mesma idade.	Não apresenta prejuízo no desenvolvimento motor. Nas palavras de sua mãe, “apenas tem um andar um pouco pesado” e dificuldades na escrita.	A autonomia é estimulada pela família, contudo, sai de casa, geralmente, acompanhado por um familiar. Atualmente vai e retorna da escola sozinho.
Adhara	É verbal, inicia e mantém uma conversação se o	Inicia e mantém uma interação social com as pessoas que	Demonstra prejuízo na coordenação motora fina,	A autonomia é estimulada pela família.

	assunto lhe interessar.	seleciona, faz contato visual e reconhece os protocolos sociais.	dificuldade na escrita e, ao mesmo tempo, agilidade e precisão para desenhar personagens.	
Regulus	É verbal, mantém uma conversação, se torna prolixo em seus hiperfocos. Começou a ler aos 4 anos, apresenta um discurso extremamente elaborado para a idade e excelente compreensão de textos escritos.	Inicia e mantém a interação social com adultos ou com grupos específicos que compartilha os mesmos valores e interesses, faz contato visual, tem consciência dos protocolos sociais.	Desenha bem. Apresenta dificuldade na escrita.	A autonomia é estimulada pela família.
Alfa Centauri	É verbal, não inicia e não mantém uma conversação com quem não conhece.	Frequenta os mesmos lugares que a família e inúmeros cursos. Não interage com desconhecidos.	Demonstra prejuízo na coordenação motora fina, está aprendendo a escrever com letra cursiva, realiza registros de forma rápida digitando.	A autonomia é estimulada pela família. Sai de casa acompanhado por familiares.
Bharani	Não é verbal, comunica-se com a mãe, pai e irmão por mínimos gestos.	Frequenta os mesmos lugares que a família, sem muita interação.	Dificuldade com a coordenação motora fina e grossa.	Totalmente dependente, inclusive para a realização de atividades rotineiras, higiene pessoal e para vestir-se.
Vega	É verbal, apresenta deficiência na linguagem expressiva e fraca compreensão de textos e falas.	Baixa iniciativa de interação social, tendência a isolar-se.	Problemas com a coordenação motora fina e grossa, falta de destreza.	Parcialmente dependente, realiza atividades da vida diária como escovar os dentes, lavar as mãos e caminha pelos arredores de casa sozinho.
Órion	É verbal, apresenta deficiência na	Baixa iniciativa de interação	Problemas com a coordenação motora fina e	Parcialmente dependente, é estimulado pela

	linguagem expressiva e fraca compreensão de textos e falas.	social, tendência a isolar-se.	grossa, falta de destreza.	família e pela escola a realizar as atividades da vida diária.
--	---	--------------------------------	----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Sírius, Antares, Adhara, Regulus, Alfa Centauri, Vega e Órion são jovens autistas verbais, sendo, como todos nós, singulares nas suas formas de expressão. Antares, Adhara, Regulus, Alfa Centauri compartilharam seus interesses, respeitando o turno da conversa. Sírius, Antares e Regulus demonstram ter uma visão ampla de diversos assuntos e uma extrema compreensão de textos escritos. Em relação à forma de expressão, os três não evidenciaram, durante a entrevista, problemas na fala espontânea; mostraram-se articulados e usaram um vocabulário significativamente elaborado. Nos três, de acordo com suas mães e com o que a pesquisadora observou, destacam-se a cordialidade e o acentuado “sentimento de justiça”.

Antares e Regulus, mais que os outros, demonstraram sentir necessidade de expor seus pontos de vista. Sírius e Regulus, passaram por exames médicos, cujos resultados apontaram ser a extrema facilidade para resolver problemas e para compreender textos, em ambos os casos, fruto de uma inteligência acima da média. Alfa Centauri, mostrou-se mais ansioso, talvez porque nosso encontro fosse menos interessante do que aquilo que ele aguardava ansiosamente e viria depois: o curso de culinária e a aula de violino. Adhara foi colaborativa durante a entrevista, apresentando para a pesquisadora o que mais gosta de fazer: desenhar.

Dos quatro, Sírius, Adhara e Regulus desenharam com extraordinária facilidade, Alfa Centauri toca violino; todos são exímios no uso do computador. Com relação à escrita, o traçado de todos é marcado por tremor e pouca agilidade. Nas palavras de Antares, para escrever é necessário “dar muitas voltas”.

Vega e Órion falam muito pouco, muitas perguntas foram feitas e refeitas e, claramente, pensadas e repensadas antes de serem respondidas com simplicidade. Em ambos os casos, foi necessária uma apresentação detalhada e cautelosa de cada questão para que memórias e emoções acerca de suas vivências escolares fossem externadas. Segundo seus familiares, tanto um quanto o outro realizam sozinhos as atividades de vida diária e nenhum deles desloca-se em espaços desconhecidos sem estar acompanhado de um familiar. De acordo com suas professoras, os dois escrevem e leem algumas palavras.

Bharani, locomove-se de forma independente dentro de casa, é tranquilo, não é verbal, balbucia alguns sons e comunica seus desejos e necessidades com facilidade aos seus familiares, por meio do olhar, segurando-os pelo braço e apontando o que quer. Esse jovem apresentou

sinais de retraimento no início do nosso primeiro encontro, mostrando-se observador e curioso, pouco tempo depois. No encontro seguinte, na escola, mostrou-se agitado diante de atividades que, aparentemente, não despertavam seu interesse. Bharani carece de ajuda para realizar as atividades de vida diária.

Com relação às diferenciações que as pessoas autistas apresentam e que aqui foram observadas, como colocam Cavalcanti e Rocha (2012), essas oferecem relevantes argumentos para questionarmos a limitação do diagnóstico do autismo. Ao ler o laudo de Sirius, Antares, Adhara e Regulus, por exemplo, pode-se a imaginar pessoas com estereotípias significativas, repertório restrito de interesses, enfim, pessoas esquizoides com episódios psicóticos. Não foi o caso.

Tomando de empréstimo as palavras de Macedo (2017), infere-se que observar e compreender a forma como Sirius, Antares, Adhara, Regulus, Alfa Centauri, Bharani, Vega e Órion organizam o seu mundo pode nos ajudar a abrir um repertório de possibilidades relacionados à comunicação e à forma de estar no mundo, de modo a, para essas pessoas, tornar menos dolorosa a existência e, para nós, mais verdadeira e gratificante a tarefa educativa.

Conforme dito anteriormente, sete jovens residem em São Paulo – Sirius, Antares, Adhara, Alfa Centauri, Bharani, Vega e Órion – e um jovem reside no Espírito Santo – Regulus. Adhara, Alfa Centauri, Bharani, Vega e Órion residem na cidade de São Paulo, Adhara na região central e Alfa Centauri, Bharani Vega e Órion na parte Leste.

Sirius e Antares em 2018 moravam em Poá e, em 2019, mudaram para Mauá, os dois municípios encontram-se na grande São Paulo. Esta mudança ocorreu após a aprovação de Antares no curso de mecatrônica, no Instituto Pão de Açúcar. Segundo sua mãe, agora, ele consegue ir caminhando para o curso.

Outro jovem que se dispôs a participar da pesquisa, Regulus, também foi aprovado no curso de mecatrônica, em outro Estado e outra instituição de ensino: no Espírito Santo e no Instituto Pedra Azul. Considerando sua valiosa contribuição para a investigação, seguimos com uma frequente comunicação online.

Adhara, estudou em várias escolas, mas sempre na região norte do Estado de São Paulo. Alpha Centauri, Bharani, Vega e Órion estudam na região Leste do Estado de São Paulo, na Escola de Educação Especializada Gibraltar.

A região sudeste do Brasil é a segunda menor região do país, ocupando aproximadamente 924 620 km² é maior apenas que a região Sul. Ao mesmo tempo, é a região mais populosa do país e com o maior número de estudantes no ensino fundamental: quase 12

milhões, dos quais 84% encontram-se em escolas públicas²⁹. É composta por quatro estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

São Paulo é a décima segunda unidade da federação em área do Brasil e a segunda do Sudeste, ficando atrás apenas de Minas Gerais. Mesmo não contando com a maior extensão territorial, São Paulo é o estado mais populoso, com 22% da população brasileira comporta 5,4 mil escolas estaduais com aproximadamente 3,7 milhões de alunos³⁰ matriculados, sendo, conforme dados presentes na tabela 1, em torno de 3410 autistas em 2017.

De acordo com dados publicados no jornal *O Estado de São Paulo*³¹, apesar de ser o estado mais rico do país, São Paulo não apresenta os melhores índices relacionados à educação. Com base nos dados do *Programme for International Student Assessment (PISA/2016)*, dos 67 países avaliados, o Brasil encontra-se em 57º lugar e o Estado de São Paulo, se fosse um país, ocuparia a 58º posição. O Espírito Santo obteve os melhores resultados no território nacional, mas, considerando a posição que o Brasil ocupa, ainda são índices preocupantes.

Tendo em vista os dados apresentados, enfatiza-se que uma investigação sobre as razões autistas, emergentes das vozes de jovens autistas, que estudam ou estudaram na região sudeste do país, no qual se configura uma escola que se pretende inclusiva, pode lançar luz na complexidade dos processos de inclusão educacional em um enquadramento maior. Ressalta-se ainda que, a despeito da necessidade de não se perder de vista esse aspecto, por não ser esse o objetivo da pesquisa, essa dimensão não foi aprofundada.

No seguimento apresentam-se os estudos consultados, cuja relevância para esta tese revela-se ora pelos objetos de investigação, ora pelas questões que levantam acerca das pessoas autistas e da sua educação.

2.2 AUTISMO COMO *CONDIÇÃO HUMANA*: OLHARES QUE SE APROXIMAM

Apesar de trabalhar como docente há mais de duas décadas e presenciar, de forma rotineira, barreiras relacionadas à inclusão, ainda impacta-me observar as reduzidas possibilidades asseguradas no ensino regular para as pessoas que vivenciam condições físicas, cognitivas, sensoriais e/ou neurológicas diferentes dos denominados “normais”. Não se trata de

²⁹ Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/10747-sp-1448661580>> Acesso: 25 ago. 2019.

³⁰ As informações sobre a rede estadual de ensino de São Paulo, quando não imediatamente mencionada a referência, provêm do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso: março de 2019.

³¹ Disponível em <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,sao-paulo-tem-educacao-abaixo-da-media-do-pais-segundo-dados-do-pisa-imp-,1113443>> Acesso: 13 mar. 2019.

desacreditar a escola especial ou o atendimento educacional especializado; coloca-se em questão a falta de diálogo entre o sistema regular e este sistema paralelo que se consolidou – e parece consolidar-se – distanciando a sociedade de um rico aprendizado com as pessoas denominadas diferentes.

Em oposição a esse distanciamento, a reflexão aqui desenvolvida apoia-se em um *pensamento alargado* (ARENDR, 2000, 2007b), tanto quanto no alargamento da perspectiva inclusiva, até estar assegurada a possibilidade de recusa ao lugar “preparado” de forma “benevolente” pela sociedade para as pessoas em referência (RODRIGUES, 2006).

Com efeito, é sobre o direito de expor sua razão, suas escolhas, inclusive em espaços nos quais perdura a dificuldade em perceber todo o ser humano como um ser inacabado, como um ser que se forma na relação com o outro, com o mundo (FREIRE, 2014b, 2015) e no contínuo encontro das inúmeras e diferentes *localizações estruturais* (YOUNG, 2000) que se centra esta investigação. Mais precisamente, nas razões das pessoas jovens autistas que, como todo o ser humano, entre relações, escuta e cuidado podem vivenciar a possibilidade de *ser mais* (FREIRE, 2014b, 2015). Sendo essa a ideia que ampara a presente investigação e o debate acerca das razões autistas.

Destacando que, face ao enraizamento da imagem de pessoas jovens autistas como incapazes e num horizonte distante da democratização do ensino com sucesso, até hoje os direitos legais de quem a vida é informada pelo autismo – entre eles os da educação – são discutidos. Acerca dos questionamentos sobre a efetivação das condições de sucesso escolar, nesta investigação faz-se referência à desigualdade na distribuição de recursos e conhecimentos, que repercutem em uma inclusão excludente (LOPES; FABRIS, 2017), tanto quanto na produção e reprodução de injustiças sociais. Assinala-se, assim, a diferença entre absorver – ou corroborar a transformação de singularidades em macro desigualdades – e incluir, que contém a ideia de contributo para a autonomia dos seres humanos (BERNSTEIN, 1996).

Enfatizando, portanto, a ideia de inclusão como aporte para a autonomia de pessoas autistas, segue-se no sentido contrário à visão estigmatizante das referidas pessoas, ou à visão de quem, os desconhecendo, os rotula como incapazes de pensar, sentir, compreender, enfim, de usufruir dos mesmos conhecimentos, espaços, experiências e direitos que as pessoas ditas normais.

Assim sendo, neste tópico, compreendendo o autismo como *condição humana* (ARENDR, 2005, 2007a) e procurando somar conhecimentos acerca das visões de mundo de jovens autistas, realizou-se uma busca por estudos científicos que, de alguma forma, pudessem

contribuir com a singularidade do debate sobre a razão autista e as razões autistas, ora perspectivando o ponto de vista de outros atores envolvidos na escolarização de jovens autistas, ora evidenciando a presença de espaços nos quais as vozes dessas pessoas emergem.

Para tanto, foram consultados os bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e do Repositório Institucional de Publicações de Acesso Aberto na University of East London (ROAR). Como lentes de leitura foram utilizadas as seguintes categorias de busca: autismo como condição humana, razão autista, razões autistas, leitura de mundo de pessoas jovens autistas e escuta educativa. Portanto, palavras geradoras que, em um segundo momento foram cruzadas com as questões aqui lançadas. Tanto a direcionada ao (re)conhecimento das visões de jovens autistas a respeito das relações vivenciadas na educação escolar – tendo em vista suas necessidades e expectativas –, quanto a alusiva à leitura de docentes acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas. Leitura essa que informa os contextos de aprendizagem de jovens nessa condição, podendo traçar caminhos limitados – ou emancipadores – para a sua escolarização.

Ao final dessa busca, reuniu-se um número reduzido de trabalhos científicos que ora entrecruzam as vozes de crianças, jovens, familiares e professores com as de pessoas jovens autistas matriculadas em redes regulares de ensino e frequentes, ora evidenciam as razões autistas. Dentre os estudos científicos encontrados, destacam-se o de Furtado (2011), Martins (2012), Silva (2012), Connolly (2015), Santos (2016) e Ackerley (2017) desenvolvidos na área da educação e da psicologia. Estes, ao sinalizar lacunas e avanços em práticas ditas inclusivas que contemplam pessoas autistas, de alguma forma, permitem o levantamento de questões sobre a razão autista e as razões autistas.

Furtado (2011), em *Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo*, ao retomar exemplos na história de autistas, para comprovar como esses sujeitos podem construir seu próprio saber, traz, como contributo para a presente tese, indícios de um saber autista e questionamentos acerca das instituições destinadas ao disciplinamento – asilo, escola, prisão – e suas práticas de normalização.

Dentre os exemplos citados, esse autor lembra o caso inaugural de Leo Kanner: Donald, um jovem autista que, ao ser enviado para uma fazenda, aproximou-se de pessoas capazes de reconhecer sua humanidade e o ajudar a dar sentido às suas manias e estereotípias. Na concretude, sua mania de contar e sua preocupação com medidas ganharam sentido. Foram, por

exemplo, transformadas em incumbências como medir a necessária profundidade de poços, cultivar fileiras de trigo, ao mesmo tempo que elaborava contas relacionadas a esse cultivo. Furtado (2011) enfatiza o progresso de Donald, inclusive na escola, diante dessa experiência. Progresso que, nesta pesquisa, traduz-se no encontro entre a pessoa autista e um pensamento mais alargado, estendido no encontro com essa condição.

Outros exemplos de possibilidade educacional, a partir do reconhecimento e valorização do saber da pessoa autista, são mencionados no texto de Furtado (2011). De acordo com esse autor, falar em educação, para esses sujeitos, significa falar em

Uma educação que abra espaço para a dimensão da palavra na medida em que não apresenta aos alunos um saber pronto (para dominá-los), que eles possam construir este saber na sua individualidade. Pois o saber que toma o outro como objeto de sua intervenção, e não como sujeito de um saber que lhe é próprio, só tem como resultado a patologização do aluno. (FURTADO, 2011, p.183-184)

Questionando a perspectiva de inclusão, que decorre da aplicação de técnicas imbuídas de boa intenção, mas envoltas na cruel piedade que se esconde por trás do desejo de curar ou normalizar, *Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo* mostra-se coerente com uma lógica de autonomia. Para Furtado (2011, p. 192),

Admitir a dimensão do impossível é uma postura ética que, antes de tudo, nos faz abandonar o desejo invasivo de adaptar o outro aos nossos desejos, ideais e normas. Admitir o impossível, no fim das contas, nos permite admitir a falta que é a própria condição da constituição do saber, que só pode ser construído no um a um.

Afirmando que o apagamento da dimensão subjetiva das pessoas autistas e a existência de instituições, cujas práticas são direcionadas à normalização, reforçam um quadro de intolerância e desconsideração para com essas singularidades, a perspectiva imbuída no trabalho desse autor vem ao encontro da proposta presente nesta investigação: a de escuta das razões autistas.

Face a face com o Autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?, estudo de cunho qualitativo, elaborado por Martins (2012) e realizado em uma escola de primeiro ciclo do ensino básico do conselho de Sintra, teve por objetivo perceber como as crianças denominadas sem necessidades educacionais especiais (NEE) encaram a presença de crianças autistas em sua turma; se interpretam as suas manifestações de comunicação e quais representações constroem sobre seus e suas colegas autistas.

Ao promover questionamentos acerca do olhar e das representações que emergem no espaço de convivência das diferentes diferenças, por intermédio de entrevistas e teste sociométrico realizados com 64 crianças entre 6 e 8 anos de idade, Martins (2012) observou que, mesmo havendo lacunas na proposta de inclusão, as crianças sem NEE demonstram sentimentos de respeito, preocupação e altruísmo.

Tendo como lógica a importância do convívio entre os diferentes, a contribuição dessa investigação para a presente tese encontra-se nos dados analisados e agrupados, considerando a categoria comunicação. Revelam-se, nesses dados, o reconhecimento das particularidades, das áreas fortes, do estado emocional e do que mais agradava às crianças autistas, por parte de seus colegas. Dentre as declarações, há a de colegas que afirmaram terem se tornado as manifestações das crianças autistas não verbais, com a convivência, compreensíveis. Sendo que, até mesmo as birras e os comportamentos, eles/elas aprenderam a decodificar e entender. Esse aspecto é particularmente importante para o corrente estudo, visto lançar luz em um conjunto de aprendizagens necessárias e possíveis no encontro com o autismo como condição, incluindo as comunicacionais.

A dissertação de mestrado *Interações entre crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e outras crianças em situações informais do contexto escolar*, desenvolvida por Silva (2012), apesar de situar o autismo como perturbação e defini-lo por meio de parâmetros nosológicos, mostra-se relevante para a presente tese na medida em que procura desvelar os modos de interação que se estabelecem entre crianças com e sem autismo em situações informais do contexto escolar e, ao mesmo tempo, aproxima-se das percepções dos profissionais acerca dessa interação.

Partindo de um estudo de caso, que incluiu seis crianças autistas matriculadas nos anos iniciais de uma escola do Douro Litoral, Silva (2012) constatou um movimento entre, de um lado, abordagens que revelavam a presença de uma razão hegemônica de heteronomia e, de outro, o reconhecimento de razões autistas com potencial de autonomia. Essa autora verificou, a partir do relato das/os alunas/os ditos normais, dados sinalizando a existência de discriminação negativa para com a pessoa autista, isto é, o isolamento do “outro” em razão das suas diferenciações.

Com efeito, somou-se a essa constatação a intervenção docente que, ao incentivar interações e alargar a compreensão sobre as diferenciações e potencialidades manifestas por autistas, promoveu princípios de reconhecimento e entreaajuda. Essa mudança de olhar, a partir da mediação, é um ponto particularmente relevante no corrente estudo, que vê na discriminação

negativa um desafio para o desenvolvimento de um conjunto de aprendizagens, incluindo as de interação social.

As percepções e experiências de pais cujos filhos autistas estavam realizando a transição da pré-escola para a escola primária são exploradas na pesquisa intitulada *Experiências de pais cujas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão indo para a escola primária* (Connolly, 2015, tradução nossa). Apesar de situar o autismo como transtorno, por tratar-se de uma investigação que perspectiva as experiências importantes para familiares, cujas crianças estão começando o processo de escolarização, bem como os sentimentos envolvidos nessa situação, torna-se relevante falar desse estudo. Esta pesquisadora aponta que, para os familiares, ouvir que seus filhos têm autismo correspondeu à entrada em um mundo frustrante: o da Educação Especial e todos os desdobramentos resultantes das percepções consolidadas acerca do autismo, que incidem de forma negativa na escolaridade e na vida futura de seus filhos. De forma contraditória, esses responsáveis, ao falar sobre o que desejavam em relação à educação dos filhos, não mencionaram o interesse por profissionais com experiência em autismo. Funcionários simpáticos, escolas pequenas, saber que seu/sua filho/a não seria vítima de *bullying* e provocações aparecem entre suas metas e opções.

Considerando que no Reino Unido, o *Inclusion Development Program* (Programa de Desenvolvimento da Inclusão) defende um trabalho educacional em estreita colaboração com os familiares para garantir a inclusão, infere-se que preocupações restritas ao cuidar, por parte das famílias são relevantes, mas ficam aquém da reclamação de cidadania das pessoas destes grupos que partilham o autismo como condição.

Santos (2015), por sua vez, embora também situando-se em uma visão do autismo como transtorno e caracterizando-o frente aos manuais nosológicos, em *A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação*, traz importantes contributos para essa pesquisa na medida em que analisa se o encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente à criança autista traduz-se em uma perspectiva emancipadora. Assumindo a lógica de que “A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, *ação cultural* para a liberdade, por isso mesmo, ação com eles” (FREIRE, 2014b, p. 73-74, grifo do autor), no exame dos dados levantados em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores, professores, funcionários e crianças de duas escolas da rede estadual de ensino paulista, essa pesquisadora considera que tanto abordagens educativas centradas na concepção bancária, portanto, com enfoque opressor, se faziam presentes nos espaços escolares, quanto propostas de superação dessa perspectiva. O forte contributo desse estudo para esta pesquisa

encontra-se na expressão de um alargamento do pensamento, resultante tanto da preocupação e do empenho de educadoras em recriar a própria prática, tendo em vista a aposta na dimensão do *ser mais* (FREIRE, 2014b, 2015) da pessoa autista, quanto da aproximação à concepção do autismo como condição.

De forma relevante para o atual estudo, centrado numa compreensão mais ampla e numa complexificação do autismo como condição, coloca-se o trabalho de Ackerley (2017). Nessa pesquisa acerca das visões de pessoas jovens autistas sobre sua experiência de transição para o ensino secundário, a autora lança luz não só na razão autista, mas também nas razões autistas, ao abrir espaço para a emergência das vozes de pais, profissionais da educação e cinco jovens autistas do sétimo ano de uma escola secundária na Inglaterra.

Sobre o reconhecimento das visões e potencialidades de pessoas autistas, tanto por parte do jovem autista quanto dos colegas, sentimentos contraditórios revelaram-se: estigmatização, preocupação e, ao mesmo tempo, parceria. Apesar da contradição, a maioria das pessoas participantes identificou a consolidação de sentimentos de segurança e apoio. A incidência do *bullying* foi pouco apontada.

Os/as participantes autistas, da pesquisa de Ackerley (2017), destacaram o apoio recebido dos pais e funcionários, e a influência desse amparo no seu bem-estar emocional e no fortalecimento de habilidades necessárias para administrar a transição escolar. Conjuntamente, de acordo com a autora, havia evidências de que a capacidade de autodefesa das referidas pessoas autistas era limitada. Uns traziam consigo um “desamparo aprendido”.

Houve, na mencionada pesquisa, algumas indicações de que os/as participantes foram encorajados/as a assumir mais responsabilidades, com menos dependência dos adultos e a pensar no fato de terem ampliado o leque de atividades realizadas sem apoio. Além disso, a consciência de que certas respostas emocionais poderiam ter sido exacerbadas para uma determinada situação, resultou em reflexão, mudança e bem-estar emocional.

As respostas dadas nas entrevistas suscitaram uma consciência do aspecto emocional do processo de transição, reforçando a certeza de que jovens autistas são capazes de identificar suas preocupações, comunicá-las e acessar suportes para gerar uma resolução.

Ackerley (2017) apontou que atitudes tanto positivas quanto negativas com e por pessoas autistas podem ser aprendidas, alterando significativamente as possibilidades de crescimento mútuo no encontro e convivência com o outro. Considerou, também, de forma relevante para a atual pesquisa, que atitudes simples como a presença de um trabalho de

transição; a real comunicação entre escola primária/escola secundária e entre escola/família contribuem para promover a autonomia das pessoas autistas.

Tendo em conta a busca realizada e os dados analisados, infere-se que a percepção do autismo como condição ainda é um desafio. Outrossim, a partir da leitura dessas pesquisas, pode-se afirmar haver pertinência nas inquietações que movem o presente trabalho, ora porque as mesmas denunciam dimensões nas quais os direitos relacionados à escolarização das pessoas autistas são cerceados; ora porque destacam práticas ditas inclusivas cujo viés é a normalização, colocando-as em xeque.

Silva (2012), explorando a interação entre crianças com e sem autismo; Martins (2011), referindo-se à voz dos colegas de classe das crianças autistas; Santos (2016), assinalando as preocupações, forças e fraquezas de profissionais envolvidos no processo de escolarização de crianças autistas; Connolly (2015), colocando em cena as experiências e percepções de familiares de pessoas autistas; Ackerley (2017), oferecendo ao leitor a oportunidade de compreender como é percebido, pelas pessoas jovens autistas, o processo de transição da escola primária para a secundária em uma escola na Inglaterra; e Furtado (2011), assinalando ser a pessoa autista um sujeito disposto a resistir a uma invasão, mas pronto a dialogar com quem tiver a disposição ética de se abrir a essa singular diferença; todos esses trabalhos, numa relação de maior ou menor proximidade ao paradigma maioritário sobre o autismo, colocam em questão a caracterização da pessoa autista a partir de uma visão de impossibilidades e, ao admitir as múltiplas formas de olhar, escutar e ver o mundo, inclusive pelas pessoas autistas, conversam com o presente trabalho. Assim, reafirmam a hipótese de que cada pessoa autista é dotada de uma razão particular, que pode ser sistematicamente subjugada pelas razões hegemônicas, mas que, como toda razão oprimida, é constituída de outros saberes igualmente válidos que precisam ser conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora. Do mesmo modo, reiteram ser no sentido de tornar visíveis as razões autistas/oprimidas que devemos caminhar.

Adicionalmente, constatada a inexistência, no Brasil, de publicações científicas direcionadas à escuta das narrativas de pessoas jovens autistas sobre suas vivências escolares; considerado os problemas das construções sociais sobre o autismo, inseridas nas respostas educativas; tendo em conta a importância de uma escuta educativa para a compreensão das razões autistas e a inexistência de justificativas para ignorar ou silenciar as vozes de pessoas cujo autismo informa suas vidas, reafirma-se a importância da presente investigação, sustentada

na ideia de ouvir o que pessoas jovens autistas têm a dizer sobre suas necessidades e expectativas em relação à escolarização.

Tendo apresentado as produções acadêmicas que se aproximam do tema da presente investigação e realizado uma pequena descrição do potencial contributo de cada obra para a presente tese, segue-se, no próximo tópico, contextualizando o termo razão autista e fundamentando a designação razões autistas.

2.3 NOTAS SOBRE A RAZÃO E AS RAZÕES AUTISTAS

Conforme exposto no tópico anterior, da produção científica nacional emergem as percepções de profissionais da educação, familiares e colegas de classe acerca da inclusão escolar de crianças e jovens autistas. No entanto, o particular desafio de escuta das pessoas jovens autistas, de modo a possibilitar uma maior compreensão das estruturas ideativas elaboradas a partir de suas impressões, sentimentos e concepções acerca das vivências escolares, não foi contemplado na referida produção científica. Esse fato e a crença de que não há justificativas para um tratamento irrelevante, ou inferior a qualquer conhecimento e/ou percepção de mundo, sustenta, nesta investigação, o propósito de auscultar as razões autistas que emergem das vozes de pessoas jovens, localizando-as como protagonistas no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, segue-se explicitando os conceitos razão e razões autistas.

Acerca da categoria “razão”, partindo de termos advindos da filosofia grega, *lego* e *logos*, têm-se os contornos da concepção de “razão” que anima a cultura ocidental: a de declarar, falar. Sendo, a “razão” erigida na idade moderna, proveniente da conexão dos vocábulos latinos *ratio* e *ratus*, cuja acepção original corresponde a ideia de cálculo e relação (BARBOSA, 1994). Quer dizer, enquanto *logos* refere-se a um discurso coerente, *ratio* relaciona-se à capacidade de ordenar e calcular; portanto, a palavra razão, apesar de ser usada em outros sentidos³², condiz com a referência ao uso ordenado e preciso da palavra.

Nos dizeres de Pegoraro³³ (1994, p. 124), “[...] *ratio* e *logos* significam a capacidade de abstração, de universalização, de descoberta da verdade e da natureza das coisas”. Barbosa (1994), por sua vez, considera que a complexidade da razão atesta o oposto, isto é, a

³² Como por exemplo, a razão matemática, dedicada à relação entre valores no universo da matemática; a razão retórica, que se exprime nos discursos dos gregos (PESSANHA, 1994).

³³ Reitera-se que os estudos citados neste tópico, como inúmeros outros ao longo da tese, não abordam necessariamente a temática do autismo, entretanto, são fundamentais na presente discussão, na medida em que questionam as pretensões de uma razão hegemônica que acentua a dicotomia do nós-cidadãos, eles-restaurantes, mantendo entre outras, as razões autistas ignoradas, silenciadas e/ou subalternizadas.

impossibilidade de redução da realidade a uma ordem simples, pois, nos seus dizeres, ao universalizar a razão, estabelecendo regras, normas, verdades incontestáveis e leis, a lógica do absoluto resulta em mecanismos de opressão.

Ricoeur (1969), em *O Conflito das interpretações*, defende ser inviável a redução da incomensurável diferença a um saber unificado, ou saber absoluto. Ao mesmo tempo, esse autor assinala que, emergindo da linguagem humana, a razão na confrontação e no choque das interpretações singulares da realidade encontra o seu poder: o de argumentar e clarificar. De acordo com esse filósofo francês, “[...] os saberes podem dialogar entre si e devem fazê-lo, se querem obter uma perspectiva mais profunda e mais rica sobre a realidade.” (RICOEUR, *apud* HENRIQUES, 2002, p. 158).

Com efeito, a concepção de razão, ou visão de mundo, que exibiu extrema força na idade moderna, ao associar a ideia de verdade à de potência e domínio, e a compreensão do erro como incapacidade e, até mesmo, irracionalidade, naturalizou a dicotomia entre razão e desrazão (BARBOSA, 1994). Assinala-se, aqui, que a organização e ordenação da realidade em consonância com essa dicotomia – verdadeiro/falso, certo/errado, racional/irracional – abriu espaço, também, para uma distinção que, até hoje, encontra-se no cerne dos processos de exclusão/inclusão: a de que existe o “nós”/familiar com direito à voz e o “eles”/estranhos, inadequados, incuráveis, loucos, deficientes, sujeitos à normalização (FOUCAULT, 2006).

Esse princípio racional, tirano com a incomensurável diferença, em meados do século XX mostrou-se frágil, diante de estudos que, ao colocar em cena concepções de culturas distintas da ocidental, sinalizaram a necessidade de conhecer outras razões, cujos enunciados destoam da razão hegemônica branca-masculina-ocidental-cristã-autorizada pela psiquiatria a conviver em sociedade (BORDIN, 1994).

Freud, ao afirmar a existência de um jogo entre realidades e conflitos internos do humano (id, ego e superego), e apresentar a palavra dita não como o *logos*, mas como derivada desse conflituoso jogo, apresentou um ser que se divide e se digladiava entre pulsões, destruindo, assim, o estatuto de autonomia que a subjetividade trazia consigo (BORDIN, 1994).

Foucault (2006) ao analisar as implicações de um saber/poder médico nas esferas sociais, políticas, econômicas e morais, lançou luz nas ramificações desse poder, no que concerne ao estabelecimento da distinção entre razão e desrazão e, conseqüentemente, do lugar destinado ao normal e o patológico. Em toda a sua obra esse pensador não delimita o que é loucura, nem se centra na temática do autismo, no entanto, ao questionar a lógica da exclusão que opera sobre os corpos, fala do outro silenciado, do outro excluído e, assim, traz valiosos

contributos para o debate sobre as razões autistas e práticas ditas inclusivas cujo viés é a normalização.

Sobre o que é entendido como anormalidade ou loucura na sociedade, Foucault ressalta que essa compreensão só pode ser considerada “[...] em relação à razão, pois, num movimento de referência recíproca, se por um lado elas se recusam, de outro uma fundamenta a outra.” (FOUCAULT, 1997, p. 36). Além disso, “A loucura desempenha o papel da possibilidade impossível.” (FOUCAULT, 2001, p. 80) e a transformação do impossível em possibilidade, segundo ele, “[...] nunca é senão o resultado de um processo no qual há conflito, afrontamento, luta e resistência” (FOUCAULT, 1994, p. 547).

Segundo Bornheim (1994), mesmo com inúmeras críticas à hegemonia da razão ordenadora e homogeneizadora, essa encontra-se vigorosa na contemporaneidade, na aliança estabelecida entre conhecimento e poder, sendo sua presença sentida de forma soberana por meio da tecnociência. Lembrando que, para vivenciá-la basta ir ao mercado, a uma agência bancária, ou mesmo à escola, não sendo possível escapar da razão ordenadora das coisas, da natureza e do próprio homem.

O sistema confirma-se naquilo que sempre foi: uma racionalidade que tende a realizar a sua própria perfeição. Se o tráfego não funciona é porque o seu sistema não foi bem elaborado. [...] O sistema se aninha até mesmo na intimidade do homem; uma grande quantidade das críticas que se fazem ao mundo contemporâneo, ao que nele não funciona, decorre das exigências do sistema, perfeitamente bem assimiladas pelo comum dos mortais: o homem quer o sistema e denuncia a imperfeição assistemática. (BORNHEIM, 1994, p. 10-11).

De forma geral, pode-se dizer que o aspecto mais agressivo e evidente da razão, que se configurou na modernidade, explicando de forma totalizante as conformações da vida humana, como exposto anteriormente, encontra-se na oposição e anulação da incomensurabilidade da diferença, deixando ao humano a opção de ou adequar-se ao limite do idêntico, ou sair da história (BORGIN, 1994). Sobre essa impossibilidade de mobilidade do real, Barbosa (1994, p. 37) lembra que o humano não se assemelha à dureza do cristal, ao contrário, é movimento e

[...] o primado da desordem nos conduz aos domínios do puro fluxo, do puro caos, da anomia. O ser não é nem um, nem outro. É fronteira entre um e outro e por isso é música, é movimento. Uma razão menos arrogante e mais sábia que a moderna deve perceber que ela mesma não constitui um sistema fechado, mas que através dela nos fala o mundo, isto é, devem perceber que as coisas falam através de nossas palavras.

Barbosa (1994) acrescenta ainda que a existência humana, como afirmado no decorrer deste texto, não é algo que possa ser concebido como definitivo. Nesse sentido, razões, no entrecruzamento das inúmeras condições que informam a vida, são – e podem ser – constantemente percebidas, (re)avaliadas e reinventadas. E, como coloca Ricoeur (1991, p. 260), a ideia de razão tomada de modo universal “[...] tem por efeito atenuar, a ponto de evacuar, a alteridade que está na própria raiz da diversidade”, impedindo o devido reconhecimento do outro.

Henriques (2002) soma a esses contributos suas ponderações acerca da necessidade de legitimar outras abordagens do real. Alicerçada nas obras de Maria Zambrano e Paul Ricoeur, chama a atenção para a razão poética que, diversa da puramente racional, por integrar o intuitivo, o emocional e o cognitivo sem os hierarquizar, provoca-nos a pensar se realmente existe uma forma de conceber a realidade que possa ser considerada mais valiosa que outra.

Young (1987, p. 59), sobre a dicotomia entre razão e desejo, considera que “Ao expulsar simplesmente o desejo, a afetividade e a necessidade, a razão deontológica reprime-os e estabelece a moralidade em oposição à felicidade.” De acordo com o pensamento dessa autora, por não ser possível distinguir quais razões, sentimentos e/ou desejos irão alargar as capacidades das pessoas, ou as reduzir e implementar a violência, cabe, nos encontros, o reconhecimento das razões múltiplas repletas de afetividade (YOUNG, 1987).

Nesse sentido, uma política, se emancipatória, dá relevo ao fato de que entre a diversidade “[...] o consenso e a partilha podem nem sempre ser o objetivo, mas o reconhecimento e apreço pelas diferenças, no contexto do confronto com o poder.” (YOUNG, 1987, p. 76). Tendo isso em conta, infere-se, não fazer sentido, no espaço público, a exclusão da razão – e das razões – de jovens autistas ou de aspectos de suas vidas. De maneira oposta, cabe o encorajamento à expressão estética e discursiva da diversidade (*ibidem*).

Nessa linha de pensamento, Apple (2013), assinala a necessidade de reflexão e cautela para não nos habituarmos tanto em silenciar quanto com o silenciamento das razões frágeis no seu poder. Este autor lembra, ainda, que resistir à opressão cotidiana, no caso da escola, corresponde a ir além da afirmação de que determinado conhecimento é valioso. Sustentado em Freire, esse autor amplia essa reflexão por meio da pergunta: conhecimento de quem é o mais valioso?

Haveria conhecimento menos valioso? Tomando de empréstimo as palavras de Moraes (1994), reitera-se que, mesmo não sendo tarefa fácil isolar o passado, que nos condiciona, e o futuro, que nos aflige, dentre os desafios postos pela realidade contemporânea encontra-se o

de abrir-se ao outro resistindo a vaidade de hierarquizar e/ou silenciar o pluralismo de impressões, sentimentos e concepções de mundo que emergem de suas vozes.

Sobre o descrédito dos ditos “normais”, direcionado às pessoas avaliadas por esses como incapazes de ter razão, dentre elas as pessoas jovens autistas, nos dizeres de Leader (2013, p. 14),

Embora muitas pessoas experimentem níveis insuportáveis de sofrimento, isso não faz delas “doentes mentais”, já que simplesmente não existe saúde mental. [...] Cada um de nós enfrenta problemas com os quais lida à sua maneira singular, e aquilo que é rotulado como doença mental, na realidade [...] pode ser um esforço de reagir a essas dificuldades e elaborá-las.

Em suma, o moderno configurou-se como o tempo da razão totalizadora, hegemônica, acompanhado de crescimento tecnológico e de uma verdade que escondia a vontade de poder e, mesmo travestido da capacidade de compreender todos os domínios da existência humana com absoluto rigor, não livrou o ser humano dos dramas existenciais concernentes a condição de ser no mundo (BORGIN, 1994). Nas palavras de Romão (2008, p.64), na contemporaneidade não há espaço para uma única verdade, agora, torna-se necessário “[...] o reconhecimento de vários conhecimentos, da convicção de que há vários lugares de enunciação científica.” E, diante da enunciação de saberes construídos a partir de outros referenciais que não os hegemônicos, Macedo (2018b) avalia a urgência de uma racionalidade que articule razão e emoção, tendo como horizonte não apenas a produção de saber, mas, também, a instauração de novas práticas capazes de proporcionar aos historicamente oprimidos a vivência de uma cidadania plena.

Sendo, portanto, a razão complexa e os limites que a distingue e separa dos desejos, sonhos e emoção, impossíveis de demarcar (BARBOSA, 1994), reitera-se que o termo razão, neste estudo, deve ser entendido como a capacidade do ser humano de criar estruturas ideativas, considerando suas impressões, sentimentos e concepções. Desse modo, razão autista corresponde a visão de mundo da pessoa autista, e razões autistas afirmam e reforçam o pluralismo das visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante.

No sentido de promover a reflexão sobre a razão autista retoma-se Grandin (1996, 2017), cujos estudos assinalam ser primordial transcender os comportamentos para compreender o autismo. Lembrando dar-se a apreensão do mundo por meio dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato – e instigando o leitor a ultrapassar os limites de uma razão hegemônica que, com base em preconceitos e estereótipos, associa comportamentos à

incapacidade para aprender, essa autora questiona: “E se você receber a mesma informação sensorial que os outros, mas o seu cérebro interpretá-la de um modo diferente?” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 78). Essa pergunta, tal qual uma advertência, cobra um olhar e a reflexão sobre o que ocorre para além da aparência.

Nesse sentido, cabe assinalar que conexões singulares entre mente e cérebro podem promover diferentes reações diante, por exemplo, da percepção de um som em uma altura maior do que o suportável; do bombardeio, de forma indistinta, dos inúmeros ruídos que circundam o ambiente; e da hipersensibilidade ao toque, capaz transformar um gesto carinhoso na mais dolorosa aproximação.

Sobre a forma diferenciada com que as pessoas autistas podem reagir ao que é colocado à sua frente, de forma inédita e inesperada, Grandin e Panek (2017) consideram que, aqueles cujos sentidos não sofrem alterações, encontram dificuldade para perceber a dor e a confusão que cada situação nova pode causar às pessoas autistas.

Tendo isso em conta, Carly convida o leitor a imaginar razões autistas que emergem de formas distintas de percepção do mundo.

Para mim, trata-se de algo totalmente diferente. A mulher que passa pela nossa mesa deixa um odor de perfume fortíssimo e o meu foco muda. Então, por cima do meu ombro esquerdo escuto a conversa da mesa de trás. O lado áspero da abotoadura da minha manga esquerda roça no meu corpo para cima e para baixo. Isto começa a chamar a minha atenção, enquanto o sussurro e o chiado da cafeteria se misturam aos outros sons a minha volta. O visual da porta abrindo e fechando na frente da loja me consome por completo. Perdi o fio da conversa e não escutei quase nada do que a pessoa à minha frente falou.... Percebo que escuto apenas o mundo estranho (FLEICHMANN, 2012, *apud* GRANDIN; PANEK, 2017, p. 89).

Carly, tanto quanto outras pessoas autistas, jovens ou não, convidam-nos a sair da condição particular, na qual a razão hegemônica permanece envesgada – a ponto de julgar ser a única possível e legítima – e a observar o mundo como espectador interessado e o outro como um “parceiro de conversa”, ou seja, convidam-nos a “[...] deslocar as diferenças das essências para os processos que as constituem como tal.” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 166).

À luz do esforço de (re)pensar que ser pessoa – tanto quanto ser aluno/a – passa pelo terreno da possibilidade e da ousadia, reitera-se que histórias de vida são escritas nos encontros e desencontros, portanto, nos processos que as envolvem. Sendo a ética reflexiva fundamental, no sentido de “[...] abrir brechas na fortaleza de nossas certezas imaginárias.” (KHEL, 2002, p. 20). No caso das pessoas jovens autistas não é diferente. Em idades e/ou em situações distintas, essas pessoas podem apresentar comportamentos e visões diferenciadas.

Assim sendo, infere-se ser uma certeza imaginária, sustentada na ausência de ética reflexiva, a ideia de que nada pode ser feito por e com as pessoas autistas, e nada pode mudar ao longo de dias, meses ou anos nos espaços de ensino.

No tópico *Crônica de uma condição em espectro*, vimos que no Manual Diagnóstico Estatístico de Doença Mental (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5), encontra-se uma descrição do autismo que, tendo por base o que os olhos de quem observa alcança, apresenta um conjunto de dificuldades e inabilidades em espectro. No entanto, essa descrição nosológica, restrita à aparência, desconsidera que pode haver por trás das manifestações orgânicas e dos comportamentos uma série de questões sensoriais que interferem na forma como as pessoas autistas revelam-se para o mundo (GRANDIN; PANEK, 2017). Para mais, desconsidera que entre o aparentemente impossível, o contingente e o possível, encontram-se as demandas implicadas na condição de ser pessoa e ser aluno/a; de estar na escola e estar no mundo.

Mukhopadhyay (2011), uma pessoa nascida na Índia, quando criança foi diagnosticado autista, sendo, de acordo com o laudo médico, severa a condição que informa sua vida, o que para muitos é sinônimo de total incapacidade. Diante desse quadro, contou com sua mãe para mostrar que, para além de um *eu atuante* incompreensível, há no seu ser um *eu pensante*. Em *How can I talk if my lips don't move*, um de seus tantos livros, mostrou como um diagnóstico não pode definir uma história de vida. De acordo com seus relatos, no mesmo livro, no final dos anos de 1980 sua mãe foi informada que, devido ao autismo, Tito Mukhopadhyay jamais seria capaz de ler, escrever ou compreender o mundo, restando a ela mantê-lo ocupado. E ela assim o fez. Apostando haver um ser aprendente em Tito, seguiu observando atenciosamente sinais, ou pequenos indícios que revelavam a capacidade de Tito Mukhopadhyay de entender o que ocorria à sua volta.

Sem diretrizes e recomendações médicas, essa mãe confiou haver um ser sensível e pensante, para além dos comportamentos visíveis e, com essa certeza, constatou que Tito lia em inglês e bengali, interessava-se por diversos assuntos e, mesmo sendo dependente com relação às atividades básicas de vida diária e motoras, conseguia apontar letras que, na somatória, revelavam sua capacidade de expressar sentimentos e pensamentos. Nas palavras de Wing (2011, p. ix-x, tradução nossa),

Aparentemente Tito era capaz de usar palavras longas em sentenças complexas e expressar pensamentos filosóficos sobre a vida. Isso não seria surpreendente em um adulto com um padrão de comportamento descrito por Asperger, com boa linguagem expressiva e um alto nível de habilidades

gerais. O incrível a respeito de Tito era que, aos onze anos, ele só conseguia fazer alguns sons que se aproximavam das palavras. Ele tinha algumas capacidades práticas básicas, mas era completamente dependente de seus pais, principalmente sua mãe [...] o comportamento de Tito era exatamente aquele de uma criança muda, vivenciando a condição mais severa do autismo.

A escrita de Tito permitiu-lhe compartilhar aspectos da sua subjetividade, suas reflexões acerca do autismo e seu medo diante do desamparo e imprevisibilidade mundana. Ainda em *How can I talk if my lips don't move*, ele descreve a dificuldade que sentia e sente para reconhecer rostos e interagir socialmente; narra suas reações decorrentes do medo e das mudanças inesperadas no ambiente e expõe sua obsessão por determinados objetos. Ao mesmo tempo, presenteia o/a leitor/a com a descrição de suas reflexões diante do espelho, revelando sua imensa sensibilidade por meio de narrativas e poemas de sons e cores em constante transformação. Sua imaginação desponta nos contos de espelhos entre cores e sombras e, reinventando-os, enche sua vida de sentido.

Mukhopadhyay (2003, 2011), como já foi mencionado, não fala, foi através de sua escrita que se tornou um contador de histórias, deixou de ser visto como um exemplo de debilidade mental. Reinventando sua existência, corroborou o fato de que, para além dos comportamentos, há na pessoa autista um ser aprendente e, enquanto educadores cabe-nos caminhar na direção dessas pessoas, no sentido de compreendê-las e conhecer suas razões.

Segundo Kedar (2012), por conta do autismo, somado à ausência da fala, aos comportamentos estereotipados e repetitivos, ao pouco controle motor e à dificuldade de controlar emoções, entre outros sintomas, especialistas lhe atribuíram mais um diagnóstico: o de retardo mental. Seus pais desconsideraram essa última conclusão médica e empenharam-se para que ele conseguisse conviver socialmente e aprender. Por intermédio de um dispositivo de comunicação assistida, ele consegue comunicar-se. Nas suas palavras,

Em vez de alguém ler minhas palavras, digito e pressiono um botão e a máquina fala as minhas palavras. Isso é quase como a minha própria voz. Eu sei que não é perfeito, mas é muito melhor do que o que já tive até agora. É liberdade. [...] É tão significativo ter a minha própria voz falando os meus pensamentos para os outros (KEDAR, 2012, p. 82, tradução nossa).

A Kedar foi negada a possibilidade de frequentar o ensino fundamental. No entanto, esse jovem provou que seu comprometimento é motor e sensorial, não cognitivo. Kedar cursou o ensino médio em uma escola que, nos seus dizeres, de forma generosa, contribuiu para que suas diferenciações de comportamento se tornassem insignificantes. Esse jovem, em seu livro *Ido em Autismland*, afirma:

Tenho certeza que as pessoas que estão lidando com grandes problemas, entendem o que eu sou, mas só falam sobre. É possível que eu venha a entender melhor pequenas perdas, porém, não é uma rua de mão única. Meus sentimentos são frequentemente machucados quando as pessoas me ignoram, se enrijecem perto de mim ou se afastam. Eu sei que sou estranho, então eu assumo a responsabilidade e vou trabalhar nisso, mas lembro todas essas pessoas que também carecem de teoria da mente, porque não fazem nenhuma tentativa de identificar o que sinto e o que se passa comigo. Peço as pessoas que entendam isso: só porque eu não mostro muita emoção, não significa que eu não me importo. (KEDAR, 2012, p. 83, tradução nossa).

A teoria da mente, ou capacidade de compreender seus próprios estados mentais e os dos outros, de modo a antecipar suas ações ou comportamentos, é algo cobrado de forma intensa das pessoas autistas, mas como lembra Kedar, o oposto dificilmente ocorre.

Kedar se comunica com as pessoas por meio de um iPad, obteve nota máxima em todas as matérias e é convidado, com frequência, a fazer discursos em universidades. Sua experiência possibilita o contraponto entre as perspectivas maioritárias sobre as pessoas jovens autistas – de que por não se expressar e não falar, não aprendem e não pensam – e a perspectiva de compreensão da *condição humana*.

Em *Born on a blue day: inside the extraordinary mind of an autistic savant*, Daniel Tammet (2006), uma pessoa nascida em Londres, autista e com altas habilidades, ou Síndrome de Asperger, descreve sua vida, desde a impossível tarefa de fazer amigos na primeira infância até a juventude, quando, devido à compreensão dos pais e convivência amorosa e tranquilizadora com oito irmãos, adquire certo autocontrole e passa a viver de forma independente. A sua capacidade de vencer barreiras causadas por distorções ligadas às partes do cérebro que comandam as funções linguísticas, emocionais e matemáticas despertou a curiosidade e surpreendeu cientistas (TAMMET, 2012).

Sobre a escola, Tammet (2006, p.41) rememora:

Eu nunca me senti confortável na escola e raramente me sentia feliz, exceto quando ficava sozinho para fazer minhas próprias coisas. Dores de cabeça e dores no estômago eram sinais frequentes de como eu estava tenso durante todo esse tempo. Às vezes ficava tão ruim que eu nem sequer entrava na aula. Por exemplo, se chegava alguns minutos atrasado e percebia que a turma já tinha ido à classe, ficava apavorado com a ideia de entrar no corredor sozinho e não queria esperar a multidão e barulho das crianças voltando. Então retornava para casa e ia direto para o meu quarto. (tradução nossa).

Com o tempo a escola tornou-se um ambiente totalmente desinteressante, sua paixão pelos livros foi contemplada em outro espaço: a biblioteca (ORRÚ, 2019). Tammet chegou a receber prêmios de leitura, venceu campeonatos de xadrez e, por não desejar voltar para a escola, foi trabalhar como voluntário em uma instituição que prestava auxílio para mulheres em

situação de risco na Lituânia, onde aprendeu o idioma do país e a relacionar-se com as pessoas (*ibidem*). Com uma memória incrível, além de falar, fluentemente, onze línguas é considerado um gênio da matemática. Tammet transformou os números em seus melhores amigos e, embora admita o seu apego à rotina, nada o impede de circular com desenvoltura nos espaços sociais, contando sua história com acento poético; enfatizando que, na vida, entre sensações estranhas, há “momentos perfeitos”, nos quais a ansiedade e falta de jeito parecem desaparecer (TAMMET, 2006).

Donvan e Zucker (2017), ao escreverem sobre Alex Plank, exemplificaram bem o quão difícil é, tanto na infância quanto na juventude, ter sua razão ignorada. Alex Plank é autista e, apesar de não apresentar déficits cognitivos, o fato de, desde o maternal, demonstrar hipersensibilidade auditiva, rodopiar ou bater palmas quando ficava ansioso e preferir o isolamento, levou alguns professores, ao longo da vida escolar, a sugerir que ele deveria se esforçar para parecer mais “normal”. De acordo com esses escritores, esse jovem – que em julho de 2014 superou seus conhecimentos e habilidades na área da informática, lançando o primeiro site para pessoas autistas se comunicarem e atingindo, em pouco tempo, centenas de milhares de postagens – não agia de forma “normal” por não ter ideia de como fazê-lo.

Alex Plank, entre tantas outras pessoas autistas, não se enquadra nos padrões hegemônicos, é o “outro”, é o que desafia o olhar. O outro que, nos espaços de escolarização, ao instaurar uma história imprevisível (DUSSEL, 1986), convida a abertura a uma escuta educativa e a construção de mecanismos de comunicação capazes de assegurar, a ele e a nós, o crescimento nas relações sociais e como ser humano.

Sabemos pouco sobre como é ter autismo. Carly Fleischmann, uma jovem com esse diagnóstico, ao ser questionada, relata:

Ter autismo é difícil. É como estar em uma sala com o som estéreo ligado no volume máximo. É como se minhas pernas estivessem em chamas e um milhão de formigas estivessem subindo nos meus braços. É difícil ser autista porque ninguém me entende. As pessoas simplesmente olham e consideram que sou idiota porque não posso falar e porque não interajo com elas. Eu acho que as pessoas ficam assustadas com o que parece diferente delas. É difícil. (FLEISCHMANN; FLEISCHMANN, 2012, p. 233-234, tradução nossa)

As exposições acima ilustram o quanto a ausência ou a redução da fala e/ou um comportamento pouco usual não definem, nem podem reduzir uma pessoa. O caso de Carly, como muitos outros, mostra como o sofrimento decorrente de uma sobrecarga sensorial tende a agravar-se diante da recusa à compreensão do que há para além da aparência.

Fleischmann, Fleischmann (2012), Grandin e Panek (2017) assinalam a importância da abertura de espaços – necessários e valiosos – para a emergência das razões autistas. Espaços nos quais, a partir de uma perspectiva de escuta educativa, revele-se a máxima de Freire. Nas palavras desse estudioso dos encontros aprendentes,

[...] é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. Se esta crença nos falha, abandonamos a ideia ou não a temos, do diálogo, da reflexão, da comunicação e caímos nos *slogans*, nos comunicados, nos depósitos, no dirigismo. Esta é uma ameaça contida nas inautênticas adesões à causa da libertação dos homens. (2014b, p. 73).

Da leitura desses relatos, cuja lucidez coloca em xeque a dicotomia normal-anormal, assevera-se serem as pessoas autistas as mais aptas a falar sobre as vivências, expectativas, necessidades e desafios engendrados em suas experiências educativas. Daí não haver justificativas para cercear suas vozes, ao contrário, uma escola verdadeiramente plural, requer a criação de espaços de escuta das razões autistas. Para mais, requer a criação de instrumentos de compreensão e comunicação das incomensuráveis diferenças.

CAPÍTULO III - PENSANDO O AUTISMO COM ARENDT, FREIRE, YOUNG E GRANDIN

No capítulo anterior foram delineados os determinantes da pesquisa e o que motivou a proposta de olhar o autismo dando relevo às visões de jovens autistas sobre suas vivências escolares, aqui denominadas razões autistas. Nessa intencionalidade, inicialmente foram elucidados o objeto de estudo, as questões centrais e a hipótese; apresentados os participantes da pesquisa e como o autismo tem informado suas vidas. Na continuidade, buscou-se destacar, em pesquisas que dialogam com o presente trabalho, numa relação de maior ou menor proximidade ao paradigma majoritário sobre o autismo, elementos que questionam a visão do autismo enquanto impossibilidades e/ou admitem outras formas de olhar, escutar e ver o mundo, sustentando a perspectiva do autismo como condição e a premência de escuta e de compreensão das razões autistas. Por fim, partindo tanto de estudos que sinalizam uma concepção de razão, tomada de modo universal, com vigor para o apagamento da alteridade; quanto de trabalhos que legitimam outras abordagens do real, buscou-se contextualizar o termo razão autista e fundamentar a designação razões autistas. Nesse sentido, enfatizou-se a urgência de abertura a outros saberes, igualmente válidos, que precisam ser conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora. Confiante na não existência de razões mais, nem menos, valiosas que outras, encerrou-se o capítulo com relatos de jovens autistas, cuja lucidez coloca em xeque a dicotomia normal-anormal, reforçando a premissa de que, sendo a escola parte fundamental nas vidas de todas as pessoas jovens, nesse espaço, como em qualquer outro, são as pessoas jovens autistas as mais aptas a expor suas razões.

No presente capítulo, ciente da complexidade que envolve identificar e analisar as razões autistas nas suas relações com a educação formal, fez-se a opção pela aproximação aos estudos de Hannah Arendt sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado*; à perspectiva relacional e humanizante presente na obra de Paulo Freire; aos estudos sobre justiça social e comunicação entre diferenças que emergem da obra de Iris Young; e à compreensão do interior do autismo apresentada por Temple Grandin. Cabe reiterar que o autismo não é debatido na obra de Hannah Arendt, Paulo Freire e Iris Young. No entanto, isto não constituiu um problema, na medida em que esses autores se comprometem com o pensamento crítico, com a transformação individual/social, questionam a perspectiva de um outro generalizado e abstrato, expõem elementos cruciais relacionados à localização e pertencimento no mundo e, desse modo, contribuem para a percepção das implicações, nas razões autistas, das diferentes condições de existência no espaço social.

A obra de Temple Grandin somou-se a esse aporte teórico, oferecendo uma compreensão do interior do autismo e, ao mesmo tempo, cobrando a saída de uma perspectiva de heteronomeação estigmatizante e a abertura ao autismo como condição humana. À vista disso, o encontro dessas visões revelou-se essencial nesta pesquisa, que propôs o entrelaçamento de uma perspectiva de escuta educativa, no sentido de alargamento de mentalidade diante da pluralidade, com a aposta nas possibilidades de desenvolvimento de jovens autistas.

Ante o exposto, neste tópico, faz-se, primeiramente, uma aproximação entre a perspectiva do autismo como condição e os estudos sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado* de Hannah Arendt; na sequência, os contributos da perspectiva relacional de Paulo Freire promovem o debate sobre outras possibilidades de atuação em espaços que, não se abrindo a uma perspectiva intercultural, mantêm os direitos e potenciais expectativas das pessoas autistas ignorados, silenciados e/ou subalternizados. Por meio dos estudos de Iris Young sobre comunicação entre as diferenças e justiça social, lança-se luz aos desafios das pessoas jovens autistas no ambiente escolar. Por fim, em *Entrecruzamento de perspectivas, para uma aproximação ao pensamento alargado*, sintetizam-se as continuidades e singularidades mais relevantes que emergem do encontro desses contributos teóricos, propiciando a reflexão sobre as condições que informam as vidas de jovens autistas, o lugar que lhes é destinado nos espaços de ensino e as potencialidades que emergem da expressão das razões autistas.

3.1 CONDIÇÃO HUMANA EM ARENDT: UMA APROXIMAÇÃO AO AUTISMO

Assumindo a heterogeneidade e o potencial da educação na expansão dos seres humanos, esta tese afastou-se de princípios de redução, homogeneização e/ou dissimulação da diferença, isto é, da percepção do autismo como deficiência e/ou transtorno. E, ao dar ênfase ao autismo como uma das muitas condições que informam a vida das pessoas autistas, adotou a compreensão do mesmo como condição, focalizando as pessoas jovens autistas como sujeitos, cujas vozes podem subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar menos técnica e instrumental, logo, mais criativa, colaborativa, autêntica e condizente com a perspectiva de escuta educativa e compreensão humana.

Essa compreensão implicou uma incursão nos estudos de Hannah Arendt acerca da *condição humana* e do *pensamento alargado*, menos para esmiuçar esses conceitos³⁴, mais para estabelecer relação com o autismo como condição, conforme segue.

A luz das experiências e temores que assombravam uma sociedade pós Segunda Guerra Mundial, Hannah Arendt propôs, ao longo de *A condição humana*, um pensar sobre as atividades humanas, apresentando uma compreensão da natureza dos (mal)feitos de uma razão hegemônica. Razão que, diante do alto desenvolvimento da técnica e da ciência, rompeu com a natureza, acreditando poder tudo (ARENDDT, 2007a, 2009; RICOEUR, 1983).

Tendo como fio de sua investigação a análise histórica e como tema central a pergunta “o que estamos fazendo?” (ARENDDT, 2007a, p. 13), em seu texto, Arendt (2007a) assume que os seres humanos chegam ao mundo podendo, para além das condições de vida que lhes é assegurada e a despeito da variabilidade de sua origem, iniciar algo novo. Não desconsiderando a alienação das pessoas na era moderna, essa pensadora política alemã enfatiza que, mais que um problema científico, pensar no que o ser humano é capaz de (re)produzir é um problema político, afinal,

Se o sentido da política é a liberdade, então isso significa que nós, nesse espaço, e em nenhum outro, temos de fato o direito de ter a expectativa de milagres. Não porque acreditemos (religiosamente) em milagres, mas porque os [...] [seres humanos], enquanto puderem agir, são aptos a realizar o improvável e o imprevisível, e realizam-no continuamente, quer saibam disso, quer não (ARENDDT, 1993, p. 122).

Desse modo, Arendt não apenas nos instiga a pensar na dignidade que pode fazer-se presente a cada recomeço; essa autora enfatiza a grandiosidade da esfera pública, ou seja, a implicação de todos/as diante do mundo e das pessoas. Por considerar a irreflexão uma característica comum na atualidade, em particular, quando nos deparamos com as dificuldades que temos para nos comunicarmos com pessoas autistas, traz-se essa proposta para a presente investigação, alinhando com o autismo como condição.

Em *A condição humana*, Arendt (2005, 2007a) centra-se na análise do trabalho, da obra e da ação, as três atividades elementares que constituem a *vita activa*, apresentando-as como manifestações de condições humanas basilares – vida, mundanidade e pluralidade.

A atividade do trabalho, cuja *condição humana* é a própria vida, compreende as necessidades biológicas do corpo humano, ou seja, por meio desta atividade o ser humano

³⁴ No Brasil, Celso Lafer (Universidade de São Paulo), Adriano Correia (Universidade Federal de Goiás), Bethania Assy (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Cláudia Perone Moisés (Universidade de São Paulo) estão entre os pesquisadores que, com maestria, dedicam-se à obra de Hannah Arendt.

produz o que a condição de estar vivo requer. Essa atividade insere-se no ciclo da vida, movendo-se “[...] sempre no mesmo círculo prescrito pelo organismo vivo, e o fim de suas fadigas e penas só chega com o fim, isto é, com a morte do organismo individual” (ARENDT, 2005, p. 180). Assim sendo, a marca da atividade do trabalho é a necessidade de assegurar a vida (ARENDT, 2007a).

Enquanto nascimento e morte delimitam a atividade do trabalho, a obra realizada com as mãos para abrigar o ser mortal tem um começo previsível, mas não um fim. O mundo³⁵ de objetos construídos a partir do que é extraído da natureza faz parte da obra do *homo faber* e, não sendo por ele destruída, resiste aos tempos, assegurando a sobrevivência e a memória tanto do indivíduo quanto da espécie (ARENDT, 2007a).

A infinidade de coisas resultantes da atividade da obra tem por objetivo o uso, não o consumo e, embora não sejam eternas, constituem a morada dos seres humanos que se encontram na Terra, sendo sua estabilidade capaz de suportar e sobreviver “[...] ao movimento de permanente mudança de suas vidas e feitos apenas na medida em que transcenda tanto a pura funcionalidade dos bens de consumo como a mera utilidade dos objetos de uso.” (ARENDT, 2005, p. 190).

Assim sendo, dos artefatos que configuram o cenário/mundo do ser humano, uns, com o tempo, fatalmente são inutilizados; outros – as obras de arte – corroboram a história da humanidade. Em todo o caso, com durabilidade absoluta ou não, o resultado da atividade da obra dá ao mundo uma certa estabilidade e solidez, correspondendo a condição humana da mundanidade (ARENDT, 2005, 2007a).

Por fim, a atividade da ação, baseada em relações mediadas pelo diálogo – e não pela coerção – entre seres humanos, é apresentada por Arendt (2005, 2007a) como a condição humana da pluralidade. Na pluralidade o ser humano age, não apenas por necessidade de sobrevivência ou para suprir carências, mas para comunicar-se e distinguir-se, isto é, para expressar sua individualidade e alteridade. Dito de outro modo, só na pluralidade – processo que inicia com a entrada do ser singular no mundo plural – a expressão, a voz, o olhar e a palavra fazem sentido, já que só diante do outro é possível conhecer, apreender e atualizar o ‘eu’ e as múltiplas perspectivas ao redor (ARENDT, 2007a). Segundo Arendt (2005, p. 191),

A ação e a fala são tão estreitamente ligadas porque o ato primordial e especificamente humano sempre tem de responder também à questão colocada

³⁵ O mundo do qual fala Arendt (2007a) é o espaço pensado com um início, mas sem uma previsão para o seu fim. Ou seja, é condição para que os feitos humanos não se percam e, ao mesmo tempo, espaço dos artefatos compartilhados – a própria *pólis*.

a todo recém-chegado: “Quem é você?”. A revelação de “quem alguém é” está implícita no fato de que de certo modo a ação muda não existe, ou se existe é irrelevante; sem a fala, a ação perde o ator, e o agente de atos só é possível na medida em que ele é, ao mesmo tempo, o falante de palavras que se identifica como o ator e anuncia o que ele está fazendo, o que fez e o que pretende fazer.

Com a natalidade, portanto, inicia a atividade da ação, sendo, a presença do outro, condição fundamental para responder à questão “Quem é você?”. E expressar “quem se é” não tem sentido no isolamento, no vazio, nem se exercida de forma soberana, ou seja, pressupõe mais que a presença de um ator, pressupõe existência de um palco, de outros atores e espectadores, (ARENDR, 2005, 2007a). Mesmo porque, “[...] cada coisa viva depende de um mundo que solidamente aparece como locação de sua própria aparição, da aparição de outras criaturas com as quais contracenam e de espectadores que reconhecem e certificam a sua existência.” (ARENDR, 2000, p. 19).

Além disso, a tentativa de manifestar “quem alguém é” distancia-se do ato de descrever “o que alguém é”. Enquanto o último consiste em uma provável relação de qualidades, talentos e defeitos de um indivíduo; expressar “quem alguém é” compreende a revelação da história de um ser singular. Revelação que só pode ocorrer por meio de palavras, expressões e atos diante de outro(s) e que, por essa razão, corresponde a entrada da singularidade na pluralidade ou, dito de outro modo, da história do ser único na “[...] Grande História sem começo nem fim.” (ARENDR, 2007a, p. 197).

Importante destacar que, embora os seres humanos “[...] tenham de morrer, não nasceram para morrer, mas para iniciar algo novo.” (ARENDR, 2005, p. 194). Ou seja, fazer parte deste mundo “[...] que existiu antes de nós e está destinado a sobreviver aos que nele vivem” (ARENDR, 2009, p. 203), significa, assumir o cuidado com a vida para a liberdade do mundo, na medida em que o mundo precisa de iniciadores para não perecer (ARENDR, 2007a, 2009). E, sendo esse algo novo sustentado no reconhecimento do outro e da importância da esfera comum, “[...] o motivo para assumirmos nos próprios ombros o peso da coisa política terrena é o amor ao próximo e não o medo dele.” (ARENDR, 2007b, p. 71).

Desse modo, a preservação do espaço “entre”, ou como denomina Arendt (2007a) da esfera pública, depende da convivência e do reconhecimento do valor da escuta e do diálogo, isto é, da “coisa política”, na qual o princípio de igualdade passa a ter sentido. Infere-se que, sem esse reconhecimento, as singularidades desprotegidas terão como único horizonte um padrão hegemônico de heteronomeação.

Portanto, expressar sua razão, colocar-se no mundo de forma autêntica é um direito inerente a toda pessoa, mesmo as que desafiam o modelo idealizado de racionalidade. Destaca-

se ainda que, não sendo possível desvincular o espaço público da ação política, querendo ou não, agir é manifestar-se politicamente e, ao posicionar-se, o ser humano pode fazê-lo a favor ou contra a humanidade (ARENDT, 2007a); a favor ou contra as razões autistas.

As proposições de Arendt (2005, 2007a) alertam-nos sobre sermos seres condicionados e, ao mesmo tempo, condicionantes, logo, implicados na constituição de espaços nos quais a junção entre as necessidades mundanas e a liberdade de ação não resulte em apagamento das singularidades mais vulneráveis; ao contrário, tenha por premissa superar lógicas de discriminação negativa, segregação e opressão.

No caso da escola, sendo uma instituição que se interpõe “[...] entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo.” (ARENDT, 2009, p. 238), deve-se cuidar para que os seres humanos, que por este espaço público passam, tomem para si a responsabilidade pela renovação de um mundo comum solidário e justo (*ibidem*).

Direcionando o olhar para o autismo, enfatiza-se, aqui, que, sem a consciência da responsabilidade de todos com cada singularidade e com o mundo, a ação no espaço escolar pode consolidar a percepção das pessoas jovens autistas como incapazes e, diante disso, a não realização do seu potencial educacional. Nesse caso, revela-se a irresponsabilidade diante do singular vulnerável. O contrário, ou seja, a percepção do autismo como condição, corresponde à “ética da responsabilidade”³⁶ e ao exercício da igualdade e da liberdade política.

Arendt (2005, 2007a, 2007b) não ignora que imprevisibilidade e irreversibilidade fazem parte da ação e podem gerar perigos, tanto quanto a possibilidade do milagre. Segundo essa pensadora (2007), enquanto trabalho e obra estão intimamente ligados ao corpo e aos objetos com finalidades determinadas, a ação é relação com o outro, podendo, por ele, ser respondida e transformada, bem como reverberar de forma imprevisível e irreversível (ARENDT, 2007). Nos dizeres de Arendt, a faculdade de perdoar e de fazer cumprir promessas são essenciais para “[...] estabelecer ilhas de segurança no oceano de incerteza futura, sem as quais nem mesmo a continuidade, sem falar de todo tipo de durabilidade, jamais seria possível” (ARENDT, 2005, p. 193).

Assim sendo, prometer possibilita lidar com o futuro como se fosse o presente, na medida em que, corresponde a um compromisso com o tempo que há de vir, oferecendo estabilidade às relações. Já o ato de perdoar, é a única solução possível para o problema da

³⁶ A ética, para Arendt, (2007a, 2007b), corresponde à “Ética da responsabilidade”, ou à necessidade de imaginar os resultados que, na esfera pública, um ato pode gerar, evitando o egoísmo e o solipcismo.

irreversibilidade, “[...] é a única reação que não re-age, mas age de novo e inesperadamente, sem ser condicionada pelo ato que a provocou e de cujas consequências libertam tanto o que perdoa quanto o que é perdoado.” (ARENDR, 2007a, p. 253).

Trabalho, obra e ação, asseguram as condições objetivas para a sobrevivência, permanência, abrigo e vida comum dos seres humanos na face da Terra (ARENDR, 2007a). Sendo a ação o “[...] vir a público em palavras e atos e na companhia de seus pares [...] comprometer-se com e perdoar os outros.” (KOHNR, 2009, p. 8). Como coloca Arendt (2007a, p. 187),

Para que venha a ser aquilo que o mundo sempre se destinou a ser – uma morada para os [...] [seres humanos] durante sua vida na Terra – o artifício humano deve ser um lugar adequado à ação e ao discurso, às atividades não só inteiramente inúteis às necessidades da vida, mas de natureza inteiramente diferente das várias atividades da fabricação mediante a qual são produzidos o mundo e todas as coisas que nelas existem. Não é necessário que escolhamos aqui entre Platão e Protágoras, nem decidamos se o homem ou um deus deva ser a medida de todas as coisas; o que é certo é que a medida não precisa ser nem a compulsiva necessidade da vida biológica e do labor, nem o “instrumentalismo” utilitário da fabricação e do uso.

Ao contrário do que Arendt propõe, a medida da vida tem sido o compulsivo consumo voltado à esfera biológica e ao “instrumentalismo” utilitário, o que corresponde à renúncia às questões referentes à convivência entre as pessoas e ao reconhecimento da multiplicidade de visões. Nesse contexto, a não percepção de que a garantia da existência dos seres humanos necessita, para além da manutenção das condições da vida e da mundanidade, da ação livre de cada ser na condição da pluralidade, evoca, com vigor, a pergunta contida no prólogo de *A condição humana*, “o que estamos fazendo?”.

Infere-se serem poucas as alternativas para responder a essa pergunta. Tendo em conta as visíveis e inúmeras ações voltadas à consolidação de uma sociedade de massas, na qual a possibilidade de reconciliação e renovação do mundo – que dizem respeito às atividades da ação e do pensamento – são substituídas pela imposição de comportamentos uniformes e pela tendência à normalização (ARENDR, 2007a).

Retomando a ideia de que o exercício da liberdade associado ao reconhecimento da responsabilidade com o mundo possibilita a ação – a existência de um espaço comum – e asseverando ser a escola mais que um espaço comum, um espaço privilegiado de ação no qual o fazer-se ver e ouvir implica em enriquecendo das singularidades, reitera-se não ser possível, de forma alguma, compreender a educação como algo acabado ou mesmo, um exercício excludente. Longe de consolidar uma sociedade de massa, uniformizando e normalizando

comportamentos, cabe à escola apresentar à criança e ao jovem o velho mundo, viabilizando, entre diferenças, a manifestação e a emancipação das singularidades (ARENDDT, 2009). Na perspectiva arendtiana, educar é acolher a singularidade na pluralidade e, assim sendo, considera-se não haver justificativas para negar, às pessoas jovens autistas, o direito fundamental de conhecer o mundo e manifestar sua razão. Como assinala Oakeshott (1968, p. 243), todo ser humano,

[...] nasce herdeiro de um legado de realizações humanas; uma herança de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, crenças, ideias, compreensões, empresas intelectuais e práticas, linguagens, relações, organizações, cânones e normas de conduta, procedimentos, rituais, habilidades, obras de arte, livros, composições, musicais, ferramentas, artefatos e utensílios [...] É um mundo de fatos, não de coisas; de expressões que têm significado e exigem compreensão, porque são expressões de mentes humanas. [...] E é um mundo não porque tenha em si mesmo qualquer significado (não tem nenhum), mas, porque é um todo de significações interconectadas que se estabelecem e interpretam-se mutuamente. E este mundo só pode ser penetrado, possuído e desfrutado por meio de um processo de aprendizagem. Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a este mundo nossa herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de tornar-se um ser humano, e viver nele é ser um ser humano.

A escola é, portanto, um espaço pré-político de diálogo e formação humana, no qual as ações educativas podem resultar em alienação³⁷ quando, inadvertidamente, são submetidas à conformação de concepções homogeneizantes, isto é, ao apagamento da compreensão ética e política dos assuntos humanos (ARENDDT, 1998, 2009). No entanto, sendo tarefa da escola disseminar o reconhecimento da dignidade e da grandeza da pluralidade humana, mais do que tomar o mundo como objeto e o outro como estranho, cabe, no que lhe concerne, garantir a responsabilidade e o vínculo de pertencimento que une os seres humanos entre si e ao mundo.

Face ao não reconhecimento da dignidade de jovens autistas e do direito, que lhes é inerente, de compartilhar a herança de realizações materiais e simbólicas que asseguram a todo o ser humano uma dimensão histórica, faz-se mister o exercício do pensamento, não por juízos pré-concebidos; ao contrário, tendo em conta a necessidade de salvaguardar a *condição humana* da pluralidade. O que, no âmbito da educação, corresponde ao compromisso com a renovação do mundo sustentado na irredutível dignidade de toda pessoa (ARENDDT, 2000). Infere-se que é nesses termos que devem ser colocados os direitos da *vita activa* das pessoas jovens autistas:

³⁷ Segundo Arendt (2007a) a partir da fuga do ser humano para o universo (representada pelas grandes navegações e pela invenção do telescópio) e da fuga do ser humano para dentro de si mesmo (representada pela tentativa de escapar da *condição humana* da pluralidade), percebe-se a moderna alienação do mundo, o que compromete a ação política e a liberdade humana.

em equilíbrio com o direito e a dignidade de todos/as que conformam esse mundo marcado pela diversidade.

Com relação ao alargamento do pensamento, este advém da compreensão de que todo ser humano é movido pela busca de realização em meio à cultura (ZAMBRANO, 1996). Nesse sentido, a possibilidade de sair ao encontro de outros pontos de vista que não o próprio, levando outras razões em conta, implica em um pensar que “[...] acompanha a vida e tem a ver com os conceitos como justiça, felicidade e virtude, que nos são oferecidos pela própria linguagem, expressando o significado de tudo o que acontece na vida e nos ocorre enquanto estamos vivos.” (ARENDDT, 2000, p. 134). Ou seja, o esforço compreensivo de reflexivamente começar de novo, abstraindo interesses próprios, “[...] tem muito mais a ver com a capacidade de diferenciar do que com a capacidade de ordenar e subordinar” (ARENDDT, 2007b, p. 6). Mesmo em situações difíceis a reflexão prepara para julgar, trazendo novos significados à ação. Como pontua Arendt (2000, p. 143),

O pensamento, em seu sentido não-cognitivo e não-especializado, como uma necessidade natural da vida humana, como a realização da diferença dada na consciência, não é uma prerrogativa de poucos, mas uma faculdade sempre presente em todos os [...] [seres humanos]. Do mesmo modo a inabilidade de pensar não é uma imperfeição daqueles a quem falta inteligência, mas uma possibilidade sempre presente para todos – incluindo aí os cientistas, os eruditos e outros especialistas em tarefas do espírito. Todos podemos nos esquivar daquela interação com nós mesmos, cuja possibilidade concreta e cuja importância Sócrates foi o primeiro a descobrir. Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar a sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva.

A capacidade de pensar consigo mesmo pode ser traduzida como um empreendimento crítico no sentido de imputar ao pensamento uma implicação ética ou, usando uma expressão arendtiana, de transitar por assuntos sensíveis tendo as cartas abertas sobre a mesa (ARENDDT, 2000, 2004). Apesar da capacidade de distinguir, por si só, o certo do errado, Arendt (2000) afirma a necessidade de ir além, isto é, de colocar-se em pensamento no lugar de qualquer outro, pois, a imparcialidade só pode ser obtida quando se confere à opinião a validade do público ou, dito de outro modo, quando se exercita o *pensamento alargado*.

Do que foi possível ver até aqui, da mesma forma que o corpo carece da vitalidade de todos os órgãos para manter-se íntegro, a estabilidade da vida depende da relação equilibrada das manifestações das condições humanas basilares – vida, mundanidade e pluralidade. Dando relevo ao fato de os seres humanos serem no mundo e não apenas estarem nele, destacou-se que é na pluralidade, ou na convivência humana por meio do discurso e da ação, que se constitui a

singularidade em sua dignidade, humanidade e realização da liberdade. No que tange as pessoas jovens autistas, enfatizou-se não ser diferente, “[...] sem o necessário, nem a vida, nem a boa vida é possível.” (ARENDDT, 2007a, p. 94).

Por fim, observou-se que a capacidade de pensar, considerando inúmeros outros pontos de vista, abstraindo tanto preconceitos quanto condições particulares e subjetivas, ou seja, assumindo uma racionalidade ética sensível e o compromisso de colocar-se por meio da imaginação no lugar do outro, corresponde ao *pensamento alargado* (ARENDDT, 2000, 2007b). Uma forma de pensamento que, diferente do diálogo do eu comigo mesmo, mostra-se capaz de lidar com particularidades em uma relação dialógica e plural, portanto, de promover o questionamento de opiniões e de preconceitos profundamente enraizados acerca do autismo, fazendo com que o “parece-me” egocêntrico dê margem ao “parece-me” de todos os demais, inclusive das pessoas jovens autistas.

Resta ainda uma observação acerca da negação do autismo como condição que, tributária de uma visão patológica, corrobora práticas de discriminação negativas e opressoras. Como afirma Arendt e antevendo o pensamento de Freire (2015), a despeito de sermos todos seres condicionados, somos capazes de transcender o próprio condicionamento. “Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas não *determinados*” (FREIRE, 2015, p. 20, grifo do autor). Estando na lacuna entre o passado e o futuro, no que concerne ao reconhecimento das razões autistas, é imprescindível avaliar a resposta que podemos dar à questão “o que estamos fazendo?” e, ao mesmo tempo, assumir a responsabilidade de iniciar algo novo, com tudo o que carrega a liberdade: a imprevisibilidade, a irreversibilidade, mas também a possibilidade de atribuir às relações mais humanidade.

3.2 PERSPECTIVA RELACIONAL E HUMANIZANTE EM PAULO FREIRE: AS DIFERENÇAS NA AUSÊNCIA E NA PRESENÇA

No tópico anterior fez-se uma breve imersão nos estudos sobre a condição humana e o pensamento alargado de Arendt, na qual se focou o autismo como uma das condições que informam a vida das pessoas autistas. Dando destaque ao fato de ser o espaço público *locus* privilegiado da comunicação intersubjetiva plural, democrática e isonômica, portanto, espaço de alargamento do pensamento, considerou-se, de igual natureza, a implicação da escola – espaço público fundamental na vida de jovens – na consolidação de encontros aprendentes com o autismo como condição. Neste tópico, segue-se questionando visões que corroboram práticas

de discriminação negativas e opressoras e enfatizando ser fundamental a abertura, sem *a priori*, ao reconhecimento das necessidades, expectativas, visões de mundo e manifestações expressivas das pessoas jovens autistas, de modo a alargar a percepção do que vem ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade.

Para uma melhor compreensão de caminhos capazes de assegurar relações humanas e éticas entre todas as pessoas, as próximas linhas são dedicadas à apresentação da perspectiva relacional e humanizante da obra de Paulo Freire. Lembrando que seu pensamento, pela abrangência, criticidade e atualidade, para além de iluminar questões referentes aos encontros e desencontros vigentes nos espaços escolares entre adultos, pessoas jovens autistas e a incomensurabilidade da diferença, mostra-se com potencial para ampliar o debate sobre as razões autistas que emergem das vozes de jovens autistas na escolarização formal.

Como Arendt (2005, 2007a), Freire (1983, 2014a) desconstrói a possibilidade de o ser singular bastar-se. Nas suas palavras, existir é constituir-se no mundo por meio de relações que possuem “[...] conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade.” (FREIRE, 2014a, p. 55). Com efeito, sendo singular, a pessoa afirma-se na pluralidade; no contato com o outro, com os desafios do mundo e diante da consciência de que, mais que estar no tempo e no espaço, o humano é ser atuante, inacabado, podendo, ao expressar suas respostas aos desafios mundanos, alterar a si e a realidade (FREIRE, 2014a).

No sentido oposto, a não percepção do próprio vínculo e implicação com o mundo, em razão de condições históricas e sociais, decorre da incapacidade de perceber que

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com os outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2014a, p. 57).

Essa ciência da própria radicalidade e finitude que leva a pessoa, como ser de relações, a conectar-se ao metafísico, foi denominada por Freire (2014a) de transcendência. Transcender significa, portanto, alargar a compreensão da não fragmentação entre o universo e si, em consonância com a consciência da finitude humana, do inacabamento do ser, “[...] cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2014a, p. 56).

Na medida que estar no mundo corresponde a estar em relação, reconhecendo a finitude e inacabamento humanos, diante da necessidade de responder a inumeráveis desafios, a

existência do ser singular, consciente de sua pluralidade e transcendência, não é passiva e descomprometida. Ao contrário, existir humanamente no tempo carece de trabalho, isto é, de que cada pessoa realize “[...] sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, aprendendo temas e tarefas de sua época.” (FREIRE, 2014a, p. 61). Isso significa que o fazer-se humano requer criticidade, ou seja, para além de ocorrer na relação ser-mundo-semelhantes, humanizar-se carece, em conformidade com a passagem de uma visão ingênua para uma consciência transitivamente crítica, da implicação amorosa com os outros e com o mundo (FREIRE, 2014a).

O mesmo pode ser afirmado em relação à educação, não há como ser libertadora sem que seja expressão de reação ao determinismo e ao fatalismo; sem o envolvimento na transformação de processos de opressão em realidades mais humanizadas e humanizantes. Acerca do reconhecimento e superação dos condicionantes históricos, Freire (2015, p. 126) pondera não serem,

[...] as *situações-limite*, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os [...] [seres humanos] tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que não possam ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os [...] [seres humanos] a se empenharem na superação das *situações-limite*. (grifo do autor).

Ou seja, a educação enquanto prática da liberdade demanda uma percepção crítica da temporalidade, isto é, dos condicionantes sociais, históricos, econômicos, culturais e políticos, em conjunto com o compromisso prático-teórico de identificação das situações-limites e do empenho confiante na superação dos mesmos (FREIRE, 2014a). Sendo esse empenho confiante, um agir consciente do sentido da própria ação e de suas implicações. Portanto, um agir que, enquanto imperativo ético, dá-se na relação dos seres humanos com o mundo e que, nos estudos Freire, (1983, 2014a) encontra-se sob a conotação de consequência.

Com efeito, sendo a consciência crítica elaborada a partir dos desafios captados da realidade e estando envolvida na busca do *ser mais*, consequência e temporalidade emergem do discernimento da existência no tempo e da “[...] reflexão que o [...] [ser humano] começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências.” (FREIRE, 2014a, p. 180). Para mais, se tal discernimento e reflexão não veem acompanhados do reconhecimento de que “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com

que os [...] [seres humanos] transformam o mundo.” (FREIRE, 2014b, p. 108), o existir corrobora a desumanização.

A desumanização, por sua vez, não se manifesta apenas nas formas eloquentes de opressão cotidiana, encontra-se no silêncio que se faz diante de uma ordem injusta geradora de violência (FREIRE, 2014a). Tomados como responsabilidade e compromisso, a solidária consolidação do *ser mais*, o humanismo e a humanização encontram-se na não aceitação de que o futuro está determinado; na coragem de manter a palavra e a ação ativas, ou seja, na materialização de uma educação e uma sociedade substantivamente democráticas³⁸. (FREIRE, 2014a, 2014b; MÉSZÁROS, 2019). E é nessa perspectiva, que o existir /agir humanamente, na ótica freiriana, deve ser compreendido.

Com base na ideia de que viver é pronunciar-se no mundo, materializando a dignidade e a superação das disparidades sociais que sustentam a relação opressor-oprimido, reitera-se ser a tarefa de formação humana “[...] o fundamento de todo o processo educativo, já que se esta tarefa se completar é que [...] [a pessoa] poderá viver como um ser totalmente responsável e livre, capaz de refletir, capaz de ver e corrigir erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético.” (MATURANA; REZEPKA, 2000, p. 11-12).

À vista disso, a educação, fenômeno eminentemente humano, não pode restringir-se, sem reflexão, à dimensão cognitiva e ao ativismo sem sentido. Por ser processo de formação do ser humano, é também comprometimento responsável com o existir do outro, com a razão do outro e, assim sendo, só faz sentido no diálogo, na relação de alteridade. Conforme explicita Freire (2015, p. 109), ao contrário do assistencialismo, que adentra o olhar para a não percepção de realidades opressoras,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Desconsiderando as diferenças e visando a incessante universalização do conhecimento e de valores, a troca de palavras – distante de ser um diálogo – obedece a um fazer burocrático, sem força para a transformação da realidade (FREIRE, 2014b). O contrário, ou a abertura acolhedora aos pontos de vista divergentes, em um processo dinâmico e dialético, conforme

³⁸ Para Mészáros (2019), a expressão substantivamente democrática contrasta com a concepção de democracia liberal, trata-se da redefinição e reprodução permanente e historicamente viável do metabolismo social em sua totalidade, tendo como princípio orientador a igualdade, e não apenas a mudança de mãos da riqueza concentrada e do domínio político estabelecido.

defendido por Freire (2014a, 2014b), dá margem a transformação de realidades opressoras em construções interculturais. Nesse sentido, o confronto, não mais percebido como precursor de conflitos, corresponde a um processo de conscientização. Requerendo a conscientização o desvelamento da realidade objetiva e

[...] tal desvelamento, mesmo que dele decorra uma nova percepção da realidade desnudando-se, não basta ainda para autenticar a conscientização. Assim como o ciclo gnosiológico não termina na etapa da aquisição do conhecimento existente, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (FREIRE, 1997, p. 53).

Logo, a busca coletiva e autêntica do *ser mais* advém de um movimento dialético de conscientização que só pode dar-se a partir de um olhar humanizante que, por sua vez, resulta de uma relação desprovida de preconceitos. Pensando no diálogo na perspectiva de Freire (1983, 2014a, 2014b, 2015), isto é, não como uma conversa descuidada, mas como encontro amoroso entre sujeitos sociais, associado ao compromisso com a singularidade na pluralidade, o encontro e a aprendizagem com pessoas jovens autistas é mais que possível, é uma oportunidade única para aprendermos sobre nós próprios e para investirmos na nossa humanização (MACEDO, 2017).

Portanto, tendo como ponto de partida um olhar afetivo e uma escuta atenta, melhor dizendo, a radicalidade que orienta a leitura de mundo; como aporte, a problematização da ação, a reflexão coletiva-criativa-libertadora e o agir corporificado no exemplo; e, como horizonte, o desvelamento crítico de possibilidades de conscientização e mudança da realidade (FREIRE, 1983, 2014a, 2014b, 2015), a compreensão e o reconhecimento das razões autistas pode configurar-se como a transposição de uma situação-limite em inédito viável³⁹.

Neste caso, o inédito viável decorre do rompimento com realidades opressoras e da percepção da dignidade e dos direitos de todos os seres humanos. Tratando-se de um processo de humanização, assinala-se não ser “[...] possível sonhar e realizar o sonho se não se comunga este sonho com outras pessoas.” (GADOTTI, 2007, p. 15); se não se reconhece a desumanização e a realidade histórica, tanto quanto a realidade a ser superada por meio de um compromisso político de abertura à leitura de mundo de jovens que partilham o autismo como

³⁹ Nas palavras de Freire (1997, 2014b), inédito viável é algo que, a partir do sonho utópico sabe-se que existe, mas que, só quando se torna um “percebido destacado”, começa a deixar de ser um sonho e pode se tornar realidade. “Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as *situações-limite* que os e as deixaram a si e a quase todos e todas limitados a *ser-menos*, o *inédito-viável* não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável” (FREIRE, 1997, p. 106, grifo do autor).

condição. Além disso, infere-se que, o encontro dialógico com as razões autistas é solo fértil para a continuidade, na sua presença ou ausência, de uma verdadeira transformação da heteronomia para a autonomia. Tal afirmação decorre da percepção de que as aprendizagens entre e com as pessoas jovens autistas ultrapassam o momento do encontro discente-docente-mundo nos espaços de escolarização. Tendo em vista que aprendizagens éticas e humanas ecoam, bem como a força que a presença do outro tem em nós (TACCA, 2005).

Pontua-se, aqui, que um processo de ensino e aprendizagem ético e humano requer que a todos seja assegurado o direito de expressar sua palavra enquanto significante do mundo. Expressão que não se limita a designação mecânica de coisas, mas que as transforma, que

[...] não é só pensamento, é práxis. [...] Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o [...] [ser humano] só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo. (FREIRE, 2014a, p. 26).

Reitera-se ainda que, enquanto espaço público, logo, político e substantivamente democrático, a escola não pode ser espaço de mais ou menos iguais (MÉSZÁROS, 2019). A escola é espaço de substantivamente iguais, devendo comprometer-se com a superação de formas de opressão e o reconhecimento de que, sendo humanos, somos todos, sem exceção, inacabados, históricos, sensíveis à realidade, portanto, abertos a “[...] entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.” (FREIRE, 2015, p. 142).

Implicados com a leitura de mundo e com o conhecimento de todos os que por esse espaço transitam, cabe-nos encharcar essa instituição de humanidade, assegurando espaços de expressão da diversidade. E, reconhecendo jovens autistas como sujeitos e não objetos da história, no exercício dialógico de tomada de consciência, compreensão e interpretação da realidade, contribuir para a superação de formas de opressão, garantindo a visibilidade das razões autistas.

Por fim, reconhecendo ser a educação um processo amplo que se sustenta na “[...] inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura” (FREIRE, 2015, p. 15-16) e considerando que o potencial educacional das pessoas jovens autistas não está a ser contemplado, defende-se aqui a abertura as razões autistas como “[...] uma experiência

total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.” (FREIRE, 2015, p. 26).

Ademais, reafirmando essa experiência como imprescindível para que se transcenda a visão dominante sobre o autismo, repleta de equívocos, estereótipos e desconhecimento, avança-se no próximo tópico, com a análise das concepções sobre comunicação democrática, diferença social e natureza da justiça defendidas por Iris Young. Segue-se, portanto, desvelando os processos de opressão e dominação, de modo a iluminar os desafios e projeções de pessoas jovens autistas, colapsados pela dificuldade de diálogo e formas de injustiça.

3.3 IRIS YOUNG - VENCENDO A IDEIA DO/A OUTRO/A GENERALIZADO/A E ABSTRATO/A: NO ESPAÇO ESCOLAR ENTRE DESAFIOS, DESEJOS E SONHOS

Tendo em conta o fardo de opressão e exclusão que é destinado às pessoas jovens autistas, em grande medida, decorrentes de discursos que acentuam a dicotomia nós-cidadãos, eles-restantes, e a convicção de que equalizar oportunidades e o direito à voz, em espaços educativos, exige mais que a tentativa de alocar recursos igualmente, recorreu-se, nesta investigação, à obra de Iris Young (1987, 1990, 2000, 2001, 2011), referência nos estudos da política contemporânea, da democracia, da ética e do feminismo. As propostas teóricas dessa cientista política, na medida em que questionam a perspectiva de um outro generalizado e abstrato e expõem elementos cruciais relacionados à localização e pertencimento no mundo, dão expressão às energias utópicas circunscritas à presente investigação, que tem por objetivo analisar as razões autistas nas suas relações com a educação formal.

O direcionamento de sua investigação para a natureza da justiça, diferença social e comunicação democrática, isto é, para demandas socialmente geradas na atualidade, levaram-na a colocar em xeque a postura positivista que, nas suas palavras, ao privilegiar a homogeneidade no lugar da especificidade e da diferença, mostra-se incapaz de traduzir rigorosa e reflexivamente algumas das exigências relacionadas à justiça e à injustiça, implícitas nas políticas contemporâneas, de modo a exprimir seus sentidos e implicações (YOUNG, 1990). Declarando-se avessa aos modelos normativos que partem de reflexões abstratas, Young (1990, p. 5) advoga a favor de uma teoria crítica que rejeita “[...] os esforços para se construir um sistema normativo universal isolado de uma sociedade particular.” (YOUNG, 1990, p. 5). No seu entender, “As teorias sociais que constroem a noção de opressão como um fenômeno unificado deixam de lado tanto certos grupos oprimidos, quanto formas relevantes segundo as quais a opressão se manifesta.” (YOUNG, 1990, p. 63).

Outrossim, tendo como ponto de partida o interesse por justiça e o comprometimento político, Young (1987, 1990, 2000, 2001, 2011) configura uma reflexão histórica e socialmente situada. De acordo com essa autora, sem que isso aconteça, “[...] diversos questionamentos sobre o que ocorre em uma sociedade e por que, quem se beneficia e quem é lesado, deixam de ser feitos, de modo que a teoria social torna-se passível de reafirmar e reificar a realidade dada.” (YOUNG, 1990, p. 5).

Distanciando-se de possíveis idealizações de uma sociedade virtuosa, Young (1990) apresenta uma reflexão teórica atrelada a processos sociais observáveis, na qual o senso de justiça advém de um ato de escuta. Para ela, os ideais normativos usados para avaliar uma realidade devem estar enraizados na vivência e na reflexão sobre a realidade em questão; aflorar de tensões próprias da realidade e atender a um interesse emancipatório (YOUNG, 1990). Nos seus dizeres “A reflexão normativa emerge ao se ouvir um grito de sofrimento ou aflição, ou a partir de uma experiência própria de angústia [...]” (YOUNG, 1990, p. 5-6).

Além de rejeitar um tipo de análise comprometida com o distanciamento e a parcialidade, que desconsidera as relações intersubjetivas e estruturais, Young (1990) questiona paradigmas que, partindo de uma situação abstrata, restringem o significado de justiça a uma distribuição de benefícios e obrigações entre membros de determinada sociedade. Trata-se, segundo sua percepção, de deslocar a reflexão sobre justiça para um quadro ampliado, em que as pessoas apareçam não apenas como entidades passivas consumidoras e possuidoras de bens, mas como atores relacionais cujo poder, à maneira de Foucault (2004, p. 175), “[...] não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação.” Suas interrogações são, portanto, direcionadas às inadequações vivenciadas atualmente, em que “[...] pessoas vastamente dispersas são agentes do poder sem possuí-lo, ou mesmo sem serem privilegiadas.” (YOUNG, 1990, p. 33).

Desse modo, Young (1990) aproxima a ideia de justiça do conceito de política. Para ela, o termo justiça faz referência às “[...] condições institucionalizadas que tornam possível a todos aprender e utilizar habilidades satisfatórias em situações socialmente reconhecidas, participar em processos decisórios, expressando sentimentos, vivências e perspectivas sobre a vida em contextos que possam ser ouvidos.” (YOUNG, 1990, p. 91). Já o termo política deve ser entendido como “[...] todos os aspectos de organização institucional, ação pública, práticas sociais, costumes e significados culturais, na medida em que sejam potencialmente sujeitos a avaliação e tomada de decisão coletiva.” (*ibidem*, p. 34).

A particularidade da obra de Young encontra-se, em grande medida, no direcionamento de suas análises para os movimentos sociais constituídos em torno de “identidades”⁴⁰, em nome da superação de injustiças. Por considerar as identidades e capacidades individuais, sob muitos aspectos, como produtos, e não origem, dos processos sociais, Young (1990) assinala que, uma reflexão sobre justiça, deve ter em conta as categorias de opressão e dominação, enquanto resultado da inadequada concentração do poder na mão de poucas de pessoas. Nesse sentido, essa autora traduz opressão por processos sistemáticos que restringem, material e imaterialmente, o autodesenvolvimento das pessoas. Já a dominação, nas suas palavras, refere-se à limitação de autodeterminação, que dificulta ou impede as pessoas de participarem nas instâncias políticas e sociais (*ibidem*).

Acerca da distinção entre os processos de opressão e dominação, Young (1990) aponta que as duas formas de injustiça foram historicamente facilitadas, no entanto, a dominação pode acontecer sem que ocorra restrição total das capacidades de autodesenvolvimento das pessoas. Ou seja, mesmo que na opressão e na dominação as pessoas tenham “[...] suas ações limitadas por imperativos estruturais e burocráticos que parecem simultaneamente resultar da decisão de ninguém e servir os interesses de agentes específicos” (YOUNG, 1990, p.78), nos processos de opressão os seres humanos têm suas capacidades comunicativas e expressivas, de aprendizagem e, até mesmo, referentes ao uso de habilidades socialmente valorizadas, sistematicamente limitadas (*ibidem*).

Outrossim, processos de dominação e opressão, na perspectiva de Young (1990), não decorrem tão somente da vontade tirânica de quem detém o poder sobre aqueles que são subjugados; além do caráter relacional e estrutural, resultam de dispositivos que engendram desvantagens (re)produzidas sistematicamente na organização política, na divisão do trabalho e na compreensão cultural que a sociedade tem de si. Ademais, a forma de opressão marcada pela universalização da experiência cultural dos grupos hegemônicos é sofrida “[...] por praticamente todos, se não todos os grupos apresentados como oprimidos pelos movimentos sociais contemporâneos” (YOUNG, 1990, p. 64).

Cabe enfatizar que para garantir a expressão das denominadas minorias, nos moldes propostos por Young, em uma sociedade de massa, é preciso um olhar atento à dinâmica dos processos sociais e dos engendramentos limitantes aí produzidos (FORST, 2007). Ainda que as

⁴⁰ Em relação ao modelo marxista de luta de classes, o Trabalho de Iris Young (1990, 2000) apresenta mudanças significativas, por voltar-se para as demandas sociais de grupo não contempladas pelas demandas globais da classe trabalhadora, como no caso das mulheres, negros, homossexuais, minorias étnicas e pessoas com diferenciações cognitivas, físicas e/ou neurológicas que reclamam por visibilidade e supressão de formas de dominação e opressão.

injustiças sociais atinjam tanto pessoas individualmente, quanto as identificadas com grupos oprimidos, não se pode perder de vista a maneira diferenciada como o poder é exercido e como alcança grupos e indivíduos. Lembrando que

Um grupo social é um coletivo de pessoas diferenciado de ao menos um outro grupo em virtude de formas culturais, práticas ou modo de vida. Membros de um grupo possuem uma afinidade específica uns em relação aos outros em função de suas experiências similares ou estilo de vida [...] Grupos são uma expressão das relações sociais; um grupo existe apenas relativamente a outro. (YOUNG, 1990, p. 43).

Considerando que, dentre os aspectos determinantes da formação dos grupos, encontra-se a identificação em virtude de uma história comum partilhada, pode-se afirmar que as pessoas jovens autistas, por conta de diferenciações nas formas de comunicação, expressão, socialização e adesão à rotina, constituem um grupo cuja história comum partilhada revela uma heterogeneidade humanizante. Ademais, infere-se que, nesse grupo, o entrecruzamento das referidas diferenciações com desvantagens sociais, questões relacionadas ao gênero, etnia, aptidão física e/ou cerebral, religiosidade, dentre outros, resulta na intensificação da discriminação negativa e em vivências de ao menos uma modalidade de opressão.

Sobre as referidas modalidades, Young (1990) evita a proliferação de categorias relacionadas a sistemas de opressão, privilegiando termos que permitem estabelecer relações entre experiências sociais. De acordo com a análise dessa autora, a exploração, a marginalização, a impotência, a violência e o imperialismo cultural, correspondem às cinco faces da opressão.

A exploração, apresentada por Young (1990), ainda que faça referência a um processo de transferência dos resultados da atividade produtiva realizada por um grupo em benefício de outro, não se restringe às atividades mediadas pelo salário. Fortemente marcada por estruturas simbólicas, nessa modalidade de opressão devem ser consideradas a apropriação de energias e, de forma mais ampla, questões afetivas e valorativas (*ibidem*). Por conseguinte, pode ser observada tanto em contextos de cuidado, como em espaços públicos, nos quais a desvalorização de um grupo, de alguma forma, beneficia outro e, sendo um fenômeno estrutural, seu enfrentamento envolve reflexões acerca da cultura, da divisão do trabalho e de tomada de decisão.

Considerada por Young (2000), como a mais ameaçadora forma de opressão e, também, de dominação, a marginalização, para além de impossibilitar a participação em instâncias representativas do Estado, atravança a expressão e formas de sociabilidade. O grupo de jovens autistas é um exemplo de como essa modalidade de injustiça, em função de estereótipos, pode

as impedir de colocarem em cena seus pontos de vista, levando-as, inclusive, à falta de perspectiva de vida.

Com relação à impotência, por representar um impedimento à capacidade de iniciativa, autonomia e emancipação, essa face da opressão divide os seres humanos entre aqueles que determinam o que deve ser feito e os vistos como “não qualificados”, ou “[...] aqueles sobre os quais o poder é exercido, mas que não têm capacidade de exercê-lo, e estão situados de modo a raramente poder dar ordens, tendo de as cumprir.” (YOUNG, 1990, p. 56). Nessa forma de segmentação, encontram-se padrões de respeitabilidade arraigados socialmente que desfavorecem não só as pessoas autistas. Segundo Young (1990, p. 58)

O privilégio dessa respeitabilidade aparece claramente nas dinâmicas do racismo e do sexismo. Nas relações diárias, mulheres e homens não brancos precisam afirmar sua respeitabilidade. A princípio, eles geralmente não são tratados por estranhos com distância e deferência respeitadas. Entretanto, uma vez que as pessoas descobrem que esta mulher é professora universitária ou aquele homem porto-riquenho é executivo, elas frequentemente comportam-se mais respeitosamente em relação a ela ou ele. Homens brancos da classe trabalhadora, por outro lado, são geralmente tratados com respeito, até que seu status seja revelado.

Envolvendo, sistematicamente, desde a humilhação e estigmatização, até práticas de eliminação física, a violência, quarta face da opressão, pode ser motivada por sentimentos como profunda repulsa ou ódio contra um grupo de pessoas, ou uma pessoa (YOUNG, 1990). Sendo possível e até tolerada em razão de contextos históricos e sociais, a violência reiterada impossibilita o autodesenvolvimento de quem a sofre (*ibidem*).

Correspondendo à quinta face da opressão, o *imperialismo cultural*, ao mesmo tempo que assegura a visibilidade, no espaço social, por meio de estereótipos de grupos e pessoas oprimidas, eclipsa sua expressão epistêmica e cultural (YOUNG, 1990). Tendo na sua base um projeto normalizador, o *imperialismo cultural* opera nas identidades dos oprimidos, marcando-os de forma negativa e, desse modo, consolidando a imagem de si como seres inferiores. De acordo com Young (1990), fazendo parte da cultura dominante e, ao mesmo tempo, da subordinada, os membros dos grupos subjugados, contestando a universalidade dos valores dominantes e envolvendo-se em práticas contestatórias, podem ressignificar os atributos que lhes são impostos. Essas práticas são denominadas por Young (1990, 2000) de *política da diferença*.

Como foi possível ver até aqui, essa cientista política desenvolve uma concepção de natureza da justiça enquanto percepção e eliminação de estruturas culturais e sociais que

engendram injustiças e que, ao mesmo tempo, encontra-se intimamente relacionada com a percepção de comunicação democrática. De acordo com Young (1990, p. 166),

Numa luta política em que grupos oprimidos insistem no valor positivo de sua cultura e experiência específicas, torna-se cada vez mais difícil para os grupos dominantes sustentarem suas normas como neutras e universais, bem como qualificar os valores e comportamentos dos oprimidos como desviantes pervertidos ou inferiores.

Ou seja, para Young (1990, 2011), uma *política da diferença* aponta o valor da representação específica de grupos que, sistematicamente, encontram-se em desvantagem, dito de outro modo, assinala a importância de a diferença colocar-se como parte fluída e relacional dos processos sociais. Nessa perspectiva, pessoas jovens autistas, não tendo que se sujeitar a uma forma de ser hegemônica, podem ter “[...] sua diferença reconhecida e respeitada, ainda que não inteiramente compreendida pelos demais.” (YOUNG, 1990, p. 119).

Lembrando que normas de deliberação são aprendidas e esse aprendizado pode iniciar-se na sala de aula, infere-se que, para estabelecer um processo ampliado de democracia comunicativa, constituindo e mantendo o debate em prol do reconhecimento da pluralidade, políticas precisam ser (re)pensadas, alterando o foco da compensação para o combate às faces da opressão e à dominação, permitindo que pessoas e grupos silenciados possam interferir, entre outras questões, na composição curricular e nos sistemas de avaliação, de modo a incluir suas narrativas na história oficial.

A título de exemplo, em reportagem do dia 19 de novembro de 2016, no Jornal Folha de São Paulo⁴¹, pessoas jovens, ao contar o que pensam da escola, afirmaram que, mais do que mudanças na estrutura física dessa instituição, desejavam ser ouvidas, desejavam ter voz. Infere-se ser esse o caso das pessoas autistas.

Cabe ressaltar que o ato de escutar compreende condições de consideração positiva incondicional (ROGERS, 1980). Ou seja, o ato de escutar deve ter na sua base a certeza de que toda pessoa tende naturalmente a realizar suas potencialidades. Assim sendo, escutar abarca mais que atentar às palavras, abarca “[...] os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” (ROGERS, 1980, p. 8).

Nas palavras de Young (2000), ao contrário do modelo de democracia fundamentado no interesse, no qual dificilmente pessoas deixam de lado seus anseios particulares, um modelo

⁴¹ Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2019/11/alunos-contam-o-que-acham-e-o-que-querem-da-escola-publica.shtml#>> Acesso: 19 nov. 2019.

democrático fundamentado no diálogo requer uma ampla e plural participação e concepção de comunicação, tanto quanto a expressão e extensão de entendimentos.

Uma teoria da discussão democrática que tenha utilidade para o mundo contemporâneo precisa explicar a possibilidade de comunicação por meio de grandes diferenças de cultura e posição social. Tal teoria da democracia requer uma ampla e plural concepção de comunicação, que inclua tanto a expressão e a extensão de entendimentos comuns, onde existem, como o oferecimento e o reconhecimento de significados não compartilhados. (YOUNG, 2001, p. 386).

Young (1990, 2001), ao tematizar a questão da justiça, procurando dar expressão às energias utópicas e emancipatórias, que caracterizam as dinâmicas de contestação contemporâneas, argumenta que a opressão e a dominação devem ser consideradas nas discussões sobre justiça e que um movimento no sentido de eliminar a opressão requer uma política que acolha as diferenças. Correspondendo, esse acolhimento, ao reconhecimento e inclusão de grupos marginalizados nos processos comunicativos, de tal modo que lhes seja possível deliberar acerca de temas que afetam suas vidas. Sem desconsiderar a importância de se pensar quais são as melhores maneiras de (re)alocar recursos materiais, Young vai além dessa preocupação, ao propor uma *política da diferença*, ou o desmantelamento de barreiras estruturais que sustentam a opressão (*ibidem*).

Conforme exposto, as considerações de Young têm como foco experiências nas quais a ausência de respeito e reconhecimento do outro, de modo generalizável, suscitam a busca por transformação da sociedade no sentido de abertura à escuta e ao direito à voz das diferentes diferenças. Lembrando que, essas diferentes diferenças abarcam pessoas em situação particular de vulnerabilidade, portanto, permeáveis às questões da desigualdade, dentre elas as jovens autistas.

Na educação, essa desigualdade cobra o desmantelamento das barreiras que sustentam processos de opressão. Isto é, cobram a elaboração conjunta de currículos capazes de refletir a natureza multicultural, multinacional e multilíngue presente na sociedade, tanto quanto de programas que proporcionem a conscientização sobre os danos do preconceito e da discriminação negativa. Para além disso, cobram a imparcialidade e o fortalecimento de arenas de comunicação, nas quais todos possam expor e reformular suas visões sobre estruturas que negam ou desvalorizam as diferenças (YOUNG, 1990, 2001).

Outrossim, a *política da diferença* proposta por Young (1990, 2000), ao contrapor-se ao assimilacionismo e, ao mesmo tempo, reafirmar que pessoas como as jovens autistas – denominadas minorias – não precisam abandonar a especificidade de suas experiências para

articular publicamente suas demandas por justiça, reforça os propósitos dessa investigação, que segue reafirmando ser a participação de jovens autistas em interações comunicativas, com vistas à autodeterminação e ao desenvolvimento de suas capacidades expressivas, afetivas, intelectuais e laborais, uma possibilidade de aprendizado para quem aceita se deixar surpreender.

Como veremos no próximo tópico, subverter discursos e práticas que rejeitam formas não padronizadas de comunicação, questionando barreiras capazes de sustentar a opressão das pessoas jovens autistas, pode oferecer elementos importantes para o reconhecimento de que o exercício de uma vida digna e justa, por essa heterogeneidade que partilha o autismo como condição, é mais que possível, é primordial em uma sociedade que, substantivamente democrática, reconhece o valor da escuta e da participação humana e criativa das diferentes diferenças.

3.4 TEMPLE GRANDIN - UM OLHAR A PARTIR DO INTERIOR DO AUTISMO: ENTRE QUESTÕES SENSORIAIS, COMPORTAMENTOS E VISÕES

Conforme visto no tópico *Crônica de uma condição em espectro*, discursos sedimentados ao longo do tempo corroboraram uma compreensão do autismo enquanto impossibilidade e a visão das pessoas autistas como seres carentes de normalização. Na educação, a tendência de perceber nessa condição falhas e déficits, somou-se ao desconhecimento sobre quem são as pessoas autistas e suas potencialidades (VASQUES; BAPTISTA, 2013). No entanto, o número crescente de crianças e jovens que chegam às escolas, tendo o autismo como uma das condições que, em diferentes graus, informa suas vidas, reitera a necessidade de deixarmos de lado uma pedagogia cuja ação concentra-se no que é percebido como falta e, no sentido oposto, investigar que tipos de instrumentos precisamos providenciar para nos comunicarmos com essas crianças e jovens, bem como o que precisamos dispor para, em conjunto, progredirmos como ser humano e na relação social.

Tendo isso em conta, propôs-se, ao longo desta investigação, um processo de escuta educativa que corresponde à abertura a presença significativa do outro e, no encontro com pessoas autistas, considera, para além da aparência, sua história pessoal, suas emoções, sentimentos, reações, enfim, tudo o que as afeta (AMATUZZI, 2008). No sentido de qualificar esse processo de escuta, proporcionando um alargamento do pensamento sobre essa condição, segue, neste tópico, a compreensão do interior do autismo por meio do olhar de Temple Grandin

(1996, 2002, 2011, 2017) que, pelo pioneirismo e extensão de sua obra, ao falar de si, diz muito sobre o autismo e sua história.

Em seu primeiro livro, *Emergence: labeled autistic*, publicado em 1986, essa cientista autista descreve a dedicação de familiares e professores no sentido de ajudá-la a superar experiências sensoriais dolorosas e não compreensíveis para muitas pessoas (DONVAN; ZUCKER, 2017). Devido à determinação de sua mãe, em uma época na qual a inclusão não vigorava, Grandin permaneceu pouco tempo em uma escola especial. Tendo a oportunidade de conviver com seus pares em escolas convencionais, foi expulsa no ensino médio por brigar, mas, em outra unidade de ensino encontrou o incentivo necessário para seguir nos estudos (*ibidem*). E, ao contrário da previsão médica sustentada em uma infância perturbadora, concluiu o ensino superior em psicologia, fez pós-graduação, tornou-se célebre por sua pesquisa sobre o comportamento animal e notabilizou-se como autodidata sobre autismo (GRANDIN, 2011).

Conforme mencionado no primeiro capítulo desta tese, Grandin escreveu inúmeros artigos e livros, nos quais, ao narrar suas percepções e sentimentos, derruba a noção de que pessoas autistas vivem “em seu próprio mundo”, não compreendendo o que se passa ao redor.

Apoiando-se em dados clínicos e científicos, Grandin (1996, 2002, 2011, 2017) afirma que o que faz pessoas autistas, como ela, sentirem-se – em maior ou menor grau – incapazes de filtrar estímulos externos encontra-se no cérebro, não na mente. As possíveis causas dessas diferenciações são desconhecidas até hoje, mas as consequências, para muitos autistas parecem avassaladoras. Como exemplo cita o fato de ser hipersensível a alguns sons e texturas.

Camisetas ásperas eram como uma lixa de papel raspando uma terminação nervosa ferida. Na verdade, eu não conseguia aguentar mudanças completas de vestuário. [...] A maioria das pessoas se adapta em alguns minutos, mas ainda levo pelo menos duas semanas para me adaptar [...] a costura me faz sentir como se alfinetes espetassem minha pele (GRANDIN, 2011, p. 74).

Sobre os problemas do processamento auditivo, Grandin (2011, p. 75) recorda que “[...] barulho alto causava dor. Eu tinha um enorme medo de balões estourando, pois, o barulho era como uma explosão dentro de minha mente. Ruídos menores, que a maioria das pessoas conseguem ignorar, me deixavam dispersa.” Dentre as diferenciações no processamento auditivo, Grandin e Panek (2017) pontuam inúmeras; dentre elas, há pessoas autistas que não conseguem compreender algumas consoantes; para outras, pequenos sons podem ter grande intensidade; há aquelas que repetem palavras sem saber seu sentido, por considerar a sonoridade agradável; também há os que sofrem por confundir estímulos visuais com os auditivos (GRANDIN; PANEK, 2017). No entanto, de acordo com o estudo *An analysis of music therapy*

*program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum*⁴² (Uma análise dos objetivos e resultados do programa de musicoterapia para clientes com diagnóstico no espectro do autismo), de 2005, quando pessoas autistas, a título de exemplo, participam de atividades musicais teoricamente fundamentadas, tendem a apresentar alterações satisfatórias, em todos os âmbitos do viver.

Abraços sempre lhe incomodaram (GRANDIN, 2011, 2017). Segundo Grandin (2011, p. 70), “Era como se fosse uma onda marítima enorme e dominadora de estímulo e eu reagia como um animal selvagem. Ser tocada me despertava reação de fuga; mudava meu disjuntor. Eu ficava sobrecarregada e tinha que escapar e frequentemente o fazia dando empurrões repentinos.” Sobre essas reações, ela explica que, para pessoas que vivenciam o autismo como condição, mesmo as que procuram estimulação, é mais fácil tolerar o toque se iniciado pela própria pessoa (GRANDIN, 2011).

Com relação a odores e sabores, além de algumas pessoas autistas não suportarem certos cheiros, podem ter aversão à textura de alguns alimentos, ou não suportar seu barulho. É caso do ruído de alimentos crocantes (GRANDIN; PANEK, 2017). Além disso, situações consideradas ameaçadoras e/ou assustadoras podem ficar guardadas na memória e vir à tona por meio do contato com elementos que remetem àquelas circunstâncias, como

[...] imagens, sons, cheiros ou toques. Como os autistas não verbais são sensíveis a cheiros, é provável que um odor possa se associar a um estímulo aversivo, como a sobrecarga sensorial em um supermercado. Por exemplo, para essas pessoas, o cheiro de um novo detergente levado para casa pode ficar associado a um colapso que ela teve na seção de detergentes dentro de um supermercado. (GRANDIN, 2011, p. 203).

Outro aspecto apontado por Grandin como algo que pode levar à sensação dolorosa de crise, refere-se à necessidade de processar estímulos provenientes de diferentes vias. Exemplificando, prestar atenção simultaneamente ao que é dito, às mudanças do tom de voz, aos significados das palavras, às expressões faciais, além dos gestos; essa somatória pode levar a pessoa autista a tapar os ouvidos, reagir de forma inesperada, conseguir prestar pouca atenção ao que é dito e/ou dar as costas ao falante (GRANDIN, 2011).

Emoções como ansiedade e medo, são externadas de forma singular pelas pessoas autistas, para Grandin (2011, p. 107),

Ser caçoada pelos outros alunos doía muito e eu respondia com raiva. Eventualmente, aprendi a controlar meu mau humor, mas, como a zombaria persistia, às vezes eu chorava. Até mesmo a ameaça de zombaria me deixava

⁴² Disponível em < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15839730> > Acesso: 21 nov. 2019.

amedrontada; temia atravessar o estacionamento por medo de que alguém me chamasse com um nome feio. Qualquer mudança no meu horário escolar me causava intensa ansiedade e medo de ter um ataque de pânico.

Ao mesmo tempo que relata seus medos, essa cientista considera haver dois tipos de pessoas: as que se relacionam com outras e com o mundo por meio da empatia e as que se assemelham a ela: mais racionais ou sistemáticas (Grandin, 2011). Como exemplo, cita que, para muitos autistas, ambientes altamente estruturados reduzem seus temores; um abraço, no entanto, nem sempre tem o mesmo efeito (*ibidem*).

A seu respeito, Grandin diz só apreender sentimentos simples como cólera, alegria e tristeza; sentimentos opostos e concomitantes como, por exemplo, amor acompanhado de ira por ciúmes, fogem a sua compreensão. E, por ter suas emoções guiadas pelo intelecto e pela lógica, essa autora assume ter dificuldade em entender pessoas cuja vida é guiada por emoções complexas, pistas emocionais ou, até mesmo, mudanças sutis na expressão facial dos outros (GRANDIN, 2011). Ainda sobre o comportamento humano, nas suas palavras,

[...] tenho ficado mais alerta sobre um tipo de eletricidade que existe entre as pessoas e que é muito mais sutil que a ira, a felicidade ou o medo evidentes. Tenho observado que, quando várias pessoas estão juntas e se divertindo, suas falas e suas risadas seguem um ritmo. Elas riem todas juntas e depois falam mais tranquilamente até o próximo ciclo de risadas. Sempre tive dificuldade em me enquadrar nesse ritmo e geralmente interrompo conversas sem me dar conta do meu erro. O problema é que não consigo seguir o ritmo. (GRANDIN, 2011, p. 111)

Por condutas como essa, pessoas autistas são consideradas estranhas, confusas e rotuladas como as que apresentam dificuldades para prever e interpretar comportamentos e intenções das outras pessoas ou, até mesmo, mostrar empatia (GAIATO, 2018). Infere-se que o impacto dessa diferenciação na forma de perceber estados mentais poderia ser menor se nós, ao invés de apenas afirmarmos que há um atraso ou ausência de Teoria da Mente⁴³ nas pessoas autistas, exercitássemos mais a nossa capacidade de compreender as crenças, desejos, formas de sentir e expressar das pessoas autistas. Ou seja, se tentássemos compreender suas razões.

Acerca dos seus bloqueios, Grandin (2011, p. 117) pondera que se lhe falta empatia emocional, em razão de seu processamento sensorial diferenciado, não lhe falta “[...] empatia pela hipersensibilidade sensorial de pessoas autistas.” (GRANDIN, 2011, p. 117).

⁴³ Afirma-se que há um atraso ou ausência de Teoria da Mente nas pessoas autistas, sendo Teoria da Mente “[...] a capacidade de atribuir uma variedade de estados mentais, tais como desejos, crenças, pensamentos, sentimentos, a si mesmo e a outras pessoas e, com isso, predizer a intenção dos comportamentos” (GAIATO, 2018, p. 67).

Ao rememorar seu período de escolarização, essa cientista assevera que professores e funcionários, que se empenharam em normalizá-la, só conseguiram desencorajá-la. Já as pessoas que observavam suas excentricidades e, tendo-as em conta, procuravam motivá-la a estudar, contribuíram para que seus talentos fossem desenvolvidos (GRANDIN, 2011, 2017). Nas suas palavras,

[...] as pessoas que me foram de maior ajuda foram sempre aquelas mais criativas e não convencionais. Psiquiatras e psicólogos ajudavam pouco. Eles ficavam preocupados demais em fazer psicanálise comigo para descobrir meus problemas psicológicos obscuros e profundos. Um psiquiatra achou que, se ele conseguisse encontrar minha ‘ferida psíquica’, eu seria curada. A psicóloga do ensino médio queria eliminar minhas fixações por coisas como portas ao invés de tentar entendê-las e usá-las como estímulo à aprendizagem. O professor Carlock, um dos meus professores de ciências, foi quem se tornou meu mentor mais importante no ensino médio. [...] Os outros professores e funcionários da escola queriam me transformar em uma pessoa mais normal e desencorajavam meus interesses excêntricos. Já o professor Carlock pegou meus interesses e os usou como motivações para trabalhos escolares. (GRANDIN, 2011, p. 122-123).

O depoimento acima é um bom exemplo do quanto é fundamental acreditar na capacidade de todas as pessoas, em especial quando somos os responsáveis por seu aprendizado. Grandin (2011, 2017), ao relatar seu interesse por temas específicos, sinaliza o valor do planejamento de atividades, considerando os pontos fortes de pessoas autistas, seus interesses e a necessidade de construção de significados em todo o processo de aprendizagem. Além disso, essa cientista não desconsidera que, como todo ser humano, tem muito a aprender e, nesse sentido, apresenta o aspecto didático de ver e rever gravações de palestras que ministrou (*ibidem*). Nos seus dizeres, “Quando assisto a vídeos de algumas de minhas palestras antigas, consigo perceber as coisas que fiz de errado, como usar padrões estranhos de voz. Ensinar postura social a uma pessoa autista é como preparar um ator para uma peça. Cada passo tem que ser planejado.” (GRANDIN, 2011, p. 125).

A partir de um trabalho que considera como a pessoa autista se sente e a necessidade de planejar caminhos e instrumentos com potencial para reduzir as dificuldades que temos de nos comunicar com esses seres humanos, infere-se que as diferenciações nas formas de expressão e comunicação, tanto quanto os comportamentos motores e verbais incomuns atribuídos às pessoas jovens autistas podem, como ilustra Grandin (2011, 2017), ser minimizados. Acrescenta-se, ainda, que evitar mudanças repentinas na rotina e zelar por um ambiente estruturado são aspectos a serem considerados no fazer pedagógico, no sentido de evitar que a

inclusão escolar se transforme em uma dolorosa forma de exclusão para todas as pessoas, visto sermos todas aprendentes, autistas ou não (GAIATO, 2018).

Com relação às interações sociais, nas palavras de Grandin (2011), interpretar sinais emocionais é, em maior ou menor grau, algo complexo; logo, lidar com pessoas que respondem de forma mais emocional ou, dito de outro modo, traduzir “[...] comportamentos sociais guiados mais por sentimentos complexos do que pela lógica”(GRANDIN, 2011, p. 177) pode ser um enorme desafio. Soma-se a esse desafio o de, em uma conversa, ter de deslocar a atenção entre estímulos auditivos e visuais, de modo a compreender o que está sendo dito não só com palavras, mas também com as expressões faciais. Como coloca Grandin (2011, p. 187), não menos significativo é o necessário aprendizado para modular emoções,

Certa vez, dentro de um avião, ri tão alto ao assistir a um filme que muitas pessoas começaram a me encarar. Quando choro por causa de um filme triste, choro mais que a maioria das outras pessoas. Minhas emoções são o extremo: ficam ativadas ou completamente desligadas. Tenho os quatro sentimentos simples: alegria, tristeza, medo e raiva. Nunca misturo essas sensações, mas posso alterná-las rapidamente.

Sobre desafios e aprendizagens, é preciso lembrar que a capacidade cerebral de criar e remodelar as redes neurais em função do estímulo que recebe permanece por toda a vida, ou seja, a forma como os neurônios são ativados, faz com que todo o ser humano, ao longo de sua existência, aprenda (CONSENZA; GUERRA, 2011). Nesse sentido a motivação para aprender tende a garantir não apenas a aquisição de conhecimentos, como também modificar atitudes e criar habilidades necessárias ao longo da vida (*ibidem*). Portanto, interações sociais podem ser aprendidas e, no caso das pessoas autistas, esse aprendizado se torna mais tranquilo se ocorrer de forma sistemática (GRANDIN, 2011, 2017; ORRÚ, 2019).

Outro ponto destacado por Grandin (2011) é a dificuldade que as pessoas autistas têm para mentir, devido à complexidade de sentimentos enredados na mentira. Segundo essa cientista,

Para conseguir contar mesmo a menor das mentiras, tenho que ensaiar várias vezes na minha cabeça. Passo vídeos mentais com simulações de todas as coisas que a outra pessoa pode perguntar. Se a pessoa aparecer com uma pergunta inesperada, entro em pânico. Fingir enquanto converso com os outros é bastante difícil, a menos que eu tenha treinado diversas vezes as possíveis respostas. Mentir provoca muita ansiedade porque exige interpretações rápidas de pistas sociais sutis para determinar se a pessoa está mesmo acreditando na mentira. (GRANDIN, 2011, p. 178-179).

Ao mesmo tempo que Grandin sinaliza sua dificuldade para mentir e, até mesmo, perceber que outra pessoa possa estar mentindo, devido à complexidade emocional envolvida no ato de dizer algo em desacordo com a realidade, essa autora assegura conseguir simular situações que dependem da memória de um fato vivido (GRANDIN, 2011). Nas suas palavras, simulações e brincadeiras do tipo “pegadinhas” “[...] são um substituto para uma conexão humana mais profunda. Elas me fazem penetrar o mundo de outras pessoas sem ter que interagir com elas.” (GRANDIN, 2011, p. 179-180).

Vivenciar o que é correto por meio de exemplos e perceber visualmente o impacto de atitudes negativas, para Grandin (2011), mais que ouvir sermões, resulta em compreensão e aprendizado. Esse tipo de experiência a levou, no ensino médio, a dividir normas e regras em quatro categorias que, segundo ela, continuam a pautar o seu fazer: coisas realmente ruins; regras de cortesia; ilegal, mas não ruim; e pecados do sistema. Ferir, matar ou destruir algo de alguém estão entre as coisas realmente ruins; regras de cortesia contribuem para a boa convivência; normas comuns para todos, mas que em circunstâncias específicas podem ser quebradas sem prejudicar outrem estão entre as ilegais, mas não ruins; e, por fim, os pecados no sistema são as proibições implantadas em um determinado espaço, mas inexistentes noutro como, por exemplo, a proibição para fumar (GRANDIN, 2011).

A organização dos fatos em uma estrutura capaz de favorecer sua compreensão pode ser útil também no aprendizado de atividades acadêmicas, uma vez que avaliar dados a partir de fatos concretos, organizar a informação por meio de generalizações, incorporar novos conceitos ao que já é conhecido, além de contribuir para o desenvolvimento de capacidades fundamentais para a vida em sociedade, atua “[...] de modo ativo no desenvolvimento das capacidades de raciocinar, interagir, planejar e autorregular-se, valorizando e respeitando a existência e as necessidades dos outros” (CONSENZA; GUERRA, 2011, p. 96).

Em se tratando de reações como medo, agressividade ou comportamentos incompreensíveis por parte de autistas não verbais, Grandin (2011) assinala que, dentre as possíveis causas, deve-se observar se o comportamento diferente ocorreu após uma mudança de ambiente. Nesse caso cabe investigar se há uma razão sensorial; ou se há uma condição dolorosa que a pessoa não consegue explicar e, não sendo nenhuma das hipóteses anteriores, vale observar se a pessoa autista está tentando se comunicar, chamar a atenção ou querendo escapar a uma tarefa (*ibidem*).

Conforme afirmado anteriormente, ao longo do processo educacional, pode-se ensinar e aprender muito mais que conteúdos escolares. Pode-se, por exemplo, ao explicar às crianças

e jovens que se deve resolver um problema conversando e não batendo, trazer para a cena processos cognitivos e emocionais, que determinam comportamentos e inibem reações negativas (CONSENZA; GUERRA, 2011). Tendo em conta que jovens autistas, como todas as pessoas, têm diferenciações a serem trabalhadas e, ao mesmo tempo, interesses, pontos fortes, esperanças a serem identificadas e consideradas, cabe a escola lembrar que um processo de ensino aprendizagem começa com a pergunta: Quais são suas histórias, seus saberes, seus sonhos?

Nem todas as pessoas autistas são como Grandin, cuja condição econômica e social, somada ao pensamento visual e ao aguçado olhar científico contribuíram para que se tornasse uma personagem célebre. Muitas precisam de cuidados constantes, mas, sem dúvida, “[...] é preciso convir que elas difundem um saber que vai muito além do que a ciência pode dizer dessas noções.” (MALEVAL, 2017, p. 349-350). Além disso, defende-se, aqui, que todas podem ter uma vida mais produtiva se no lugar de um trabalho focado em déficits, houver a preocupação em ouvir seus testemunhos, reconhecer seus saberes e cultivar seus pontos fortes.

3.5 ENTRECruzamento de Perspectivas, para uma Aproximação ao Pensamento Alargado

Nos espaços de escolarização, um vigoroso discurso de inclusão pode soar como uma promessa. No entanto, práticas normalizadoras, sustentadas na ideia da diferença como uma tragédia pessoal (ORRÚ, 2019), somam-se a uma visão estereotipada do autismo, reduzindo as expectativas de pessoas jovens autistas de serem reconhecidas e compreendidas na sua singularidade a histórias silenciadas, ignoradas e/ou subalternizadas. Enfatizando que a noção de diferença, enquanto vulnerabilidade, acentua-se por conta de barreiras sociais, econômicas e políticas (*ibidem*), reitera-se, aqui, a convicção de que, como todo ser humano, essas pessoas são sujeitos, cujas razões podem subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar mais autêntica, criativa e condizente com uma perspectiva de escuta educativa e compreensão humana. Tendo isso em conta, esta tese, objetivando lançar luz nas razões autistas, afasta-se de princípios de redução, homogeneização e/ou dissimulação da diferença.

Para tanto, contou com os estudos sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado* de Hannah Arendt, as apreciações sobre comunicação entre diferenças e justiça social de Iris Young, a perspectiva relacional e humanizante de Paulo Freire e a visão de dentro do autismo de Temple Grandin, cujo compromisso com o pensamento crítico e a transformação individual/social, expõem elementos cruciais relacionados à localização e ao pertencimento no

mundo, contribuindo, desse modo, para a percepção das implicações, nas razões autistas, das diferentes condições de existência no espaço social.

À vista disso, o presente capítulo iniciou com a aproximação entre os contributos desses pensadores e a percepção do autismo como condição. Avança-se, neste tópico, apresentando a síntese das continuidades e singularidades mais relevantes que emergem do encontro desses aportes teóricos, de modo a propiciar a reflexão sobre as condições que informam as vidas das pessoas jovens autistas, as potencialidades que emergem da expressão de suas razões e o lugar que lhes é destinado nos espaços de ensino.

A obra de Grandin é um convite ao *pensamento alargado*, uma vez que apresenta como infundada a noção de inexistência de um *eu pensante* na pessoa autista. Desmantelando a ideia de que nada os afeta, que são seres fechados em si mesmos, antissociais e sem empatia, essa cientista advoga, de dentro do autismo, que captar a realidade por meio dos cinco sentidos – visão, audição, olfato, paladar e tato – ocorre, para essas pessoas, de formas e em intensidades distintas (GRADIN, 2017). Conforme afirmado anteriormente, Grandin é apenas um exemplo de que, para além dos comportamentos observáveis, autistas vivem uma enxurrada de sensações que, a despeito da dor e confusão, não lhes impede de ter potencialidades, curiosidades, ideias, desejos, sonhos e o anseio por conviver e aprender como qualquer outra pessoa.

Portanto, o incômodo que contatos ou situações podem causar e a aparente falta de emoção, são consequências e não causas do autismo (GRANDIN, 2017). Partindo dessa premissa, infere-se que, diante de jovens autistas, para além de viabilizar instrumentos que possibilitem sua expressão, cabe o reconhecimento de que se as pessoas em situação de vulnerabilidade não conseguem se comunicar a tragédia é social, não pessoal.

Retomando Arendt (2009), todo ser humano, independentemente da condição que informa sua vida, tem a necessidade de comunicar-se e distinguir-se. Não fazendo sentido a vida no isolamento, fazer parte desse mundo significa, na esfera comum, assumir o cuidado com o direito de expressão e atualização do ‘eu’ e das múltiplas perspectivas ao redor, mesmo porque, sem a consciência dessa responsabilidade, vulnerabilidade torna-se sinônimo de opressão que, como afirma Freire (2014b, p. 64), “[...] é um amor às avessas – um amor à morte e não à vida.”

Estabelecendo injustiças que atingem indivíduos e grupos, esse controle esmagador – engendrado em uma ordem de dominação do ser humano pelo ser humano – ocorre quando pessoas têm sua vocação de *ser mais* negada (FREIRE, 2014b). Young (1990), avaliando a opressão como um processo (re)produzido na percepção cultural que a sociedade tem de si, na

organização política e na divisão do trabalho, acrescenta serem a exploração, a marginalização, a impotência, a violência e/ou o *imperialismo cultural*, faces da opressão. No caso da exploração, essa envolve a apropriação de força de trabalho e de energias também nos espaços de cuidado. Ficar à margem impossibilita a expressão e a participação representativa na vida pública. A impotência atinge pessoas rotuladas como aptas apenas para receber ordens, logo, inábeis para pensar. A violência envolve práticas de humilhação, estigmatização e eliminação física. Por fim, o *imperialismo cultural* pode ser entendido como a universalização da experiência de um grupo dominante e, a partir daí, a estereotipação, discriminação e marginalização de outros (*ibidem*).

Diferentes facetas dessa estrutura opressiva podem recair sobre pessoas e grupos (YOUNG, 1990), no caso de jovens autistas, para além da visão do autismo como impossibilidade, o enraizamento em *localizações estruturais* diferentes, sejam elas sociais, econômicas, de gênero, étnicas, entre outras, impacta nas (im)possibilidade de expressão, no nível de independência, no estado emocional e, inclusive, no acesso dessas pessoas às redes de atenção⁴⁴. Por exemplo, nas regiões periféricas dos estados brasileiros a falta de serviços articulados para fazer face às demandas de inclusão de pessoas em situação de particular vulnerabilidade interfere diretamente e de forma negativa no direito à saúde, à educação e à cidadania das pessoas que vivenciam diferenciações cognitivas, motoras e sensoriais e que residem nessas regiões (BRASIL, 2015), dentre elas as autistas.

Dados sobre a pobreza no Brasil (IPEA, 2017) apontam que a média de anos de estudos, em 2015, de jovens negros e pobres, residentes na região sudeste do Brasil, foi de 5,1 anos; a de jovens brancos e pobres foi de 6,3 anos; já a de brancos não pobres foi de 10,1 anos. Mulheres jovens, negras, pobres residentes na região sudeste têm, aproximadamente, 1 ano a menos de estudo que mulheres brancas com a mesma idade (*ibidem*). Pesquisas desenvolvidas no Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas⁴⁵ apontam que do total de matrículas realizadas no ensino infantil, em território nacional, 4,4% eram de pessoas que se encontram entre as denominadas com deficiência, grupo no qual estão as pessoas autistas. Esse número de matrículas decresce 0,6% no ensino fundamental, chegando a aproximadamente 1% no ensino médio. A complexidade dos estudos não se esgota, no entanto, a diferença significativa de 5

⁴⁴ As redes de atenção, cujo objetivo central consiste em responder integralmente à diversidade de demandas decorrentes do autismo e das denominadas deficiências, por meio de um olhar o mais ampliado possível, apresentam diversas frentes de atuação nas políticas de saúde, assistência pública e educação. Nesse sentido, desempenham papel fundamental para a identificação do autismo, intervenção e garantia de qualidade de vida de pessoas em situação de particular vulnerabilidade (BRASIL, 2015; ORRÚ, 2019).

⁴⁵ Disponível em < <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/22039/Sumario-Executivo-Diversidade-Retratos-da-Deficiencia-no-Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso: 2 dez. 2019.

anos de estudos a menos na vida de jovens pobres e negros e o reduzido número de jovens autistas que chegam ao ensino médio, possibilitam a compreensão de que racismo, dominação de classe e sexismo operam em conjunto com práticas de estigmatização, marginalização e discriminação do autismo, restringindo as trajetórias de pessoas jovens autistas negras, pobres e moradores em regiões periféricas.

As singularidades fazem parte da condição humana. Melhor dizendo, nascer, tornar-se no tempo, estar vulnerável, carecer de apoio, manifestar quem se é na pluralidade, são aspectos que integram o existir que, por sua vez, depende de condições humanas basilares: a vida biológica, os meios de sobrevivência, um projeto político (ARENDR, 2007a, 2009). Ou seja, a política ou, como coloca Arendt (1993), a interação humana e realização da liberdade são essenciais à vida. Portanto, eliminar o mundo comum – educação, arte, partidos, sindicatos, entre outras formas de organização e instituição de vínculos humanos – significa extinguir instituições e vínculos que dão abrigo à solidariedade e a diferenciação entre seres humanos, reduzindo a vida aos aspectos biológico e laborante (AGUIAR, 2001). Estar no mundo, de acordo com Arendt, Freire e Young, é estar em relação; Freire (2014a) acrescenta: estar na relação implicado amorosamente com o outro e com o mundo.

Para Arendt (2007a) escuta e diálogo no espaço “entre” são fundamentais para a constituição da singularidade em sua dignidade, humanidade e realização da liberdade. Nas suas palavras, é nesse espaço que as pessoas se colocam no mundo de forma autêntica. Freire (1983, 2014a), reconhecendo a finitude e o inacabamento humanos, postula como natural a vocação do ser humano de intervir no mundo, superar-se e, nesse sentido, reitera o compromisso de todos com o direito à palavra e à ação, conseqüentemente, com a materialização de uma educação e uma sociedade substantivamente democráticas. Young (1990), ao aproximar a ideia de justiça do conceito de política, apresenta uma *política da diferença*, na qual grupos em desvantagem colocam-se como parte fluída e relacional dos processos sociais, tornando-se, se não compreendidos; a princípio, reconhecidos e respeitados.

Enfatizando a perspectiva relacional e o olhar humanizante no espaço público como necessários para a conscientização e o desmantelamento de barreiras que sustentam os processos de opressão, afirma-se, aqui, a diferença como *condição humana* e reitera-se a crença de que cada pessoa autista é dotada de uma razão particular que, como toda razão oprimida, é constituída de saberes validos a serem conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora.

No que se refere à educação, não há como ser libertadora sem estar envolvida na transformação de processos opressores em realidades mais humanizadas e humanizantes, bem como na problematização da pretensa normalização dos comportamentos que, tendo na sua base um *imperialismo cultural*, dissemina a ideia do diferente como imperfeito e da pessoa autista como alguém cuja única opção é “[...] a condenação de passar a vida em uma instituição.” (GRANDIN, 2017, p. 210). Acrescenta-se, ainda, que uma educação como prática da liberdade considera a diversidade como essencial à vida humana e, do mesmo modo, as pessoas autistas como seres que trazem consigo leituras da realidade e possibilidades criativas capazes de contribuir para ampliar nossa limitada percepção do que vem a ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade.

Grandin (2017, p. 210-211) não ignora que “ainda há um longo caminho a percorrer. A ignorância e as interpretações incorretas sempre são difíceis de superar quando passam a fazer parte do sistema de crenças de uma sociedade.” Contudo, como lembra Arendt (2008, p. 6), “[...] mesmo no tempo mais sombrio temos o direito de esperar alguma iluminação”.

Em tempos de conformismo e ataque à pluralidade, os estudos de Arendt, Freire e Young mostram-se fundamentais, na medida em que destacam a responsabilidade de cada ser humano pelo mundo, pelo outro e pelo espaço “entre”, para além dos interesses pessoais e em contraposição ao comodismo e ao obediente fatalismo. Esses autores acentuam a urgência de um exercício reflexivo, ético e intenso, enquanto antídoto à negação do direito à diversidade de participação na esfera comum. Grandin soma-se a esse aporte teórico, reiterando o fato de o autismo, longe de ser um transtorno, uma deficiência, uma doença, enfim, uma tragédia pessoal, é uma condição, cuja dificuldade de ser e (con)viver decorre das barreiras atitudinais enfrentadas cotidianamente pelas pessoas cujo autismo informa suas vidas (GRANDIN, 2002, 2011, 2017). Barreiras que, fundadas em preconceitos, medo do desconhecido e estereótipos, concretizam a discriminação negativa (AMARAL, 1998), a predisposição desfavorável em relação às pessoas autistas, o rótulo de incapaz e, mais que impossibilitá-las de colocar em cena seus pontos de vista, cerceiam perspectivas de vida.

No âmbito da escolarização, pesquisa realizada por Muñoz (2011) aponta que a contraposição de ideias por meio de um exercício dialético, no qual diversas razões são expostas, mesmo que não resulte em consenso, leva a reavaliação de posturas, argumentos e escolhas dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Ou seja, se uma escola elege privilegiar a democracia substantiva, reforçando valores plurais, privilegiando o diálogo e sustentando a reflexão, corrobora o reconhecimento e valorização das inúmeras diferenças.

Face ao exposto, reitera-se que romper barreiras excludentes e opressoras implica em um alargamento do pensamento, isto é, em uma revisão do modo como nos comunicamos e interagimos com as tantas outras formas de estar no mundo. No caso da escola e em relação ao autismo como condição, romper tais barreiras corresponde à capacidade de compreender as pessoas jovens autistas nos seus próprios termos, colocando em prática uma escuta educativa, que implica no empenho em compreender a experiência que é do outro, tanto quanto na investigação de caminhos para a consolidação do verdadeiro encontro, aprendizado e crescimento humano no espaço “entre”.

Após ampliar a reflexão sobre as condições que informam as vidas das pessoas jovens autistas, o lugar que lhes é destinado nos espaços de ensino regular e as potencialidades que emergem da expressão das razões autistas, segue-se, no próximo capítulo, apresentando o caminho delineado com o propósito de fundamentar o movimento metodológico e o desenho de pesquisa, e convidando o/a possível leitor/a a permitir-se vislumbrar com o heterogêneo no aparentemente homogêneo; a abrir-se à possibilidade de ser “menos um” a consolidar as práticas opressoras e excludentes denunciadas por Arendt, Freire, Young e Grandin, ou seja, ao alargamento do pensamento.

CAPÍTULO IV - MOVIMENTO METODOLÓGICO E DESENHO DA PESQUISA

No capítulo anterior, fez-se uma incursão no referencial teórico central utilizado para identificar e compreender as razões autistas nas suas relações com a educação formal, na percepção de que problemas das construções sociais sobre o autismo encontram-se inseridos nas respostas educativas. Nesse sentido, foram apresentados autores cujos estudos, ao proporcionar a reflexão sobre as condições que informam as vidas de jovens autistas e as potencialidades que emergem da expressão de suas razões, assinalam a necessidade de um alargamento de mentalidade diante da pluralidade, imprimindo rigor à pesquisa e permitindo operar o salto que vai das críticas às perspectivas reducionistas acerca do autismo, ao alargamento da visão sobre essa condição.

A concepção e o modo como foi conduzido este estudo, centrado na exploração do que jovens autistas, sujeitos a olhares moldados por uma visão educacional hegemônica e universalizante, tem a dizer, são descritos neste capítulo. O problema colocado, qual seja, a não abertura às razões autistas ou a ausência de escuta das percepções de jovens autistas acerca de suas necessidades e expectativas, considerou os efeitos das inúmeras visões que alicerçam construções sociais sobre o autismo e que, envoltas em estereótipos e imersas nas respostas educativas, (in)formam as vidas dessas pessoas, conforme apresentado no primeiro capítulo desta tese. Ampliando e tornando mais sombrio esses contornos, as marcas e/ou consequências dessas (in)formações interligam-se às políticas de educação inclusiva, eclipsando as razões de quem vivencia o autismo como condição. Desse modo, sem conseguir manifestar seus conflitos, necessidades, expectativas e percepções, as pessoas para as quais o projeto de inclusão escolar foi concebido permanecem a mercê de inclusão excludente (LOPES; FABRIS, 2017).

Lembrando que o *eu atuante* corresponde à performance das pessoas jovens autistas e ao que pode ser visto por quem está de fora do autismo, e o *eu pensante*, à forma como essas pessoas pensam e sentem o mundo (GRANDIN; PANEK, 2017), reitera-se ser, a compreensão do movimento entre o *eu pensante* e o *eu atuante*, crucial para a definição de instrumentos que permitirão às pessoas jovens autistas maior acesso à comunicação e, do mesmo modo, decisiva para a redução ou, quiçá, o fim da resistência em pensá-las “[...] sem um esquema caritativo, como gente valiosa e até essencial que contribui para a sociedade.” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 207).

Acentua-se, aqui a intenção de apresentar os desafios particulares vivenciados por jovens autistas nos espaços de escolarização, cuja possibilidade de superação pode resultar na abertura à compreensão do movimento entre o *eu atuante* e o *eu pensante*. Essa proposta de

reconhecimento de razões autistas, conferiu, nesta investigação, algo de novo no que diz respeito a visão sobre o autismo nos países de língua portuguesa: o autismo como *condição humana* e sua compreensão a partir de uma perspectiva de escuta educativa. Desse modo, tendo por opção considerar o potencial da educação na expansão dos seres humanos, em particular das pessoas jovens autistas, recusa-se, aqui, a concepção do autismo como uma anormalidade que, sem consistência e rigor epistemológicos, afeta negativamente toda a existência da pessoa (Furtado, 2011). Com a mesma veemência, assinala-se a necessidade de uma cuidadosa revisão das perspectivas reducionistas sobre o autismo inseridas nas respostas educativas, pois, sem isso, infere-se que, mesmo com a proteção legal garantindo-lhes acesso às instituições de ensino e o direito à aprendizagem em meio a seus pares, processos de exclusão da escola regular seguirão mantendo os direitos e potenciais expectativas de pessoas com as protagonistas dessa tese ignorados, silenciados e/ou subalternizados.

Em se tratando de pesquisa sobre as razões autistas, como foi possível observar na busca por produções acadêmicas circunscritas ao universo de vozes que falam do interior do autismo, raras são as publicações que as têm em conta; muitas falam sobre o autismo e pelos autistas. À vista disso, outra inovação que emana deste estudo relaciona-se ao lugar proposto para as pessoas jovens autistas: o de protagonistas para a compreensão dos processos educativos que as envolvem, a partir da exteriorização de suas razões.

Outrossim, trata-se de uma pesquisa centrada na realidade brasileira, especificamente na região sudeste do país, local de origem, de atuação profissional da investigadora, enquanto docente, e de sua residência. A proximidade entre a pesquisadora e as fontes, elemento apontado por Bogdan e Biklen (1994) como fundamental, foi considerada na escolha do referido local. Além disso, sopesou o fato de ser esta uma das regiões com estados que lideram o índice de oportunidades de educação brasileira⁴⁶: em uma escala de 0 a 10, São Paulo encontra-se na primeira posição, com nota 5,3; o Espírito Santo, com nota 4,7, encontra-se em nono lugar. Ou seja, de acordo com esses dados, nesses estados, pessoas jovens têm mais oportunidades de acesso à educação, mas, ao mesmo tempo, segundo Patto (2008, p. 33), é onde se vivencia “[...] formas pobres, insuficientes e, às vezes, até indecentes de inclusão.” Diante dessa contradição, a entrada das inúmeras diferenças nas escolas da rede regular de ensino, dentre elas as pessoas jovens autistas, fomenta numerosos questionamentos sobre o envolvimento dos próprios sujeitos no processo educativo, na medida em que as visões de mundo de crianças e jovens,

⁴⁶ Disponível em <<http://www.ioeb.org.br/destaque/estados-do-sudeste-e-sul-lideram-o-indice-de-oportunidades-da-educacao-brasileira-2017>> Acesso: 19 ago. 2019.

historicamente marginalizados, estão longe de ser o ponto de partida para a elaboração de políticas educativas (BUENO, 2008).

Tendo isso em conta e considerando tanto o desafio de captar e dar relevo às produções narrativas de jovens autistas – procedentes não só de suas vozes, mas de seus recursos comunicativos – quanto o de apresentar os problemas das construções sociais sobre o autismo, inseridos nas respostas educativas, fez-se a opção por um universo da pesquisa composto por duas dimensões: bibliográfica e empírica. No primeiro caso, contou-se com um conjunto de teses, dissertações, artigos, livros, documentos oficiais e pareceres clínicos que contribuíram para a construção da problemática; no segundo, foram colhidas informações junto a um grupo de 8 pessoas jovens autistas brasileiras, residentes na região sudeste do Brasil, que frequentam ou frequentaram o ensino formal, 8 familiares desses jovens e 12 professores da educação formal, que ministraram ou ministram aulas para pessoas jovens cujo autismo informa suas vidas.

Com relação à pesquisa empírico-teórica aqui proposta, essa ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa, sustentada em um referencial teórico que preenche os critérios de validade, generalização e confiabilidade⁴⁷ (YIN, 2010), sendo as articulações narrativas exploradas em três níveis. O nível macro, correspondeu ao olhar retrospectivo e crítico para os diagnósticos e perspectivas acerca do autismo e para as políticas de educação inclusiva. O intermediário, aos olhares de familiares e professores sobre as pessoas jovens autistas e seus processos de escolarização. Por fim, o nível micro, correspondeu às razões autistas, representadas pela percepção de jovens autistas sobre suas vivências escolares.

Procurou-se, assim, equacionar as situações de particular vulnerabilidade e as oportunidades de superação, crescimento humano e interação social que emergem dos discursos científicos e políticos; das representações de professores e familiares que, de alguma forma, encontram-se envolvidos nos processos de escolarização de pessoas autistas e, por fim, das próprias pessoas jovens com essa condição, enquanto protagonistas de suas histórias.

Esse processo revelou, dentre tantos desafios, o sentimento de desconforto com relação às respostas que poderiam (não) advir das interpelações feitas pela investigadora que, não tinha como antecipar o lugar que chegaria. Vislumbrando rotas inseguras e lembrando que por

⁴⁷ Com relação aos critérios de validade, generalidade e confiabilidade, a validade consiste em amparar os resultados da análise em modelos lógicos de desenvolvimento de argumentos, de modo a garantir que tais resultados reflitam a realidade estudada. Não tendo por objetivo generalizar estatisticamente, os resultados da presente pesquisa possibilitam a generalização analítica, ou seja, a compreensão do fenômeno para além da realidade estudada. Já a confiabilidade, diz respeito ao detalhamento dos procedimentos científicos adotados, de forma a minimizar os erros e a parcialidade do estudo (YIN, 2010).

investigação entende-se algo como seguir sinais, pistas ou trilhas (HABER, 2011) reitera-se que, a aproximação às razões autistas cobrou a cuidadosa renúncia ao exercício do poder. Essa aproximação fundou-se, portanto, na aposta de que pessoas que vivenciam o autismo como condição são sujeitos por excelência, com formas específicas de comunicação e expressão; capazes de, ao seu modo, falar sobre si e fazer suas próprias escolhas.

Ou seja, partiu-se do princípio de que é possível aprender com pessoas autistas quando preconceitos, estereótipos e a certeza de que tudo já é conhecido, são suspensos e a pessoa na sua essência é considerada (MALEVAL, 2017). Assim sendo, a eleição, como recurso metodológico, de uma abordagem qualitativa interpretativista, assentada em um paradigma pós-positivista (GUBA; LINCOLN, 2005), é explicitada no próximo tópico.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA E DIMENSÃO INTERPRETATIVA

Enquanto na modernidade, pelo recurso a abordagens positivistas, o racionalismo e a ciência tentavam explicar a condição humana, emergindo daí a ideia de um “eu” estável e coerente; na pós-modernidade – ou era nuclear – a escrita e a interpretação insurgem como pontos centrais da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com isso, a investigação qualitativa, voltada a aspectos da realidade que não podem ser quantificados, como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, enfim, o que corresponde a um espaço mais denso das relações, firmou-se como contraponto à pesquisa quantitativa (MINAYO, 2001).

Pode-se dizer que, entre o pós Segunda Grande Guerra e os anos de 1970, o debate acerca da hegemonia de pesquisas baseadas em um modelo determinista e na mensuração, assim como o reconhecimento do valor da inclusão da voz de atores sociais acentuaram-se, sendo essa a fase áurea da pesquisa qualitativa, cuja expansão deu-se no período da guerra fria, quando passou a contar com investimentos crescentes de fundos públicos (CHIZZOTTI, 2003). Após os anos de 1970,

Novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos. Uma confluência de tendências, disciplinas científicas, processos analíticos, métodos e estratégias aportam à pesquisa qualitativa criando um campo amplo de debates, sobre o estatuto da pesquisa. (*ibidem*, p. 229)

O movimento feminista, por sua vez, revitalizou essa proposta de investigação, ao trazer para a cena questões relativas a sentimentos, emoções e ao poder que se estabelece entre

pesquisador e participante (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, da preocupação com o *porquê*, a investigação deslocou-se para o *como*, abrindo-se à compreensão da experiência humana (MACEDO, 2012).

Outrossim, o maior interesse pelo processo que pelos resultados; o reconhecimento do caráter interativo entre os objetivos, orientações teóricas e dados empíricos; a possibilidade de análise dos dados em toda a sua riqueza e, para além disso, o estudo objetivo dos estados subjetivos das pessoas destacaram-se como ganhos decorrentes da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Nesse sentido, considera-se que compreender a problemática da legitimação das razões autistas, em um cenário, no qual o discurso é de inclusão, mas as pessoas a “serem incluídas” nos espaços de escolarização – em particular as protagonistas desta tese – ainda são definidas, *a priori*, como intelectualmente limitadas e/ou socialmente desajustadas – fato que revela o vigor da tendência à normalização – pressupõe o recurso a um paradigma de investigação qualitativa, no qual, como apontam Bogdan e Biklen (1994), nada é trivial, da palavra ao pequeno gesto.

Lembrando que, não objetivando quantificar fatos em si, o interesse na presente pesquisa voltou-se à compreensão dos pontos de vista dos/as participantes. Assim sendo, considerou-se a forma singular como jovens autistas interpretam e significam suas vivências escolares, valorizando suas opiniões e tendo especial cuidado em, ao observar a disposição dos/as mesmos/as, de familiares e professores em partilhar suas percepções, atentar para os possíveis conflitos nos diferentes modos de ver e compreender a realidade. Logo, a tônica que prevaleceu no momento da recolha de dados foi de proximidade da relação e não de formalismo que, somada à impossibilidade de tradução das razões autistas e das perspectivas maioritárias acerca da presença das pessoas autistas no contexto escolar em números, justificou a opção metodológica por uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista (GUBA; LINCOLN, 2005).

Destaca-se, ainda, que, por tratar-se de um estudo com um número reduzido de participantes, selecionados pela potencial adequação aos propósitos da pesquisa e localização contextual, recorreu-se a uma visão interdisciplinar holística, de modo a não perder de vista a proposta de investigar o objeto de estudo “[...] como um todo considerando a relação entre as partes que o compõem” (GIL, 2009, p. 8).

Cabe assinalar que as questões que esta pesquisa buscou responder estão relacionadas à concepção de pessoa(s). Referem-se, portanto, a um ser que se encontra no jogo das relações sociais, isto é, em meio a práticas discursivas imersas em um “[...] constante processo de

negociação, desenvolvendo trocas simbólicas num espaço de intersubjetividade, ou mais precisamente, de interpessoalidade.” (SPINK; MEDRADO, 2013, p. 36). Assim sendo, a presente investigação encontra-se suportada nos campos da educação e da sociologia, com foco nas vivências escolares de jovens autistas.

Acerca da dimensão interpretativa, essa ganha significado no cerne da abordagem qualitativa, na qual o ato de investigar, não limitado às causas, tem por finalidade descrever, compreender e interpretar, ou seja, envolve todos os aspectos do fenômeno, procurando dar conta da diversidade de significados particulares que podem emergir da situação (*ibidem*). Logo, na abordagem qualitativa interpretativista, o conhecimento de determinado fenômeno só pode ocorrer a partir do contato direto entre investigador/a e participantes, da interação que se estabelece entre ambos e dos significados atribuídos aos fatos (GIL, 2009).

Ainda em defesa da dimensão interpretativa, que reforça o valor da abordagem qualitativa, Magnani (2003) adverte que, assumindo a referida dimensão, o/a pesquisador/a precisa estar atento/a a cada palavra ou gesto, por mais insignificante que possam parecer, para, assim, compreender seu significado. No caso da presente investigação, tomando de empréstimo as palavras de Ricouer (1969), de raiz fenomenológica hermenêutica, interpretar consistiu em desvelar sentidos latentes de textos que se encontram em contextos e inferir verdades que afloram no campo da compreensão; tarefa que não esgota o sentido dos símbolos, mas que, necessariamente, implica em desnudar narrativas cuja capacidade de revelar dimensões da realidade é ilimitada.

No que concerne a garantia da qualidade e objetividade dos dados coletados na empiria, adotou-se como tática o uso de fontes múltiplas de evidência; a rigorosa transcrição dos dados e a revisão da transcrição das entrevistas, sempre que possível, pelos/as participantes (YIN, 2010). Além disso, no decorrer da investigação, procurou-se garantir a intrassubjetividade. Esse procedimento ocorre “[...] quando observações repetidas das mesmas respostas pelo mesmo observador produzem os mesmos resultados.” (GIL, 2009, p. 33).

Desse modo, reconhecendo as manifestações da vida cotidiana enquanto objetos culturais carregados de significado e as pessoas jovens autistas como protagonistas na produção cultural e, ao mesmo tempo, ciente de que as interpretações modificam-se em virtude do momento histórico e do contexto em que se inserem, ou seja, não são estáticas, nem neutras, procurou-se compreender as razões autistas tanto a partir do revelado pelas manifestações expressivas de jovens autistas, quanto pela expressão/fala de familiares e docentes em uma posição de contextualização.

Metodologicamente, referenciada nas características da pesquisa de abordagem qualitativa de dimensão interpretativa, fundamental para este estudo, na medida em que possibilita um olhar mais acurado aos significados, valores e interpretação dos/as protagonistas desta tese sobre suas vivências escolares ou, de forma mais precisa, por voltar-se à compreensão das razões autistas, segue-se apresentando o caminho que permitiu a aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo.

4.2 DESENHO DA PESQUISA: ENTRE ESPAÇOS E MOMENTOS

Após ter apresentado a investigação como interpretativa de caráter qualitativo, neste tópico clarifica-se o desenho da pesquisa. Considerando que um movimento no sentido de promover a visibilidade das razões autistas pode subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar menos técnica e instrumental e, do mesmo modo, contribuir para ampliar nossa limitada percepção do que vem ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade, propôs-se, nesta tese, outra forma de olhar essa condição, dando relevo às visões de jovens autistas resultantes de suas vivências escolares, aqui denominadas razões autistas. Para tanto, exploram-se articulações narrativas entre o nível micro, referente às vozes e expressões de jovens autistas sobre suas vivências no ensino formal; o nível intermediário, dedicado à aproximação às famílias e aos contextos relacionais mais diretos; e o nível macro, voltado à aproximação às perspectivas sobre o autismo e políticas de inclusão. Partindo da postura de investigadora educadora, buscou-se equacionar os constrangimentos e oportunidades de expressão que o tema pode representar para as pessoas entrevistadas.

Os três níveis, considerados necessários à investigação sobre as razões autistas, colocam-se em uma perspectiva não hierárquica, mas complementar, permitindo o reconhecimento dos diversos contextos que transpassam a experiência educacional das pessoas jovens autistas. Dessa forma, procurou-se iluminar a compreensão da construção social sobre o autismo e das questões referentes à inclusão de pessoas autistas, presentes em textos oficiais brasileiros e nos espaços de escolarização; bem como garantir a emersão das razões autistas estruturadas nesses contextos. Como será detalhado, os *Espaço 1* e *2*, referentes aos níveis macro e intermediário respectivamente, são dedicados a compreensão contextual e o *Espaço 3*, referente ao nível micro, é o do encontro com as pessoas jovens autistas e escuta de suas razões; para tanto, divide-se em dois momentos.

O encontro com textos oficiais e científicos que focalizam as informações do autismo sob uma perspectiva histórica, as definições e critérios adotados nos diagnósticos, e a relação

entre as pessoas autistas e a educação brasileira ocorreu no *Espaço 1*. Permanecendo nos limites teóricos de campos como a educação e a política, e permeado por controvérsias relacionadas às práticas especializadas, teve-se como propósito, neste ponto, compreender os modos como as pessoas jovens autistas são posicionadas no interior desse sistema educativo que báscula entre imprecisões conceituais e dificuldades estruturais e pedagógicas.

O *Espaço 2* correspondeu à aproximação com familiares e os contextos relacionais mais diretos. Nesse espaço, teve-se como objetivo captar a percepção desses/as participantes face ao autismo, bem como as formas mais adequadas de aproximação e comunicação com as pessoas jovens autistas. Partiu-se da ideia de que, como primeira ponte, esses familiares, por meio de entrevistas semiestruturadas, poderiam antecipar alguns comportamentos e melhores estratégias para que a aproximação às pessoas jovens autistas, que ocorreu no *Espaço 3*, fosse tranquila e segura para essas pessoas. Procurou-se, com essa aproximação, evitar quaisquer problemas que os prejudicassem ou inviabilizassem o objetivo desse encontro. No *Espaço 2*, no sentido de uma melhor contextualização do objeto de estudo, ocorreu também o encontro com professores, sendo as questões direcionadas ao reconhecimento das perspectivas majoritárias sobre o autismo, que influenciam os contextos educativos.

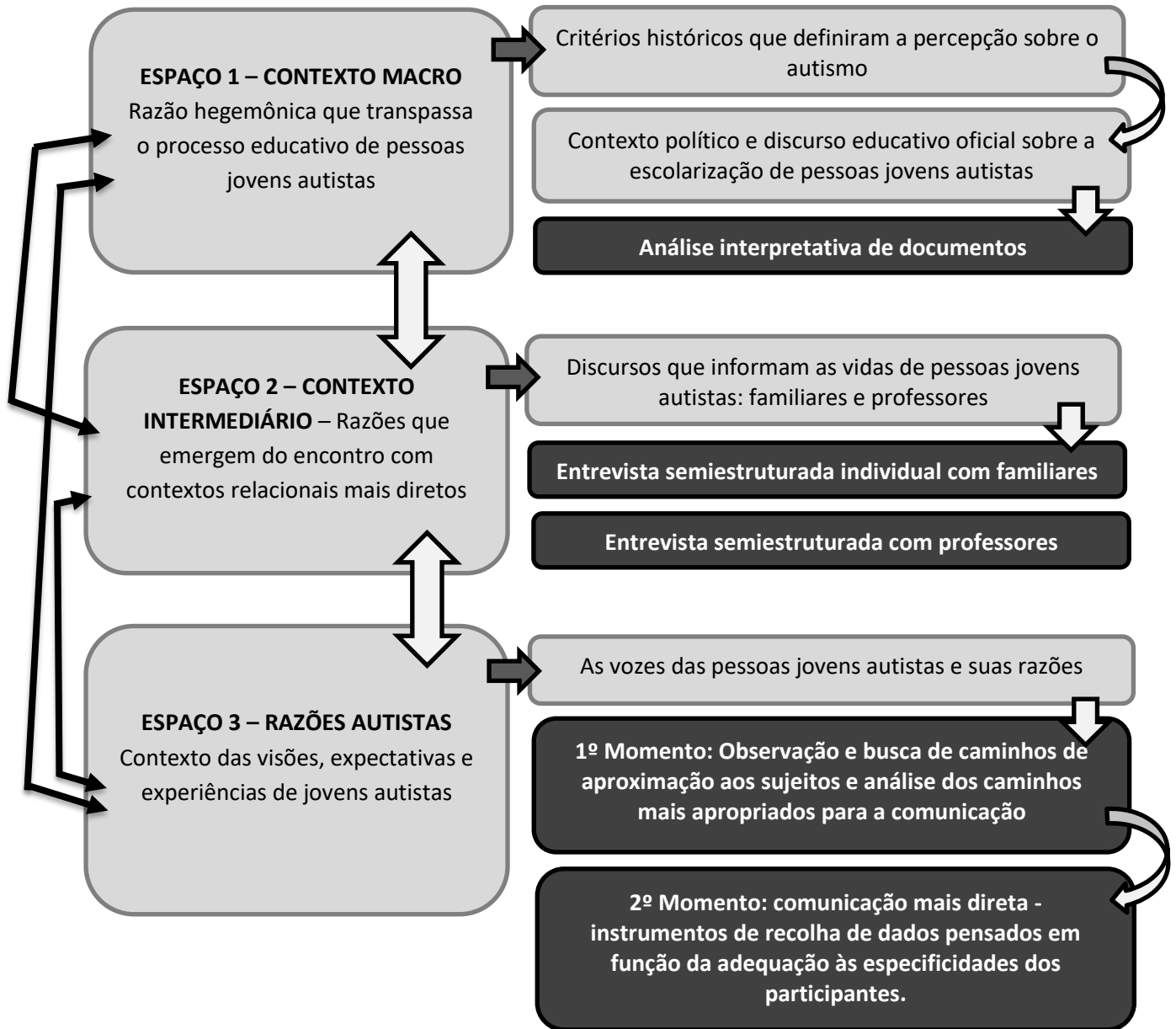
O *Espaço 3* constituiu o corpo central da pesquisa e, sendo os protagonistas desta investigação pessoas com uma situação particular de vulnerabilidade, aconteceu após a coleta de dados com um, ou mais, representantes da família. As questões direcionadas às pessoas jovens autistas, neste nível, visavam apreender suas percepções sobre a escola e possibilitar a compreensão de como essas pessoas percebem as relações vivenciadas no contexto escolar, considerando suas necessidades e expectativas.

Como informado anteriormente, a situação de particular vulnerabilidade de jovens autistas, fundamentou a divisão desse espaço em dois momentos. O *Momento 1*, foi destinado à observação e aproximação às pessoas jovens autistas como condição, privilegiando lugares selecionados pelas mesmas, ou por seus responsáveis, e situações favoráveis à interação. Tendo em vista a possibilidade de uma hipersensibilidade sensitiva por parte das pessoas jovens autistas – manifesta pelo desconforto que cheiros e cores mais acentuados podem causar – coube à pesquisadora cuidar da sua apresentação, para que os/as entrevistados/as se sentissem confortáveis tanto neste momento quanto no seguinte.

Já o *Momento 2*, dedicado à comunicação com jovens autistas, foi pensado em função da adequação às especificidades das pessoas participantes e propósitos da pesquisa.

No esquema 1 é possível observar as relações entre os espaços e momentos da investigação, as fontes e métodos de pesquisa pensados e utilizados.

Esquema 1 – Espaços e momentos da pesquisa⁴⁸



⁴⁸ Esquema inspirado na proposta de Macedo (2012)

4.3 MÉTODO DE PESQUISA: O SEU USO NOS DIFERENTES ESPAÇOS E MOMENTOS

Conforme explicitado, afastando-se de uma não escuta que, sustentada em uma relação de poder, impossibilita a alteração de estruturas vulneráveis (DUNKER; THEBAS, 2019), propôs-se, nesta tese, captar e interpretar as vozes das pessoas jovens autistas, localizando-as como protagonistas no processo de ensino aprendizagem e, por não ser o objetivo mensurar numericamente a faculdade humana de criar estruturas ideativas a partir de impressões, sentimentos e concepções, optou-se por uma investigação interpretativa de caráter qualitativo. Além disso, no tópico anterior, foram apresentados os três espaços projetados para abarcar o fenômeno investigado em sua complexidade e a justificativa por esses espaços não se colocarem em uma perspectiva hierárquica, mas complementar, assumindo a centralidade das razões autistas, conforme detalhado no *Esquema 1 - Espaços e momentos da pesquisa*.

Por tratar-se de uma investigação relacionada a um evento contemporâneo, que cobra extrema atenção para a ampla variedade de evidências, considerou-se a análise de documentos oficiais, pessoais, artigos, teses e dissertações; entrevista semiestruturada individual (ESI) e observação espontânea. Ou seja, o enfrentamento do desafio de trazer jovens autistas para a primeira pessoa deu-se por meio do entrecruzamento das narrativas dessas pessoas com as narrativas e discurso que informam suas vidas: tanto as falas de seus familiares e professores, quanto as perspectivas acerca do autismo e o discurso relacionado à política de educação inclusiva oficial.

Acerca da validade do construto, a presente investigação fez uma profunda ruptura com as perspectivas convencionais sobre o autismo, que veem nessa condição uma doença. Procurou-se, portanto, em termos científicos e a partir do entendimento do autismo como uma das condições que podem informar a vida humana, contribuir com teorias que ajudem a legitimar as razões autistas. Lembrando que a ruptura com o olhar patológico direcionado ao autismo, fundamentou-se no fato de a apresentação negativa dessa condição, embasada em comportamentos, manter-se restrita ao campo da suposição, tendo em vista não terem sido encontrados, até hoje, marcadores biológicos capazes de corroborar a referida apresentação (LAURENT, 2014; FURTADO, 2011; DUNKER, 2016; GRANDIN, PANEK, 2017).

Trata-se, portanto, de uma investigação, na qual a recolha adicional de dados denota a preocupação em perceber a razão singular de cada pessoa jovem autista, bem como em compreender o que essas razões expressam. Para tanto, as habilidades necessárias a um/a investigador/a, descritas por Yin (2010) e Gil (2009) como imprescindíveis, constaram no rol

das preocupações assumidas nesta tese, dentre elas, a adaptabilidade e flexibilidade diante de eventos inesperados e a clara noção de que a investigadora “[...] deve ser capaz de interpretar a informação à medida que está sendo coletada e saber imediatamente, por exemplo, se várias fontes de informação se contradizem, levando à necessidade de evidência adicional.” (YIN, 2010, p. 97).

Outrossim, para a seleção das pessoas participantes da pesquisa considerou-se a amostragem por critério (GIL, 2009), ou seja, ficou estabelecido que seriam entrevistadas pessoas jovens, cujo autismo informa suas vidas de formas distintas⁴⁹. Nesse sentido, foram entrevistadas três pessoas jovens que apresentam altas habilidades e/ou inteligência superior (Sirius, Antares e Regulus); duas cujas diferenciações na cognição foram consideradas pouco significativas (Adhara e Alfa Centauri); e três cujo processamento intelectual carece de maior atenção (Bharani, Vega e Órion). Em todos os casos, alterações sensoriais influenciam o *eu atuante*. Além disso, a jovem e os jovens que participaram da pesquisa vivenciam ou vivenciaram experiências de escolarização no ensino formal. Considerou-se, portanto “[...] a possibilidade de apreender o heterogêneo no aparentemente homogêneo, o plural onde se costuma falar no singular, [...] realizar a ascensão do abstrato ao concreto de que fala o materialismo histórico e dialético.” (PATTO, 2015, p. 30). Daí a importância de ouvi-las.

Entrevistas semiestruturadas foram selecionadas por serem as mais adequadas para “[...] obter informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das explicações ou razões das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1965 *apud* GIL, 2009, p. 63). E, mesmo sendo as falas, imagens e gestos que emergem das entrevistas os ingredientes principais da presente investigação, tem-se ciência de que as mesmas compõem relatos, marcados por impressões, sentimentos e concepções e, assim, justifica-se o uso de documentação que, de forma significativa pode “[...] corroborar e aumentar a evidência de outras fontes.” (YIN, 2010, p. 128).

Embora os procedimentos mais presentes nesta pesquisa, para coleta de dados, sejam as entrevistas e análise de documentos, não se descartou a possibilidade de observação espontânea do fenômeno. Sendo a motivação para a realização da mencionada observação, a percepção de que expressão e cenário são elementos significativos em uma investigação. Além disso, mesmo

[...] caracterizada como espontânea, informal e não planejada, esta modalidade também se coloca no plano da observação científica, pois vai além

⁴⁹ Para o propósito desta investigação, considerou-se a forma como o autismo informa as vidas das pessoas jovens e não o grau do autismo e o nível intelectual de cada participante da pesquisa. Por essa razão, valores obtidos por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas não foram destacados.

da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, é seguida de um processo de análise e interpretação, o que significa que é submetida a verificação e controle, que são características dos procedimentos científicos (GIL, 2009, p. 72).

Sem ignorar que o/a pesquisador/a, ao analisar os fatos, não se liberta totalmente de suas inclinações, podendo deixar-se chocar, ficar irritado/a, alegre, encantado/a, e que tudo isso ajuda a observar, tem-se, nesta investigação, a ciência de que, ao observar, deve-se evitar externar impressões que desestabilizem os/as entrevistados/as, cuidando da escuta e do registro das falas e manifestações dos/as participantes da pesquisa (GIL, 2009). Razão pela qual se somou à anotação de observações, como processo de coleta de dados, a gravação. Assim, a investigação não se manteve subordinada à subjetividade da pesquisadora e a versatilidade metodológica assegurou o controle de qualidade, tornando o processo tão explícito “[...] quanto possível, para que os resultados finais – os dados coletados – reflitam a preocupação com a validade do constructo e com a confiabilidade” (YIN, 2010, p. 152). Ou seja, a decisão de escrever – sem tentar adaptar a fala do entrevistado ao ritmo da escrita da investigadora e cuidando para, no registro, não perder a espontaneidade e a autenticidade dos acontecimentos – e gravar as entrevistas semiestruturadas derivou do objetivo de assegurar o registro cuidadoso e rigoroso das expressões verbais e não verbais, sem perturbar o fruir das falas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A análise de conteúdo que, nas palavras de Esteves (2006, p. 107), possibilita “[...] lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitiria formar”, foi a técnica selecionada para o tratamento das informações. Consoante Bardin (2011, p. 37), esse tipo de análise corresponde a um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações.” Não sendo um instrumento, mas um leque de ferramentas ou, com maior rigor, uma única ferramenta marcada por uma diversidade de formas e adaptável ao amplo campo das comunicações (*ibidem*).

Ciente de que a análise do conteúdo exige dedicação desde a leitura dos dados a procura de regularidades e/ou padrões que compõem as categorias de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), iniciou-se a exploração do material coletado. E, no sentido de verificar a hipótese de que as razões autistas podem ser sistematicamente subjugadas pelas razões hegemônicas, apesar de os conhecimentos que lhes são inerentes serem imprescindíveis para a consolidação de uma proposta educativa libertadora, seguiu-se com a identificação das unidades temáticas, ou tópicos de análise.

Ademais, considerando o fato de que as respostas às “[...] entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia [...] podem ser, e frequentemente são, analisadas tendo o tema por base” (BARDIN, 2011, p. 135), na fase que antecede ao tratamento dos resultados, o contato com as narrativas das pessoas jovens autistas possibilitou uma avaliação das ideias iniciais e reorganização das mesmas, vinculando ideias entre si, de modo a tornar operacional o plano de análise (BARDIN, 2011).

Desse modo, tendo como categoria central de análise as razões autistas e como critério de identificação das unidades temáticas o campo semântico, no sentido analisar às visões de jovens autistas resultantes de suas vivências escolares, aqui denominadas razões autistas, propôs-se cinco tópicos de análise. Os mesmos encontram-se na tabela 7 e foram definidos tendo como referência as questões problematizadoras e os dados coletados.

Tabela 7 – Tópicos de análise

Tópicos	Objetivos
1. Estranhamento - “Como assim? Ele anda? Ele pensa?”	Analisar os dados que apontam as visões das pessoas jovens autistas sobre as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento que lhes é direcionado, a partir do entrecruzamento das vozes das pessoas jovens e seus familiares.
2. Autoimagem - “Eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição!”	Examinar os dados que apontam as visões das pessoas jovens autistas sobre si mesmas, tendo em conta suas vivências e necessidades nos espaços de escolarização. Aqui também se propôs o entrecruzamento das vozes das pessoas jovens e seus familiares.
3. Visibilidade - “Parece que ele me enxergou”	Apreciar, de forma crítica, os dados referentes às relações vivenciadas pelas pessoas jovens autistas no contexto escolar, externadas por suas vozes e de seus familiares.
4. Olhar Docente - “Se há diversidade, por que tratar igual?”	Auscultar as percepções de professores/as sobre o processo educativo de pessoas jovens autistas, na rede regular de ensino.
5. Razões autistas na escola - “Como sonhar?”	Analisar os dados referentes às expectativas das pessoas jovens autistas em relação à escola, considerando suas vozes e de seus familiares.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em suma, no que tange aos passos para a análise de conteúdo, foram consideradas as etapas propostas por Trivínõs (2008), conforme segue:

1. Pré análise: organização de todos os materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno investigado, tendo em conta a especificação do campo no qual deve-se centrar a atenção.

2. Descrição analítica: momento, orientado por princípios e hipótese, no qual o material que constitui o corpus da pesquisa é aprofundado, surgindo daí referências, sínteses coincidentes, divergentes e ideias.
3. Interpretação referencial: fase na qual se realizou a análise propriamente dita. Com embasamento em materiais empíricos, foram estabelecidas relações com as representações dadas aos conceitos, fenômenos e a realidade estudada, de modo a atingir o objetivo aqui proposto, qual seja, auscultar as razões autistas nas suas relações com a educação formal.

Embora seja prudente seguir regras e evidenciar as diferentes fases de realização da investigação, conforme assinala Bardin (2011), não há como desenvolver a análise de conteúdo de forma exata e rígida, pois, tal análise cobra a concretude da objetividade e a riqueza da subjetividade, sendo a técnica responsável pelo rigor científico, não pela rigidez.

O desafio de não construir um quadro de interpretações sobre interpretações, resvalando na “má interpretação”, cobrou o cuidado tanto em garantir os critérios de validade, generalidade e confiabilidade, detalhando e cumprindo cada etapa que constitui o método, quanto de não “[...] abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que está dito.” (THOPSON, 2011, p. 375).

Assim sendo, como forma de gerar confiabilidade e validade, empregou-se a triangulação dos dados⁵⁰ coletados; a descrição densa, de modo a permitir ao/à leitor/a imaginar o estudo em outro contexto, e o cuidado com a execução de cada uma das fases da análise (BARDIN, 2011).

Lembrando que, no sentido de fundamentar e aprofundar a análise aqui proposta, conforme apresentado no terceiro capítulo, foram essenciais os estudos sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado* de Hannah Arendt; a perspectiva relacional e humanizante presente na obra de Paulo Freire; as apreciações sobre comunicação entre diferenças e justiça social, que emergem da obra de Iris Young, e a visão de dentro do próprio autismo apresentada por Temple Grandin.

Diante do exposto e considerando o atual contexto, no qual, “[...] embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 74), como no caso das pessoas jovens autistas, destaca-se a validade da presente investigação que, em termos

⁵⁰ A triangulação de dados refere-se à recolha de dados em diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin (1989, *apud* DUARTE, 2009) propõe o estudo do fenômeno com diferentes indivíduos, tomando a forma de investigação comparativa.

científicos, procurou escutar as pessoas jovens autistas, e o modo como essas pessoas, seus familiares e professores atribuem sentidos as suas vivências escolares.

Tendo isso em conta, a recolha das narrativas desenvolveu-se em consonância com as orientações metodológicas da entrevista semiestruturada, ou seja, considerando todas as evidências; abordando, na medida do possível, interpretações rivais importantes e destacando os aspectos mais significativos do estudo. Em suma, somou-se à emoção que a investigadora traz do exercício docente, que permite uma aproximação experiencial e amorosa às pessoas autistas, um fazer científico sustentado na compreensão humanizante dessa condição.

4.3.1 Espaço 1 - Aproximação às perspectivas do autismo e à educação inclusiva

A aproximação às perspectivas do autismo e da educação inclusiva, deu-se por meio de artigos, teses e dissertações, cujos contributos mostraram-se significativos para a construção da problemática aqui proposta; de documentos oficiais e acadêmicos sobre o processo de inclusão escolar de jovens autistas no referido estado e no território nacional, e avaliações neuropsicológicas e psicopedagógicas de jovens autistas. Destaca-se que todo o cuidado foi tomado no processo de análise dos documentos disponibilizados em sites, pois, como aponta Gil (2010, p. 78), apesar de ser

[...] cada vez maior a quantidade de documentos disponibilizados pela internet. Muitos órgãos públicos, empresas e organizações sem fins lucrativos mantêm sites capazes de proporcionar muitas informações de interesse para os pesquisadores. São, no entanto, informações institucionais, preparadas muitas vezes com interesse publicitário.

Logo, identificar documentos oficiais e produções acadêmicas que, confrontadas, fornecessem uma interpretação da organização, das ideologias e expectativas da proposta de inclusão de pessoas autistas consolidadas no estado de São Paulo, bem como a compreensão das referências nacionais que servem de pano de fundo a essa proposta inclusiva, fez parte da primeira etapa do procedimento de coleta de dados. Destaca-se, ainda, que a devida atenção foi tomada para, no sentido de complementar as informações obtidas mediante entrevistas semiestruturadas e observação espontânea (GIL, 2009), garantir a validade e uma maior compreensão do contexto e dos significados que emergem das visões de jovens autistas a respeito de suas vivências escolares, bem como das visões maioritárias de professores/as acerca da presença das pessoas jovens autistas no contexto escolar.

Lançando luz no contexto histórico e social em que as narrativas foram delineadas, os referidos textos e documentos contribuíram para assegurar sentido às impressões, sentimentos e concepções das pessoas entrevistadas e, até mesmo, revelar a implicação do discurso com a atualidade educacional (VANDERSTOEP; JOHNSTON, 2008). Por esse ângulo, a análise interpretativa desses documentos colocou-se como um método complementar no qual a busca pelo significado do discurso encontra-se no centro da análise.

4.3.2 Espaço 2 - Aproximação às famílias e contextos relacionais mais diretos

O espaço 2, destinado à aproximação às famílias e contextos relacionais mais diretos, foi pensado, em um primeiro momento, a partir de um contato inicial com escolas da rede estadual e/ou municipal de ensino paulista que, entre seus alunos, tivessem pessoas jovens autistas matriculadas e cuja gestão se dispusesse a fazer a mediação entre a investigadora e familiares de discentes que vivenciam a referida condição. A busca pelas mencionadas escolas iniciou-se após a aprovação das questões das entrevistas semiestruturadas e a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) para a realização da coleta de dados.

Com a autorização em mãos e, uma relação de escolas das regiões norte e central de São Paulo com o maior número de alunos/as matriculados/as, portanto, com maior probabilidade de ter pessoas jovens autistas entre eles/as, iniciou-se a tentativa de apresentar o projeto e a carta de ciência sobre a pesquisa aos/às gestores/as das escolas.

O acesso ao campo foi pensado por meio de uma *abordagem objetiva* (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ou seja, explicitando, às pessoas participantes, o interesse em aproximar-se de jovens autistas para investigar as razões que emergem de suas diferentes formas de expressão. Desta maneira, com uma postura de investigadora educadora⁵¹; esclarecendo a finalidade da pesquisa; sua importância para o alargamento da visão do autismo como condição e das possibilidades inerentes ao processo de escolarização das referidas pessoas; negociando horário, duração, local das entrevistas e a importância da colaboração pessoal do entrevistado (GIL, 2010), foram estabelecidos os contatos com os gestores das instituições de ensino.

⁵¹ Qualificar a postura de investigadora como “educadora” faz sentido na medida em que se propõe uma epistemologia da escuta, na qual, para além da disposição amorosa e humilde de escuta da fala e do gesto do outro, a investigadora, no encontro com os participantes da pesquisa, ao mesmo tempo que traz consigo o saber constituído no universo da educação, esvaziando-se de certezas, “[...] nega o autoritarismo como nega a licenciabilidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade.” (FREIRE, 2014b, p. 244).

Abre-se aqui um parêntese para esclarecer que, apesar de um autor clássico como Severino (2007) postular o uso da terceira pessoa do singular em textos acadêmicos e Rubem Alves, citado por Coracini (2007, p.7) asseverar que “O cientista não deve falar. É o objeto que deve falar por meio dele. Daí o estilo impessoal”, a partir deste ponto, os caminhos relativos aos encontros com as pessoas jovens autistas e seus familiares serão descritos em primeira pessoa. Embora tenha ciência de que em um texto acadêmico o que importa é o que se diz e não quem diz (CORARINI, 2007), justifico a mudança em razão de sair da posição de quem relata a investigação para a posição de quem participa do diálogo. Além disso, infere-se que, ao expressar esses encontros em primeira pessoa, imprime-se ao relato o tom de sinceridade e fidelidade, sem perder a qualidade do texto e da comunicação (*ibidem*). Isto posto, sigo narrando os encontros e desencontros com os/as participantes da pesquisa.

Na maioria das escolas nas quais me apresentei e descrevi o projeto, os/as gestores/as foram atenciosos/as, mas pouco receptivos/as. Na primeira escola contatada, da rede estadual de ensino, a coordenadora ficou emocionada com a proposta, lembrou, com certo orgulho, do trabalho realizado no ano anterior com duas crianças autistas, apresentou-me para o corpo docente e afirmou que, assim que tivesse a autorização da direção da escola, poderia iniciar a pesquisa. Conforme solicitado, entrei em contato com a unidade de ensino outras vezes, mas a referida autorização não foi emitida pela direção. Ao mesmo tempo, contatei outras três escolas tanto da rede estadual quanto da rede municipal de ensino e, destas, a informação recebida foi a de que naquele momento não seria possível iniciar qualquer pesquisa, pois, os/as docentes estavam fechando notas e organizando-se para o conselho de classe. Portanto, não teriam como receber uma pesquisadora. Em outra unidade da rede estadual de ensino, ouvi da diretora o relato sobre a dificuldade que enfrentou, no passado, para assegurar a inclusão de crianças e jovens cujas vidas são informadas pelo autismo, a ponto dessa profissional aconselhar os responsáveis por essas crianças e jovens a procurarem uma escola especializada. Em outras duas escolas, uma da rede municipal de ensino, outra particular, os gestores afirmaram não ter, no momento, jovens autistas matriculados ou frequentes. Por fim, em outra unidade de ensino, a direção afirmou já contar com muitos outros pesquisadores e estagiários e que, por essa razão, não poderia receber-me.

Cabe destacar que os primeiros contatos para a realização da recolha de dados, a partir de fontes diretas, foram estabelecidos com os gestores das unidades de ensino e não com uma instância superior por reconhecer que muitas pessoas consideram investigação sinônimo de inquérito, e pela ciência de que, apesar de as autorizações para realização de investigações

serem dadas por instâncias superiores, entrar na escola “[...] com uma autorização formal passada por um gabinete oficial, provavelmente iria ferir suscetibilidades” (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Mas, estando em março de 2018, preocupava-me o pouco tempo para iniciar a coleta de dados, já que em setembro do mesmo ano, sairia do Brasil para iniciar um doutorado sanduíche em Portugal, na Universidade do Porto. Por esse motivo, logo após estabelecer contato com os/as gestores de escolas, formalizei legalmente a solicitação para realização da pesquisa em uma instância superior da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, ao ser informada de que é habitual passarem meses entre o momento do pedido, a avaliação pelas comissões e a autorização para a pesquisa, considerei o fato de o contato com pessoas jovens que frequentam ou frequentaram o ensino básico não precisar, necessariamente, acontecer em ambiente escolar. Para mais, observava em redes sociais virtuais as histórias de familiares e jovens autistas sendo compartilhadas; com destaque à rede social Facebook que, por envolver um espaço de comunicação, socialização e troca de experiências sem barreiras espaciais, possibilita o diálogo entre pessoas de diferentes localizações geográficas, bastando o desejo e a determinação para falar sobre suas experiências, ansiedades, descobertas e dificuldades relacionadas à experiência de ter uma filha e/ou um filho, uma aluna e/ou um aluno autista.

Desde o final de 2015 participava de algumas comunidades que debatiam questões referentes à escolarização de crianças e jovens autistas, tais como, *Sou autista, conheça meu mundo*; *Autismo/Asperger/São Paulo*; *Síndrome de Asperger/Autismo infantil*, *Vivências autísticas e Autismo no contexto escolar: novos olhares*⁵². Desse modo, acompanhava a aproximação entre pessoas que, por meio de elementos como identificação, solidariedade e comunhão, nas redes virtuais, substituíam a sensação de isolamento pela impressão de não estar só (RECUERO, 2014).

Enquanto na escola era perceptível a resistência à entrada de pessoas interessadas a pesquisar sobre autismo, bem como olhares desconfiados para quem afirmava a necessidade de, em termos científicos, criar teorias capazes de ajudar a compreender a razão autista, de modo a garantir oportunidades de aprendizagem a essas pessoas; no espaço virtual,

[...] as informações não apenas encontram-se disponíveis a todos como podem ser acessadas de qualquer lugar que a ela se esteja conectado. A proximidade

⁵² Disponível em < <https://www.facebook.com/groups/mundoautista/>>; <<https://www.facebook.com/groups/autismoaspergersaopaulo/>>; <<https://www.facebook.com/groups/sindrome.de.asperger.autismo.infantil/>>; <<https://www.facebook.com/groups/vivenciasautisticas/>>; <<https://www.facebook.com/groups/546208272104338/>> Acesso: 04 ago. 2019.

é também promovida pela ausência de um centro ou uma estrutura hierárquica na produção e transmissão da informação. (VAZ, 2001, p. 52)

Tendo o autismo como interesse comum, a partir do ingresso em grupos virtuais afins, familiares e pessoas autistas estabelecem laços solidários, compartilham saberes, opiniões, expectativas e conhecimentos. Observando tal realidade e mantendo a abordagem objetiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994), entrei em contato com as mães de jovens autistas, questionando a possibilidade de essas participarem da presente pesquisa. Cabe esclarecer que os contatos com familiares foram estabelecidos tanto presencialmente, a partir de indicação de pessoas que conheciam meu trabalho, quanto online.

No caso dos/as docentes, dirigi-me aos gestores de algumas escolas e questionei se poderia, para fins acadêmicos, entrevistar alguns dos profissionais que atuam com crianças e jovens autistas e, após a resposta afirmativa, foram agendados data, horário e realizadas as entrevistas. Todos/as professores/as que aceitaram responder as questões ministraram ou ministram aula para pessoas autistas, sendo que cinco o fazem na rede estadual de ensino; cinco em uma escola da rede particular de ensino; e outras duas em uma escola de atendimento educacional especializado para pessoas autistas e com diferenciações sensoriais, cognitivas e/ou motoras.

O fato de ter trabalhado por aproximadamente vinte anos em escolas do ensino regular e convivido com alunos que, por vivenciarem o autismo como condição sentiam na pele os processos de opressão, pareceu-me um facilitador da interação pesquisadora-entrevistado. No entanto, considere a necessidade de desconstruir crenças, mesmo sendo isso, como aponta Charlot (2000, p. 15), “[...] muito difícil, tanto mais, quando esse objeto parece amiúde evidente para o próprio pesquisador, o qual se vê preso, enquanto pessoa particular, nos desafios ideológicos que conferem uma aparente consistência ao objeto.”

Assim sendo, mais que falar, coube escutar, respeitando tempos e espaços. Acerca das pessoas entrevistadas, penso, em consonância com Gil (2009), que uma pessoa abre-se para um desconhecido e fornece respostas as suas perguntas quando o tema lhe interessa e o entrevistador mostra-se disposto a ouvir, mais do que falar, ou seja, quando o entrevistador mostra-se interessado no que o outro tem a dizer. E foi assim que aconteceu.

Em meados de junho de 2018, encaminhei mensagens de texto para três mães de jovens autistas questionando se poderiam participar de uma pesquisa acadêmica sobre as razões autistas. Ametista, mãe da jovem Adhara; Pérola, mãe do jovem Regulus; e Diamante, mãe dos jovens Sirius e Antares, logo responderam não se opor, desde que, antes, lhes encaminhasse algum trabalho meu sobre o tema.

Atendendo à solicitação, enviei para cada mãe um e-mail com esclarecimentos sobre a pesquisa (Apêndice D.1) e anexei neste e-mail a dissertação e outras duas produções. Pouco tempo depois, as três responderam ao e-mail, reiterando o interesse em participar da investigação. Os contatos foram estabelecidos, presencialmente e online, de acordo com a disponibilidade dessas responsáveis e das pessoas jovens. Com as três mães o contato online foi mantido por mais algum tempo.

Esmeralda e Topázio, mãe e pai do jovem Bharani, foram-me apresentados por uma amiga. Depois de uma conversa sobre o propósito da presente investigação e leitura de trabalhos anteriores; outra colega apresentou-me Rubi, mãe do jovem Alfa Centauri. Esmeralda, Topázio e Rubi também solicitaram que lhes encaminhasse outras produções realizadas por mim sobre autismo. Para os três responsáveis encaminhei o e-mail com esclarecimentos sobre a pesquisa (Apêndice D.1) e, atendendo à solicitação, anexei no referido e-mail os mesmos trabalhos encaminhados para Diamante, Ametista e Pérola. O encontro com Esmeralda e Topázio ocorreu algumas semanas depois, em sua casa. Alguns dias depois encontrei Rubi e, em um espaço tranquilo na escola Gibraltar, transcorreu a entrevista. O contato com Jade e Opala foi mediado pela diretora da escola na qual Vega e Órion estudam.

Procurei situar todas as entrevistas no enfoque narrativo, que consiste em permitir ao entrevistado “[...] refletir e recordar episódios da vida, onde a pessoa conta coisas a propósito de sua biografia” (BOLIVAR et al, 2001, p. 159). Ou seja, as entrevistas foram encaminhadas tendo em conta o sentido das experiências (*ibidem*).

Ademais, em todos os casos, presencial e online, por envolver a interação com as pessoas, tornou-se imprescindível cuidar do consentimento livre, da integridade das pessoas, da confiabilidade, de forma a não causar danos sociais, emocionais e/ou qualquer outro às pessoas participantes; por essa razão, antes do início de cada uma das entrevistas foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D.2) para cada um dos/as participantes. Após a leitura e assinatura dos mesmos, iniciaram-se as entrevistas semiestruturadas com os responsáveis. As pessoas jovens autistas foram entrevistadas depois da leitura e assinatura do Termo de Assentimento – Jovens (Apêndice D.3), conforme descrito na sequência.

4.3.3 Espaço 3 - O encontro com as pessoas jovens autistas

Os caminhos relativos ao encontro com as pessoas jovens que vivenciam o autismo como condição são delineados neste espaço, considerando a previsão de duas dimensões –

momentos – não hierárquicas, mas complementares, bem como o detalhamento dos procedimentos usados em cada momento da pesquisa.

4.3.3.1 Momento 1 - Aproximação

Neste tópico são descritos os momentos destinados à observação e aproximação às pessoas jovens autistas, nos quais foram privilegiados lugares selecionados por essas pessoas ou por seus responsáveis e situações favoráveis à interação para uma aproximação humana e sensível. Tendo em vista a possibilidade de uma hipersensibilidade sensitiva por parte de quem vivencia o autismo como condição – manifesta pelo incomodo que cheiros, sons e cores mais acentuadas podem causar – este momento permitiu conhecer as pessoas protagonistas desta tese antes da comunicação, no sentido de compreender como elas reagem e, a partir dessa compreensão, a pensar nas estratégias mais adequadas para a comunicação e nos cuidados para que todos/as se sentissem confortáveis no momento seguinte.

Como descrito anteriormente, por considerar a heterogeneidade e a vulnerabilidade de jovens autistas, antes do contato com os/as mesmos/as, foram entrevistados seus responsáveis, tendo em conta que esses/as, além de darem acesso às pessoas protagonistas desta tese, serem as pessoas mais indicadas a ajudar a pesquisadora a compreender como cada jovem reage e quais são as formas mais adequadas para estabelecer uma comunicação que lhes permitam expressar sentimentos e lembranças acerca de suas vivências na escolarização formal. É imperioso ressaltar que cada familiar e cada jovem só aceitou participar da pesquisa após ter-lhes explicado que, neste trabalho, parte-se da premissa de que a pessoa jovem autista é, como cada um de nós, uma pessoa aprendente, com potencialidades. Adicionalmente, assumiu-se aqui, que se tem erradamente afirmado que essas pessoas não se expressam, não sentem, entre tantos outros não. Infere-se que isso foi essencial para a abertura por parte de jovens autistas às entrevistas.

Considerando as diferenciações sensoriais, nas formas de expressão e comunicação que, em conjunto com alterações cognitivas, de formas distintas podem debilitar essas pessoas, na aproximação foi essencial um olhar humano, uma escuta atenta e uma postura ética. Adicionalmente, reiterou-se o compromisso assumido com os responsáveis de que, se algum jovem manifestasse o desejo de não mais participar da pesquisa, a aproximação e/ou a comunicação seriam natural e delicadamente interrompidas. Para facilitar a compreensão de como se deu a aproximação, segue a narrativa de cada caso.

Em relação à Sirius e Antares, sua mãe, Diamante responsabilizou-se por mediar a aproximação entre a investigadora e esses dois jovens. Antares mostrou-se mais aberto e disposto a participar da entrevista semiestruturada. Sirius, no segundo semestre de 2018, segundo sua mãe, passava por um momento muito difícil na escola e, mesmo não tendo se negado a participar da pesquisa, deixou claro que naquele instante não queria falar sobre escola. No mês seguinte sai do Brasil, fui para a Universidade do Porto e, assim que retornei, Antares e Sirius estavam em novas instituições de ensino, enfrentando condições menos adversas e aceitaram ver-me e falar sobre suas vivências nos processos de escolarização.

A aproximação com Adhara também foi mediada por sua mãe. Ametista apresentou o projeto à Adhara e explicou-lhe que a visão sobre o autismo contida na pesquisa não correspondia ao olhar que reduzia o autismo a um “transtorno” e as pessoas autistas a “pessoas transtornadas”, ao contrário, correspondia a uma aposta na singularidade da pessoa autista e na sua capacidade de iniciativa e criatividade. Após as explicações, Adhara aceitou participar da investigação, escolhendo o local do encontro.

Nos encontramos em um café e, claramente, Ametista aproveitava todas as oportunidades para incentivar Adhara a agir por si só. Ficou por conta de Adhara escolher o que comeria, pagar a conta e receber o troco. Aparentemente, esse incentivo lhe fez bem e, nesse cenário, nosso encontro seguiu mais descontraído. Adhara, em um primeiro momento apenas desenhava, raramente falava, sua mãe pediu que eu lhe falasse sobre o projeto. Enquanto eu falava, ela desenhava. Pouco a pouco começou a dar-me atenção. Algum tempo depois, disse que eu poderia fazer as perguntas.

Segundo Pérola, ao saber do projeto, Regulus, mostrou-se extremamente entusiasmado. Mas ainda não sabíamos como e onde seria o nosso encontro. Para uma melhor compreensão, a distância entre a cidade de São Paulo (São Paulo), local de residência da pesquisadora, e a cidade de Vitória (Espírito Santo), local de residência de Regulus e sua família, é de 949 km; o tempo estimado do percurso da viagem entre as duas cidades é de aproximadamente treze horas de carro, ou pouco mais de uma hora de avião. Pérola sugeriu que a aproximação ocorresse online (e-mail e aplicativos multiplataforma de mensagens instantâneas, chamadas de voz e vídeo) e mediada por ela. Acatei sua sugestão.

A aproximação com o jovem Regulus ocorreu mediada por Pérola, em um momento no qual esse jovem encontrava-se em uma escola que atendia sua necessidade por “padrões”, estudava inglês, fazia natação e, ao mesmo tempo, iniciava os estudos em um cursinho pré Instituto Federal para mecatrônica que, segundo ele, desejava muito fazer. Iniciava-se nesse

curso um grande e, para ele, incompreensível problema: a necessidade de escrever os cálculos dos problemas que conseguia resolver facilmente usando a lógica. Ao mesmo tempo, minha ida à Universidade do Porto, dificultou nosso encontro naquele ano. Com Pérola também mantive o contato no período que estive distante. Ao retornar, muita coisa havia mudado na vida de Regulus. Em 2019 ele permanecia quase o dia inteiro no Instituto Pedra Azul, não parecia mais tão entusiasmado para falar sobre a escola, mesmo assim, Pérola continuou mediando nossa aproximação.

No caso de Bharani, enquanto conversava com Esmeralda e Topázio, o observava. Em uma entrevista que durou pouco mais de quatro horas, inúmeras vezes Esmeralda e/ou Topázio eram convocados por Bharani, por meio do olhar, de gestos suaves e/ou sorrisos. Se ele queria ouvir um som na rede, ou na televisão, ficar na sala, ou comer algo convocava, ou comunicava seus pais. Nas palavras de Esmeralda e Topázio, a comunicação entre eles acontece de forma natural. Ao pedir sugestões sobre meios de me aproximar de Bharani, de modo a entender o que ele sente em relação à escola, ouvi que não conseguiria efetuar essa comunicação.

Sendo o objetivo da pesquisa investigar as razões autistas que emergem das vozes de jovens autistas, para além de perguntar a Esmeralda e Topázio como Bharani sente-se em relação à escola, pensamos juntos um caminho para apreender esses sentimentos de Bharani. Sobre a pergunta, obtive como resposta que próximo ao horário de ir à escola, Bharani pega sua mochila e vai para a rede (que fica na parte da frente da casa), onde permanece balançando até a chegada da condução que o leva. Assim que o carro chega ele corre ao encontro da pessoa que, ao sair do mesmo, o espera. No que diz respeito à possibilidade de apreender os sentimentos de Bharani relacionados às vivências escolares, Esmeralda e Topázio trouxeram o caderno no qual se realiza a comunicação família-escola e pediram que eu escrevesse para a direção da escola pedindo para observar Bharani durante o tempo que ele permanece lá. Pouco tempo depois recebi a resposta afirmativa. Segui observando Bharani na escola.

Cheguei na Escola Gibraltar antes do horário da entrada e observei Bharani saindo da condução que o trouxe e caminhando, sem hesitar, para a sala de aula. Na sala, as atividades que despertavam seu interesse eram as realizadas no computador. Neste mesmo espaço, muitas vezes, esse jovem levava os dedos aos ouvidos, demonstrando que alguns sons o incomodavam. No intervalo Bharani mostrou-se tranquilo. Ao questionar as duas professoras sobre as razões que levavam Bharani a tampar os ouvidos, se esse aparente desconforto foi observado e se as atividades pedagógicas o consideravam, nenhuma das duas conseguiu responder. Infere-se daí

que, a conexão entre o *eu pensante* e o *eu atuante* de Bharani poderiam ser mais atentamente observadas e positivamente exploradas.

Vega e Órion, na época da coleta de dados, estudavam na escola Gibraltar, a mesma escola que Bharani estuda. Quando fui a esta unidade de ensino objetivando captar as impressões e sentimentos de Bharani relacionados à sua vivência escolar, conversei com a diretora e demonstrei meu interesse em entrevistar esses outros dois jovens autistas. Ela explicou-me que os pais de Vega e Órion, trabalhavam muito, dificilmente conseguiam ir à escola e, para eles/as, ter seus filhos estudando período integral em uma escola especializada foi uma grande conquista. Mesmo sabendo das dificuldades que esses responsáveis teriam para participar da entrevista, essa diretora entrou em contato com eles, informando meu interesse em entrevista-los. Nem Jade, nem Opala se opuseram a participar das entrevistas.

Com relação ao encontro com Vega e Órion, momentos antes da aproximação, a diretora e a psicóloga da escola relataram que, ao perguntar a ambos se gostariam de responder algumas questões sobre suas experiências e sentimentos em relação à escola, eles ficaram entusiasmados, sentiram-se “importantes”. Mesmo assim, quando cheguei, a psicóloga conversou com eles, relembrou quem eu era e perguntou se queriam conversar comigo. Ao ouvir a resposta afirmativa, ela seguiu informando que a entrevista ocorreria com uma pessoa de cada vez e perguntou quem gostaria de ser o primeiro. Vega manifestou-se e foi o primeiro a ser entrevistado.

Difícil, em alguns casos, delimitar a margem na qual termina a aproximação e começa a comunicação. Em algumas situações, a comunicação deu-se por meio de um sorriso e um gesto, como no caso de Bharani. Noutras, por expressões e falas curtas, como nos casos de Vega e Órion. Sirius e Adhara disseram muito em seus desenhos. A aproximação pode sugerir um movimento em espiral, como no caso de Regulus, que a cada estranhamento no espaço escolar, fechava-se, carecendo de uma nova e cuidadosa aproximação. Considerando esse necessário cuidado para captar a polifonia das expressões ou, dito de outro modo, valorizar e incluir a heterogeneidade das razões que desafiam as vozes dominantes (MACEDO, 2012), segue-se, no próximo tópico, apresentando o momento dedicado à comunicação efetiva com jovens autistas.

4.3.3.2 *Momento 2 - Comunicação*

Encontra-se, neste momento, o âmago da pesquisa: a comunicação com pessoas jovens autistas que desafiam as razões hegemônicas e que importa ouvir. Outrossim, o procedimento

de coleta dos dados foi pensado considerando a singularidade do autismo como condição, ou seja, tanto anotações, registro de expressões, quanto gravação e desenhos foram usados como meios e formas de registro das narrativas das pessoas protagonistas dessa tese.

A entrevista semiestruturada individual, suportada em questões predefinidas e abertas ao detalhamento e aprofundamento das respostas, foi escolhida por permitir aos participantes da investigação dar forma às impressões e significados das experiências vividas (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Estando atenta à necessidade de cuidado e de consolidação de um clima informal para favorecer a elaboração das respostas, as referidas sessões foram pensadas e realizadas tendo em conta um modo de comunicação informal, o cuidado com a linguagem, as expressões corporais e o vestir. Atenção que se revelou, útil para o acolhimento dos relatos das diferentes pessoas e a construção de uma relação mais horizontal (MACEDO, 2012).

Considerou-se, portanto, que “[...] para uma descrição rica em pormenores é necessária uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Cuidadosa refere-se ao nível de atenção; sistemática, à natureza planificada da observação; e disciplinada, à natureza autocrítica do processo.” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 118). Assim, tanto a comunicação online quanto a presencial ocorreram em um contexto não ameaçador e resultaram na expressão de lembranças, impressões e emoções.

Sirius e Antares chegaram juntos no local escolhido por eles para a entrevista. Na lanchonete selecionada, perguntei se poderia iniciar a entrevista e quem seria o primeiro. Sirius foi o primeiro a se manifestar. Sem nenhum receio e sem parar para pensar falou o que ajuizava sobre cada uma das questões. Quando questionei “o que você pensa sobre a escola”, falou que também poderia desenhar. E assim o fez. Na sequência, dirigi-me a Antares, que respondeu a cada pergunta com muita convicção. O contato com Regulus foi online e suas respostas foram precisas. Contudo, o que ele pensa sobre a escola continuou a revelar-se no transcurso da nossa comunicação, ou seja, para além do momento que ele se dispôs a responder às questões. A comunicação com Adhara transcorreu tranquila, essa jovem não tinha dificuldade para responder o que lhe perguntava e, acerca do que pensava sobre a escola, não só respondeu como, em poucos minutos, colocou no papel linhas que revelam suas impressões. Alfa Centauri, entre uma e outra questão que respondia, afastava-se, corria pela escola ao encontro de amigos. Segundo sua mãe, esse jovem estava ansioso para, após a entrevista, ir ao curso de culinária. Com relação à Bharani, o observei tentando não o incomodar e, por meio de suas expressões, tentei capturar sua razão. No caso de Vega, a dificuldade que teve para apresentar sua compreensão acerca da falta de amigos foi radicalmente oposta à facilidade para recordar suas

vivências na escola regular. Órion, por sua vez, a cada questão pensava por um longo tempo e, na sua concepção, não tinha amigos porque ficava quieto; não aprendia porque tinha dificuldade. Para Órion, a responsabilidade por não aprender e ficar só era só dele.

O caso de Órion exemplifica o quanto as marcas do fracasso escolar são mais intensas nos menos favorecidos social e economicamente. Nesses casos a “dificuldade” de aprendizagem é acentuada “[...] em função de sua classe social, à semelhança da carreira de ‘doente mental’, descrita por Goffman. [...] o destino escolar de uma criança burguesa, com os mesmos problemas certamente seria outro.” (PATTO, 2015, p. 353).

Questionar explicações ideológicas envoltas na certeza da incapacidade para aprender não significa ignorar que alguns alunos realmente precisam de maior atenção que outros; ao contrário, significa que a boa escolarização – se necessário com uma equipe multidisciplinar – tem efeito cumulativo, tanto quanto a desqualificação. Nas palavras de Patto (1992, p. 114), um jovem que não aprende “[...] numa escola de má qualidade não é necessariamente doente, como querem as clínicas psicológicas que atendem essa clientela.”

Reitera-se, aqui, que nem de longe, pretende-se responsabilizar o/a docente por tal quadro, visto serem esses produtos de uma formação precária e, ainda hoje há os que atuam como porta-vozes das classes hegemônicas (*ibidem*). Além disso, “Uma política não se torna experiência de vida apenas pela publicação da legislação” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 101). Infere-se que, para além das legislações, a possibilidade de transformação da escola em um espaço plural carece de comprometimento com a incomensurável diferença, com a superação de opiniões repletas de preconceitos e estereótipos; começa pela escuta educativa.

Com essa convicção, após descrever como decorreu o acesso aos contextos relacionais mais diretos, a aproximação e comunicação com as pessoas protagonistas desta tese, apresenta-se, na próxima sessão, as questões que orientaram o planejamento da investigação.

4.4 QUESTÕES DAS ENTREVISTAS E SEUS OBJETIVOS

Na presente pesquisa, como mencionado anteriormente, foram consideradas as vantagens da entrevista semiestruturada, para que pessoas jovens autistas, seus familiares e docentes, na fluidez da conversa, pudessem expor tudo o que entendem como relevante, sem se sentirem sujeitos a um limite de palavras e tempo. Para mais, sendo a intenção neste estudo a de, diante da configuração da educação inclusiva no Brasil, conhecer e compreender as razões autistas na sua relação com a educação formal, teve-se por premissa, assegurar que as questões

fossem percebidas como um facilitador para o aflorar dos depoimentos, portanto, suficientemente flexíveis (BOGMAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2001). Ou seja, as questões direcionadas às pessoas jovens autistas foram projetadas com o escopo de captar suas percepções sobre a escola e, ao mesmo tempo, sobre as relações vivenciadas no contexto escolar considerando suas necessidades e expectativas, de modo a possibilitar a ampliação e o aprofundamento da investigação.

Adicionalmente, como caminho para acessar as melhores estratégias para chegar às pessoas protagonistas dessa investigação, primeiramente foram realizadas entrevistas com os/as representantes das famílias dos/as referidos/as jovens. Tal procedimento decorreu, também, do interesse em alcançar a percepção desses familiares face ao autismo. No caso dos/as docentes, as entrevistas serviram para desvelar as perspectivas maioritárias acerca do autismo, que influenciam o contexto educativo. Na tabela que segue encontram-se as 12 questões direcionadas aos/as familiares das pessoas jovens autistas.

Tabela 8 – Questões da entrevista semiestruturada direcionadas aos familiares das pessoas jovens autistas

Questões	Objetivos
1. Qual sua idade, escolaridade e profissão?	Estas três questões permitiram a compreensão do contexto familiar de inserção desta pessoa jovem e o primeiro impacto do autismo em suas vidas.
2. Quantos filhos você tem?	
3. Quando seu/sua(s) filho/a(s) obteve/obtiveram o diagnóstico de autismo	
4. Como foi encontrar uma escola para ele/ela(s)?	Estas duas questões deram acesso à compreensão das representações e resistências da escola, observadas por familiares, no acolhimento de pessoas autistas.
5. O que a escola faz para acolher e o/a(s) manter lá?	
6. Quais são suas expectativas em relação à escola para o/a seu/sua filho/a?	Estas três perguntas permitiram uma aproximação às expectativas e percepções do que seria uma escola ideal para pessoas jovens autistas, na visão de seus familiares.
7. Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele/a(s) em relação à escola?	
8. Como, a seu ver, seria a escola ideal para o/a(s) seu/sua(s) filho/a(s)?	
9. Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios cotidianos de seu/sua filho/a(s)	Estas três perguntas possibilitaram apreender um pouco da história da pessoa jovem autistas e identificar suas potencialidades.
10. O que ele/ela(s) mais gosta de fazer?	
11. Em que área de conhecimento escolar lhe parece que ele/a(s) tem mais facilidade?	
12. Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu/sua(s) filho/a(s) e dele/a(s) com o mundo que o rodeia?	Estas três perguntas colocaram-se como meios para que estratégias de aproximação e comunicação adequadas fossem pensadas,

<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, de que forma(s)? • Se não, porquê? 	considerando as razões de cada sujeito, as modalidades discursivas e as suas formas de expressão.
13. O seu/sua(s) filho/a(s) tem alguma particularidade na comunicação? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, qual? • De que forma acha que eu a poderia explorar? 	
14. Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com o seu/sua(s) filho/a(s), que estratégia de aproximação me sugere?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo por objetivo uma abordagem a tópicos capazes de revelar as visões de jovens autistas sobre suas vivências no ensino regular, considerando suas necessidades e expectativas, as entrevistas com as referidas pessoas foram realizadas por meio das 9 questões que se encontram na tabela 9, de forma muito literal. Sempre que necessário, as perguntas foram reajustadas às razões de cada sujeito, às suas modalidades discursivas e às suas formas de expressão.

Tabela 9 – Questões da entrevista semiestruturada direcionadas às pessoas jovens autistas verbais

Questões	Objetivos
1. O que você pensa da escola?	Esta pergunta permitiu a apreensão da percepção das pessoas jovens autistas sobre a escola
2. O que ensinam/ensinavam na escola?	Estas cinco perguntas deram a acesso à compreensão de como as pessoas jovens autistas percebem as relações vivenciadas no contexto escolar, considerando suas necessidades.
3. O que você aprende/aprendeu na escola?	
4. As/os professoras/es se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, conseguiam ajudar? • Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam você? 	
5. As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, conseguiam ajudar? • Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam você? 	
6. Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a? <ul style="list-style-type: none"> • Se sim, fale-me sobre essa amizade? • Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos? 	
7. O que você acha que a escola deveria ensinar?	
8. O que você não gosta/gostava na escola?	

9. Como seria uma escola boa para você e todos os alunos?	Estas três perguntas possibilitaram uma aproximação às expectativas das pessoas jovens em relação à escola.
---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O sentido das entrevistas com docentes encontra-se no fato de suas respostas lançarem luz às perspectivas maioritárias sobre a presença e a possibilidade de aprendizado das pessoas jovens autistas. Em vista disso, as questões que se encontram na tabela 10 serviram para, de certa forma, mostrar como as visões sobre o autismo, inseridas nas respostas educativas, influenciam seus contextos educativos.

Tabela 10 – Questões da entrevista direcionadas à docentes de pessoas jovens autistas

Questões	Objetivos
1. O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?	Estas três questões possibilitaram a apreensão das percepções de professores/as acerca do processo educativo de pessoas jovens autistas, no ensino formal, no sentido de uma melhor contextualização do objeto de estudo.
2. Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?	
3. Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.5 QUESTÕES ÉTICAS

Considerando o fato de jovens autistas serem pessoas em situação particular de vulnerabilidade que, como toda a comunidade humana, devem ter seus direitos assegurados, procurou-se, nesta investigação, cumprir pressupostos relacionados aos princípios éticos.

Portanto, com o objetivo de assegurar as determinações relacionadas ao anonimato, não maleficência e cuidado com a integridade física e mental dos/as protagonistas desta tese, o projeto de pesquisa foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), para avaliação de seus aspectos éticos em 17 de dezembro de 2017, via Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética número 79910317.5.0000.5511). Em 5 de março de 2018, foi emitido o parecer favorável à realização da pesquisa pelo respectivo comitê, sob número 2.524.810.

Com este parecer em mãos e ciente do compromisso de informar cada participante sobre a natureza, o fim e a duração da investigação, ao realizar o contato com os/as mesmos/as considerou-se, em conformidade com a Resolução CNE 196/1996, a necessidade de:

- Iniciar as entrevistas após o consentimento livre e esclarecido das pessoas protagonistas desta tese, seus familiares e docentes;
- Proteger os vulneráveis, tendo a primazia de trata-los com dignidade, respeitando-os em sua autonomia e cuidando para não lhes causar nenhum malefício;
- Garantir o máximo de benefícios que possam advir da investigação, tanto quanto a preservação das identidades de todos/as que se dispuseram a participar da pesquisa;
- Não causar danos ou riscos para às pessoas.

Ciente de que a postura ética deve acompanhar toda a investigação, assumiu-se o cuidado para que a aproximação e a abordagem da pesquisadora, tanto no modo de se apresentar quanto nas formas de expressão e comunicação não incomodassem ou causassem qualquer prejuízo aos/às jovens autistas. Da mesma forma, cuidou-se para esclarecer os objetivos da pesquisa, precedendo a leitura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa acadêmica (Apêndice D.2) e do Termo de Assentimento - jovens (Apêndice D.3).

Com relação ao Termo de Assentimento - jovens (Apêndice D.3), no âmbito da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, é definido como “[...] anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades” (BRASIL, Art. 2, 2016). Após a leitura do referido termo, em conjunto com o responsável, e manifestação de concordância da pessoa jovem, iniciaram-se as entrevistas com essas pessoas. Lembrando que, durante toda a empiria foram observados sinais de tensão, conflito ou constrangimento, de natureza superficial ou não, de modo a reconhecer e respeitar falas ou expressões que representassem o desejo de interromper a entrevista.

Destaca-se ainda que houve, por parte da pesquisadora, o cuidado para que as ideias e crenças das pessoas participantes da pesquisa fossem respeitadas, tendo em conta sua dignidade pessoal e o valor da contribuição. Tal fato decorreu da ciência de que essa é uma questão insuperável em investigações cuja “[...] ética envolve, de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro. Ao mesmo tempo em que ela supõe um exercício radical da subjetividade

mais íntima do próprio eu, ela supõe, com igual necessidade, a objetividade do outro que coloca em frente do eu a sua alteridade” (SEVERINO, 2014, p. 204).

Por fim, assinala-se que a postura ética relacionada ao bem-estar das pessoas participantes, ultrapassando o momento da coleta de dados, estende-se à divulgação dos resultados (CRUZ, 2019). Assim sendo, assumiu-se, aqui, o compromisso com a preservação da identidade dos participantes e a divulgação de conhecimentos sobre as razões autistas que emergem das vozes de pessoas jovens autistas sobre suas vivências, experiências e expectativas em relação à educação formal, na esperança de ajudar a desconstruir normas, valores e práticas de discriminação negativas, bem como elucidar caminhos capazes de consolidar uma escola mais justa e solidária para todas as pessoas autistas e não autistas.

CAPÍTULO V - HISTÓRIAS SINGULARES

Até este ponto, foram apresentadas as perspectivas acerca do autismo, que resultam na não assunção dessa condição como uma entre as muitas responsabilidades do projeto educativo da escola de ensino regular; destacaram-se as produções acadêmicas circunscritas à escolarização de pessoas autistas que, de certa forma, contribuíram com esta investigação, bem como a fundamentação dos termos razão autista e razões autistas, o referencial teórico central e o método. Ou seja, para além de proceder à contextualização do presente estudo que almeja contribuir para o debate sobre as razões autistas, lançou-se luz nos pressupostos teóricos, nas técnicas e na lógica de recolha e análise dos dados. Com relação à consulta aos participantes da pesquisa, essa decorreu ao longo do segundo semestre de 2018 e primeiro semestre de 2019, por meio de entrevistas semiestruturadas, sendo a observação espontânea e as respostas às questões gravadas e registradas por escritos. A transcrição das informações coletadas constituiu os apêndices A, B, C. Nos anexos A e B encontram-se os desenhos realizados por Sirius e Adhara.

Lembrando que narrativas, representam não “[...] uma vida como de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu.” (BENJAMIN, 1996, p. 37), inicia-se, neste capítulo, a elaboração dos ensaios narrativos, compostos por extratos dos registros elaborados pela pesquisadora a partir da entrevista semiestruturada com jovens autistas e seus familiares. Outrossim, a escuta das gravações, o ler e reler os apontamentos, que revelam a visão de mundo dessas pessoas sobre as vivências escolares das protagonistas desta tese, entrelaçando contexto social, passado, presente e futuro, ancorou, nesta investigação, a esperança de que o passado pode comportar outros futuros (BENJAMIM, 1996).

Vale, ainda, esclarecer que, no encontro entrevistadora-entrevistado/a, mais que observar, coube a pesquisadora, reconhecer-se em encontros aprendentes, nos quais a relação não é “[...] de um sujeito conhecedor perante um objeto conhecido, mas o encontro de dois sujeitos onde aquele que tem o domínio sobre o aparecimento e o desenvolvimento dos fenômenos é precisamente aquele que é o objeto do conhecimento.” (BERGER, 2009, p. 189-190).

Para tanto, a escuta das vozes e dos silêncios externados nos espaços e momentos da pesquisa empírica, que compõem os ensaios narrativos, cobraram uma “[...] cultura do bom trato, da gentileza e da escuta.” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 238) ou, dito de outro modo,

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que

correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Ressalta-se, ainda, que, na presente pesquisa, tem-se a compreensão do autismo como uma das condições que podem informar vidas. Sendo, portanto, as pessoas jovens autistas seres humanos que, nos espaços de ensino regular em comunhão com o outro e o mundo, podem não só concretizar sua vocação ontológica e histórica de *ser mais* (FREIRE, 2014b, 2015), como subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar menos técnica e instrumental, logo, mais criativa, colaborativa e autêntica.

Tendo isso em conta, segue-se com as narrativas sustentadas nas vivências escolares das pessoas protagonistas dessa tese, ou melhor, as memórias construídas a partir do que, de fato, as afetou e sedimentou as razões autistas.

5.1 SIRIUS

Sirius gosta de desenhar e de diversas engenharias, no momento da entrevista, estava com 14 anos; é filho de Diamante e irmão de Antares. Esse jovem morava com sua família em Poá, município brasileiro localizado na região metropolitana de São Paulo. No início de 2019, mudou-se para Mogi das Cruzes⁵³, ou simplesmente Mogi, outro município brasileiro localizado na região metropolitana de São Paulo. Neste novo endereço, ao contrário do anterior, consegue ir até à escola e voltar caminhando sozinho.

Sirius, aos 9 anos de idade obteve o laudo de Síndrome de Asperger (F84.5) que, de acordo com o *National Institute of Neurological Disorder and Stroke (NINDS)*⁵⁴, corresponde à necessidade de adesão às rotinas; peculiaridades na fala como, por exemplo, falar com uma certa formalidade e/ou usar literalmente figuras de expressão; diferenciação na forma de interação social, na comunicação não-verbal e nos movimentos motores. Lembrando que a cada

⁵³ Mogi das Cruzes é uma cidade que vive uma forte expansão industrial e, ao mesmo tempo, encontra-se nesse município cinco das dez escolas que obtiveram as melhores notas no IDEB, uma universidade de grande porte, a Universidade de Mogi das Cruzes, centros universitários, duas faculdades e um campus da Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes (FATEC). Disponível em < <http://www.mogidascruzes.sp.gov.br/>> Acesso 29 dez. 2019.

⁵⁴ Dados disponíveis em < <https://www.autismspeaks.org/what-autism>> Acesso: 16 dez. 2019.

nova edição do DSM, essa descrição recebe uma nova versão (GRANDIN, 2017). Sirius é um jovem verbal, cordial, gosta de desenhar e o faz com muita habilidade e agilidade.

Após ter passado por várias escolas que, segundo ele, são locais com métodos de ensino ultrapassados, nos quais “está cada vez mais difícil de aprender”, este jovem encontrava-se, em 2019, na escola da rede estadual de ensino Rocha de Ayer, cursando o nono ano do ensino fundamental. Sua mãe tem 54 anos e iniciou o ensino superior, mas não concluiu; seu pai tem 50 anos, concluiu o ensino superior e atua como oficial da polícia militar do estado de São Paulo. A condição econômica da família possibilitou que Sirius iniciasse os estudos em uma pré-escola da rede particular de ensino e, ao obter o diagnóstico de autismo, realizasse uma avaliação neuropsicológica.

Consta nessa avaliação que Sirius foi um bebe calmo, curioso, gostava de estar entre as outras pessoas e estabelecia contato visual. Os resultados dos exames para avaliação do rendimento intelectual apontaram um nível de raciocínio global na faixa superior, que corresponde à inteligência superior⁵⁵. Apontaram, também, uma visão ampla de diversos temas e, ao mesmo tempo, resistência a mudanças bruscas. Embora seja independente na realização das atividades da vida diária, por demonstrar pouco medo do perigo, demanda supervisão constante. Preocupa-se em demasia com detalhes, apresenta hipersensibilidade ao toque e aos sons. O fato de ser cooperativo e preocupado com o outro e com o mundo não só está descrito no referido relatório, como é visível na sua postura e no seu discurso. Nos seus dizeres, o relacionamento com o irmão é marcado por divergências, mas, acima de tudo, por proteção.

Ainda sobre a avaliação neuropsicológica, na mesma consta informações significativas relacionadas ao processo educativo como, por exemplo, que Sirius exibe extrema facilidade na retenção imediata da informação e na manipulação mental de sequências numéricas; lentidão psicomotora para a escrita e prontidão para a leitura; além disso, tem alta capacidade para entender dados contextualizados, conquanto encontre dificuldade tanto em perceber conceitos por trás de pistas, quanto para compreender metáforas. Segundo sua mãe, ele não escreve, nem lê informações que estejam em letra cursiva; lê, com desenvoltura, textos em letra de forma e

⁵⁵ Apesar de nesta pesquisa não ser dado destaque a valores obtidos por meio de testes desenvolvidos para avaliar as capacidades cognitivas, para explicitar o que vem a ser inteligência superior torna-se relevante, neste momento, apresentar a classificação de Terman, usada no Brasil para determinar o Quociente de Inteligência (QI). De acordo com essa classificação, Q.I. superior a 140 significa inteligência genial; Q.I. entre 120 e 140 representa inteligência muito superior ou altas habilidades; Q.I. entre 110 e 120 indica inteligência superior; Q.I. entre 90 e 110 exprime inteligência normal ou média; Q.I. entre 80 a 90 manifesta torpeza, raramente qualificada como debilidade mental; Q.I. entre 70 e 80 denota debilidade mental fronteira; Q.I. abaixo de 70 revela debilidade mental definida. Disponível em <https://www.psychanalyse.com/pdf/THE_MEASUREMENT_OF_INTELLIGENCE.pdf> Acesso: 18 dez. 2019.

desenha muito bem. Com relação à cognição social, pode-se afirmar que Sirius tem conhecimento das regras e convenções sociais. Por outro lado, parece ser difícil para esse jovem, compreender contradições.

A avaliação neuropsicológica e os laudos clínicos, conforme exposto por Diamante, são solicitados pelas instituições de ensino e, por essa mãe, prontamente encaminhados. Contudo, a despeito de o contido nesses documentos ser valioso para (re)pensar o processo inclusivo, parece não implicar em adaptações no planejamento pedagógico. Um bom exemplo disso é o fato de que, apesar de Sirius gostar de ler, ser fluente na fala e desenhar muito bem, seu ritmo mais lento para a escrita, aparentemente, não é percebido pelos professores que distribuem lições infundáveis no quadro negro. Sem conseguir copiar o que se acumula na lousa, Sirius tende a ficar alheio ao que se passa na sala de aula.

A não disposição para a escuta e o reconhecimento do autismo como uma condição menor não lhe passam despercebido. Como exemplo, Sirius narrou o fato de um professor, ao ser informado que ele conseguiria fazer a prova oralmente, não ter escondido o descrédito. O que levou esse jovem a questionar se poderia tentar. Ainda segundo Sirius, ao vê-lo realizar a atividade, o professor ficou surpreso e, na sua visão, sem poder subestimá-lo mais, a partir de então, deixou de externar seu preconceito.

De acordo com Diamante, nos anos iniciais do fundamental ela conseguia acompanhá-lo diariamente na realização de atividades, já que as mesmas se encontravam nos livros e apostilas. Nos anos finais dessa etapa da escolarização, tudo ficou mais difícil; na escola não conseguiam compreender as reações de Sirius ao barulho, a hipersensibilidade às texturas, a dificuldade na escrita, a seletividade alimentar. Nas palavras dessa mãe, diante do desconhecido, ou a instituição protege demais, ou marginaliza.

O que deveriam ensinar na escola foi uma pergunta que o fez pensar. Em um primeiro momento, Sirius considerou que ensinam o que precisa ser ensinado, mas com apostilas e métodos ultrapassados. Ao pensar melhor, afirmou que, na escola, o processo de ensino aprendizagem poderia assumir outro formato: conectar-se ao dia a dia das pessoas; ocorrer em tempos diferentes, de acordo com as dúvidas, diferenciações na forma de aprender e aptidões dos alunos. Poderia, enfim, ser mais dinâmico.

A escola, para ele, ao contrário do que se propõe, é um local difícil para fazer amigos e aprender. Sobre relações solidárias, excetuando alguns funcionários com os quais consegue conversar, poucos o compreendem e apoiam. Sobre ensinar, na sua memória permanece a postura de um professor e uma professora. O primeiro, segundo ele, não desistia de ninguém,

explicava de diversas maneiras o mesmo tema, até todos entenderem. A segunda é a professora da Sala de Recursos – aquela que informou o professor que Sirius é capaz de realizar a prova de forma oral. Esse jovem de 14 anos acredita ser o preconceito o que motiva as pessoas a se afastarem dele. Nos seus dizeres, é por preconceito que os outros veem apenas o autismo e esquecem a pessoa; o preconceito e o péssimo método de ensino fazem com que, ao olhar para pessoas como ele, docentes e discentes enxerguem só dificuldades e se afastem.

Uma boa escola, na concepção de Sirius, é um lugar no qual as aptidões e limites dos/as alunos/as são respeitados; as pessoas são motivadas a aprender a seu tempo; e todos se empenham para manter boas relações, para entender mais e julgar menos.

5.2 ANTARES

Antares é um jovem com 16 que gosta de história, ciências, geografia, diversas engenharias e mecatrônica. Sua mãe é Diamante, tem 54 anos, trabalha como artesã; seu pai tem 50 anos e é oficial da polícia militar do estado de São Paulo; seu único irmão é Sirius. Lembrando, essa família morava no município de Poá e mudou-se para Mogi das Cruzes, ou só Mogi; Poá e Mogi são municípios brasileiros localizados na região metropolitana de São Paulo. Antares está cursando o ensino médio no Instituto Federal Pão de Açúcar e, da mesma forma que Sirius, fica feliz por conseguir ir caminhando para a escola.

Antares, além da Síndrome de Asperger (F 84.5), foi diagnosticado, aos 11 anos, com distúrbios de atividade de atenção com hiperatividade (F 90) e distúrbio desafiador e de oposição (F 91.3). O primeiro, de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10), é considerado um distúrbio neurobiológico, que se manifesta por meio de desatenção, desassossego e impulsividade; o último, diz respeito a um comportamento provocador e/ou perturbador. Nenhum desses comportamentos foi percebido pela investigadora no decorrer da entrevista, ao contrário, Antares, mostrou-se amável, cooperativo, demonstrou sentimento de justiça, interesse em expor seu ponto de vista e, sem dificuldade, respeitou o turno da conversa.

Seu contato com o ambiente escolar teve início logo que completou um ano de idade; aos cinco anos mudou-se para outra escola particular e, só aí, começaram a ser relatadas dificuldades de adaptação e em lidar com a frustração. No primeiro ano do ensino fundamental, estando em uma escola da rede municipal de ensino, às incompreensões, respondia de forma agressiva ou fugia para o banheiro. Com relação ao aprendizado, Diamante acompanhava

diariamente as atividades realizadas por Antares, tanto em sala de aula, como em casa. No sexto ano do ensino fundamental, esse jovem foi matriculado em uma escola da rede estadual de ensino. Nas palavras de sua mãe, “O caos! Escola gigante, sem manutenção”. Sem conseguir acompanhar as atividades, rebatia ao *bullying* que sofria com agressividade. Iniciou o sétimo ano em outra escola, agora da rede municipal de ensino e, a despeito da incompreensão por parte de professores e colegas continuar, foi nesta instituição que concluiu o ensino fundamental.

A condição econômica da família possibilitou que Antares realizasse acompanhamento psicoterápico, avaliação fonoaudiológica, psicopedagógica e acompanhamento psiquiátrico, desde que recebeu o diagnóstico de autismo. No entanto, sem dialogar com esses profissionais, a escola pouco se mobilizou para compreender as razões da ansiedade e da agressividade de Antares. Assim, essas respostas à não escuta educativa só minimizaram no ensino médio, quando conseguiu uma das poucas vagas no curso de mecânica no Instituto Federal Pão de Açúcar. Ainda morando em Poá, para chegar a esse instituto, que fica em Mogi, permanecia mais de uma hora no ônibus. Chegando lá, mesmo tendo 8 horas de aula durante o dia, por ter encontrado outros “como ele”, segundo sua mãe, demonstrava estar feliz.

Da mesma forma que Sirius, Antares realizou uma avaliação neuropsicológica. Os resultados dos exames apontaram um nível de raciocínio global na faixa superior, o que corresponde à inteligência superior. Em relação à compreensão verbal, atenção, memória operacional, capacidade de criar e executar estratégias eficazes para lidar com múltiplas informações e para a resolução de problemas, os resultados, também, foram mais que satisfatórios. O desempenho na referida avaliação, foi insatisfatório para a apreensão de informações descontextualizadas. No entanto, para informações inseridas em uma situação, um acontecimento ou um discurso que tenha algum sentido em conjunto com o ambiente ou o tema em questão, mesmo que múltiplas, o resultado foi mais que satisfatório para sua idade. Acerca da linguagem expressiva, Antares mostra-se articulado, usa um vocabulário elaborado, conseguindo ser claro e objetivo. Sua escrita é, como a do irmão, lenta e sem erros. Ao ser questionado por que demorava para escrever, respondeu que era necessário “dar muitas voltas para desenhar as letras”.

Todas essas informações encontram-se na mencionada avaliação neuropsicológica, que foi encaminhada, junto com os laudos, para as escolas. Apesar disso, tendo em conta seu histórico de escolarização, torna-se possível colocar em dúvida se as referidas informações contribuíram para planejar formas de acolher sua singularidade; rever estratégias de ensino e

avaliação; enfim, garantir o reconhecimento e a legitimação dos modos de expressão de Antares. Segundo sua mãe, nas inúmeras escolas que Antares passou, pouco fizeram em termos pedagógicos para que a inclusão verdadeiramente acontecesse. Como exemplo, Diamante citou o fato de Antares brigar com os colegas de classe ao vê-los desrespeitar os professores; mas, aos poucos, percebendo que os professores não se importavam, parou de indagar.

Antares acredita que tudo o que ensinam na escola é necessário, o problema está em como ensinam. Nas palavras desse jovem, os/as professores/as, ao perceberem que ele tem extrema facilidade em aprender algumas coisas, não conseguem entender que nem tudo lhe é fácil. Não acreditam que ele não consegue copiar, nem decorar. Sendo copiar e decorar o que deve ser feito a maior parte do tempo na escola.

Antares tem ciência do preconceito que sofre, nos seus dizeres, tem poucos amigos, apenas os que, como ele, são rejeitados. Com relação aos professores, nas disciplinas que mais precisa de ajuda, porque precisa que a matéria faça sentido, esses se afastam. Já nas matérias que consegue compreender, como história, ciências, geografia, os professores são amigos. Esses últimos fazem com que Antares considere a escola um lugar quase ideal.

5.3 ADHARA

Adhara mora com sua família na região Norte de São Paulo⁵⁶, no momento da entrevista, estava com 25 anos, é filha de Ametista, tem um irmão mais velho que, nas suas palavras, é um grande parceiro. Para ela a escola é um lugar chato, no qual ensinavam a ser igual e quem, como ela, ousasse ser diferente, sofria *bullying* e ameaças. Entre as suas lembranças encontram-se os inúmeros bilhetes que trazia para casa com reclamações sobre sua postura; professoras cruéis e impacientes que a ameaçavam se não fizesse a lição, ou que a humilhavam porque era a última a terminar a tarefa.

Sua mãe concluiu o curso superior em ciências sociais e não trabalha, seu tempo é dedicado aos filhos, em particular à Adhara. Essa jovem nasceu com alteração hormonal e, poucos dias após seu nascimento, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entrou em contato informando que ela deveria ser acompanhada de perto, pois o resultado do teste do pezinho havia dado positivo, o que poderia resultar em atraso global do desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) e/ou deficiência intelectual. A despeito do

⁵⁶ A parte nordeste da zona Norte de São Paulo é uma área desenvolvida, com concentração de estabelecimentos de ensino, comércio, melhor infraestrutura e com a maior área verde do município de São Paulo. Disponível em <<https://www.pdui.sp.gov.br/rmsp/>> Acesso: 29 dez. 2019.

organismo de Adhara apresentar fragilidades, dela não mamar e só chorar, pouco tempo depois recebeu alta.

O resultado de sua primeira avaliação psicológica indicou deficiência intelectual. O diagnóstico de autismo (F 84.5) chegou aos 11 anos de idade, depois dessa jovem ser observada por aproximadamente um ano e meio por uma equipe médica da Pestalozzi. Nos dizeres de Ametista, saber o que acontecia com sua filha ajudou a reduzir a angústia de quem só ouvia “essa criança tem alguma coisa”, ou até mesmo o triste prognóstico, dado por uma médica, de que sua filha jamais seria alguém.

Com relação à escolarização, o difícil não era encontrar uma escola para Adhara; era fazer com que ela permanecesse na escola. O barulho, o *bullying*, a falta de compreensão dos docentes, a busca por instituições de ensino que atendessem as especificidades de quem tem hipersensibilidade auditiva e carece de adaptação curricular, foi uma constante na vida dessa jovem e de sua mãe que, com indignação, contou ter sido questionada por uma diretora de escola sobre a razão pela qual não mantinha Adhara em uma escola especial. Segundo Ametista, foi preciso explicar a essa profissional o que é ser autista e que estudar em meio a seus pares e viver em sociedade são direitos de Adhara.

Essa jovem concluiu o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos 24 anos de idade, mas antes passou por instituições especializadas, da rede particular e da rede pública de ensino, tanto municipal, quanto estadual, ficando, no máximo, dois anos em cada escola.

Nos primeiros anos do ensino fundamental, Adhara não interagia, não copiava a lição da lousa, contudo, já sabia ler e foi uma grande surpresa para a professora, em um determinado momento, descobrir isso. Essa mãe lembra o quanto a comunicação entre a família e a escola era difícil. Ciente das dificuldades dos profissionais em compreender Adhara, nas escolas estaduais e municipais, muitas vezes, Ametista ficava sentada em algum canto esperando a professora convocá-la. Em escolas particulares não era permitida a sua entrada, então ficava do lado de fora do portão aguardando o momento que sua ajuda seria necessária.

Adhara gosta muito de desenhar e o faz com extrema precisão e agilidade. Durante nossos encontros, permaneceu o tempo todo desenhando. No entanto, apesar de a escola perceber essa habilidade e sua mãe sugerir a resolução de algumas atividades por meio de desenho, tal possibilidade foi negada. Para concluir o ensino médio, Ametista frequentou as aulas junto com a filha, em casa fazia as adaptações curriculares, ou seja, explicava com materiais concretos o que, na sala de aula, era exposto de forma abstrata e/ou estimulava Adhara

a pesquisar na internet aquilo que não havia entendido. Outro incentivo, no período de escolarização de Adhara, veio dos poucos amigos que a acompanhavam na realização de trabalhos e no intervalo e que, como ela, eram marginalizados.

Para os/as responsáveis pelas instituições de ensino, Adhara deveria fazer as mesmas atividades que os/as outros/as alunos/as, da mesma forma e no mesmo tempo. Aos olhos de Adhara, não faz sentido ensinar o mesmo da mesma forma para todos. Para ela, escola boa só existe para pessoas ricas; para quem por alguma razão é diferente, sobra preconceito, discriminação negativa, humilhação e *bullying*. Nos dizeres de sua mãe, a grande expectativa de Adhara é ter suas potencialidades reconhecidas.

5.4 REGULUS

Regulus é o mais velho dos dois filhos de Pérola, mora com sua família no Espírito Santo⁵⁷, gosta de astronomia, geologia, biologia, história, geometria espacial, química; enfim, gosta de ler e pesquisar, tem facilidade para guardar informações, datas e fatos. Para ele, a escola é um lugar onde se aprende coisas e seria um lugar bom se pessoas, como ele, tivessem a liberdade para expressar sua visão de mundo. Quando o entrevistei, em 2019, ele estava com 15 anos; sua mãe, Pérola, com 46 anos e sua irmã com 11 anos de idade. Pérola é graduada em engenharia civil, começou o mestrado em engenharia ambiental, mas não concluiu. No momento realiza um *lato sensu* em neurociência.

Regulus, dos 4 aos 14 anos, ou seja, da pré-escola ao final do ensino fundamental permaneceu na mesma instituição de ensino. E, apesar de o início de sua experiência de escolarização ter ocorrido de forma tranquila, ao ingressar no ensino básico, a redução significativa do tempo do brincar e o fato de ter de permanecer mais tempo em sala de aula, realizando atividades pouco relevantes contribuíram para reduzir seu interesse pela escola. Apenas quando a professora decidiu avançar nas tarefas, ele voltou a se empenhar e, rapidamente, aprendeu a ler e a escrever. Com a virada do ano e a mudança da professora a apatia retornou e, nesse momento, foi solicitada uma avaliação clínica de Regulus.

⁵⁷ O Espírito Santo é um dos estados brasileiros com o melhor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), encontra-se em sétimo lugar comparado a outros estados do país. O índice de educação é considerado médio. Ao mesmo tempo, é o segundo estado brasileiro com o maior índice de criminalidade; embora, de acordo com o Mapa da Violência, esse número venha caindo nos últimos anos. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama>> <https://www.estadao.com.br/infograficos/2009/11/mapa_violencia_2008.pdf> Acesso 29. Dez. 2019.

Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e altas habilidades (AH) constituiu o resultado dessa primeira avaliação. Em relação ao TDAH, esse implica em impulsividade o que, por sua vez, incorre em problemas disciplinares, mais por infrações não premeditadas de regras que por desafio deliberado⁵⁸. As altas habilidades, no caso de Regulus, resultam em um pensar de forma incomum para resolver problemas, em manter-se curioso sobre o como e o porquê das coisas, ser habilidoso no desenho, entender a importância da natureza, ter múltiplos interesses, alguns deles acima da idade cronológica⁵⁹. Essas informações, no processo de ensino e aprendizagem, pouco ou nada ajudaram. Na referida escola e em tantas outras, nas quais Pérola informou o laudo de Regulus, essa mãe obteve como resposta que suas equipes não estavam preparadas para trabalhar com crianças e/ou jovens que apresentavam tais diferenciações. Diante disso, seus pais decidiram mantê-lo na mesma escola que, além de já estar acostumada com ele – e ele com a escola –, era mais próxima de casa. Nessa instituição de ensino, foram contratados estagiários para acompanhá-lo, apenas no sexto ano. Estagiários/as totalmente despreparados/as.

Cabe ressaltar que a investigação sobre o que tornava o comportamento de Regulus diferente começou aos cinco anos, mas o diagnóstico de autismo veio no quinto ano, quando ele tinha nove anos e meio. Outrossim, a condição econômica da família de Regulus lhe possibilitou continuar os estudos em uma escola da rede particular de ensino, passar por uma médica ortomolecular, uma psicóloga e fazer terapia.

Permanecer muitos anos em uma mesma instituição fez com que a escola se acostumasse com as diferenciações apresentadas por Regulus. Isso, somado à terapia corroborou para que ele se sentisse mais seguro. Nas palavras de Regulus, neste espaço no qual todos já o conheciam ele gostava de tudo. Para Pérola, gostar da escola não significa gostar da sala de aula. E é isso o que acontecia: Regulus adorava ir para a escola e fugia da sala de aula.

Já no ensino médio, no Instituto Pão de Açúcar as aulas começaram de forma tranquila, mas não demorou para que Regulus, sem entender a rotina da escola e sem fazer amigos, se sentisse perdido. Depois de muitas conversas com gestores e professores, foi possível observar que esses/as profissionais também estavam perdidos: não conseguiam perceber que, para compreender Regulus, é preciso primeiro tentar conhecê-lo. Não fazendo isso, traduziam seus comportamentos como indisciplina.

⁵⁸ Disponível em < http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm> Acesso: 23 jan. 2019.

⁵⁹ Disponível em < <http://apahsd.org.br/caracteristicas-dos-alto-habilidosos/>> Acesso: 23 jan. 2019.

Diante desse quadro, Pérola afirma não ter expectativas em relação à escola; quando muito, alguma esperança. Isto é, mesmo com todas as indicações contrárias, deseja que um dia a escola possa contar com uma equipe multidisciplinar capaz de, por meio da troca de conhecimentos e experiências, contribuir para o processo de escolarização de crianças e jovens carentes de um olhar mais atento. Com relação às expectativas de seu filho, Pérola acredita que são de companhia e do incentivo dos professores. Na sua percepção, o maior desafio de Regulus é a interação social, visto serem poucas as pessoas que têm paciência com ele. Nos dizeres de Regulus, o que ele mais precisa é de compreensão.

5.5 ALFA CENTAURI

Rubi tem 43 anos e 3 filhos, Alfa Centauri é o mais velho, em 2019 estava com 16 anos, seus irmãos encontravam-se com 8 e 5 anos de idade. Essa mãe é formada em administração, artes e, no ano da entrevista, cursava pedagogia e especialização em autismo. Os quatro moram entre a região Leste Um e a Leste Dois do município de São Paulo, na cidade de São Paulo⁶⁰. Alfa Centauri gosta de matemática, ciências, educação física e música, está nos anos finais do ensino fundamental e gostaria que fosse na Escola Especializada Gibraltar, mas funcionários da Secretaria da Educação informaram sua mãe que não seria possível. Sua matrícula havia sido encaminhada para uma escola da rede regular de ensino.

A vivência escolar de Alfa Centauri teve início aos dois anos de idade, no mesmo período começaram as convulsões. Aos olhos de sua professora, ele poderia ter autismo; aos olhos da família, essa era uma ideia absurda. Na dúvida e, em meio a tantas convulsões, Alfa Centauri passou por vários médicos e, assim, vieram os laudos: não era nada, era virose, seu filho é diferente. Uma das últimas neurologistas que o examinou solicitou exames, cujos resultados apontaram que essa diferença correspondia ao autismo (F84.0), epilepsia (G40.0), hiperatividade (R46.3) e atraso intelectual leve (F70). Com relação ao autismo denominado F84.0, refere-se à diferenciação na interação social, comunicação e comportamentos verbais e motores incomuns, no caso de Alfa Centauri, essas diferenças vêm acompanhadas de

⁶⁰ Vale destacar que, mesmo sendo a cidade mais rica do Brasil, dos 12,2 milhões de habitantes, São Paulo tem aproximadamente 1 milhão e 300 mil habitantes vivendo em situação de pobreza e vulnerabilidade, números que se concentram nas regiões periféricas, entre elas a região Leste Um e Leste Dois. A região Leste Dois, em particular, é a com a menor renda média por habitante (menos de um salário mínimo por pessoa), menor número de escolas e hospitais. Ou seja, é a que mais demanda políticas públicas para a superação da desigualdade, sendo a educação uma delas (GRINKRAUT et al. 2013). Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html?=&t=downloads>> Acesso: 23 dez. 2019.

convulsões, inquietação e preocupação exageradas com acontecimentos estressantes e desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual.

Quando criança Alfa Centauri corria o tempo todo, não ficava sentado, não respondia perguntas, sabia falar, mas não conversava com ninguém. Durante a entrevista também se mostrou agitado; entre uma questão e outra, circulava pela escola.

Sem dinheiro para pagar uma escola particular, por algum tempo Rubi manteve Alfa Centauri matriculado na escola pública, mas tinha que ficar ao seu lado e, ao mesmo tempo, precisava trabalhar. Sustentar essa rotina tornou-se cada vez mais difícil, chegou uma época em que Rubi não conseguia permanecer por todo o período de aula ao lado de Alfa Centauri. Para piorar, colegas da classe desse jovem confirmaram que a professora não só gritava com ele, como batia nele. Alfa Centauri saiu da referida escola e, ao entrar noutra, especializada, aprendeu a ler e escrever.

O contato com a escola especializada, com a assistência médica e terapêutica deu-se por intermédio do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil (CAPSI) e, nas palavras de sua mãe, esse atendimento multidisciplinar e o trabalho realizado na escola especializada Gibraltar foram fundamentais para que ele conseguisse se organizar internamente. Na concepção dessa mãe, Alfa Centauri precisa de um espaço sem muito barulho, nem muita informação visual e um tempo diferenciado. Isso ele não encontrou na escola pública. Na instituição de ensino Gibraltar ele não sofreu/sofre tanto preconceito como na escola regular. Com relação à sua autoestima, ele retorna dessa instituição com a percepção de que consegue fazer as lições, de que é inteligente; na escola anterior, chegava com a certeza de que era incapaz. Alfa Centauri afirma gostar de estudar, gostar de material novo, gostar da hora do lanche e da brincadeira. Esse jovem fez capoeira, faz aulas de violino e violão e, no momento da entrevista, estava ansioso para fazer sua matrícula no curso de culinária, para aprender a fazer doces.

Rubi, enquanto aluna de pedagogia, tem contato com o discurso de que o melhor para todas as crianças e jovens é a escola regular, mas, ao fazer estágio, viu que essa escola está longe de ser inclusiva; está longe de ter condições de receber seu filho e de acreditar que pessoas que vivenciam o autismo como condição podem aprender.

Sobre as áreas do conhecimento escolar, Alfa Centauri compreende soma, subtração, histórias que lhe são contadas; adora videogames e joga muito bem. Já nas atividades de vida diária, ele precisa ser supervisionado.

Questionado sobre a escola regular, Alfa Centauri falou que não queria lembrar desse lugar que “mais parece uma prisão”, no qual, além dos professores não serem legais, ensinavam

coisas chatas e ele não aprendia. Dessa escola, Alfa Centauri lembra que tinha apenas uma amiga, a qual ajudava por ser cadeirante. Recorda também onde sentava e o que fazia: sentava próximo à janela e ficava olhando para fora.

5.6 BHARANI

Bharani, filho de Esmeralda e Topázio, no momento da entrevista estava com 22 anos e seu irmão com 19 anos de idade. Essa família mora na denominada Leste Um de São Paulo, uma região que passou por um processo de urbanização e regularização de áreas de risco, verticalização e, agora, conta com uma rede diversificada de escolas, comércio e residências⁶¹. Segundo sua mãe, Bharani era uma criança quieta, cuja capacidade de memorização surpreendia, pois, aos 3 anos já reconhecia todas as cores e números. No entanto, causava preocupação o fato dele ignorar a aproximação tanto de sua mãe quanto de seu pai; ficar horas sentado balançando o tronco para frente e para trás; se referir a ele na terceira pessoa; e não ter paciência com outras crianças. Aproximadamente aos cinco anos, após consulta médica, confirmou-se o diagnóstico de autismo (F84.1) e incapacidade mental profunda (F73), que implicam em limitações relacionadas aos cuidados pessoais, comunicação e mobilidade.

Esmeralda está concretizando o desejo de fazer o ensino superior e escolheu cursar gestão financeira, mesma área na qual trabalha. De acordo com essa mãe, Bharani, estando em casa, passa boa parte de seu tempo na rede, balançando, ouvindo músicas e/ou vendo filmes infantis. Com relação à vivência escolar, quando esse jovem frequentou uma instituição particular, não demorou para que ela fosse informada de que as professoras não sabiam como lidar com ele e para tentarem convencê-la a matriculá-lo em uma instituição especializada. Foi o que Esmeralda fez. Entretanto, na primeira escola para autistas que Bharani frequentou, permanecia isolado e, por não perceber progressos cognitivos, nem comportamentais, Esmeralda e Topázio procuraram outra escola. Na segunda escola, a proposta de trabalho e o número reduzido de alunos por sala agradaram a Esmeralda e Topázio. Desde então, Bharani frequenta a escola especializada Gibraltar, permanecendo lá período integral.

Topázio afirma que, na infância de Bharani, não havia tantas informações sobre autismo e ter apenas o laudo, sem saber o que fazer, pode ter prejudicado seu desenvolvimento. Bharani é um jovem tranquilo, não verbal – emite apenas alguns sons – e depende de ajuda para a

⁶¹ Disponível em <https://www.vitrinedobairro.com.br/zona-leste-sp/web/Plano_Municipal_Habitacao.pdf> Acesso: 29 dez. 2019.

realização das atividades de vida diária. A comunicação com seus familiares ocorre por meio de olhares e gestos. Bharani não lê, nem escreve, nem mesmo segura um lápis. Quando perguntei para sua mãe como poderia me comunicar com ele, recebi a resposta que não conseguiria.

A expectativa de sua mãe é vê-lo feliz e, aos olhos dela, uma das coisas que o faz feliz é ir para a escola. Nas suas palavras, basta observá-lo para perceber isso. Esmeralda lhe dá banho e, depois de vesti-lo, ele permanece na parte da frente da casa, aguardando a condução que o leva à escola de segunda a sexta-feira. Ele entra no carro e, apesar de a viagem até a escola levar aproximadamente 50 minutos, ele não demonstra incomodo.

Ao chegar na escola Bharani, sem hesitar, dirige-se para a sala de aula, permanecendo na escola período integral, mostra-se carinhoso com as professoras e, pelo que foi possível observar, professoras e funcionários também são carinhosos com ele. Ao despedir-me de Bharani, falei, olhando nos seus olhos, que ele era muito bonito e estendi a mão em um gesto de despedida. Ele sorriu e estendeu a mão, correspondendo ao gesto.

5.7 VEGA

Vega mora com sua família no extremo Leste de São Paulo, uma região com uma das piores infraestruturas do estado, com a maior incidência de pobreza e com o menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁶². No momento da entrevista, Vega estava com 23 anos e sua mãe Jade, com 54 anos de idade. Jade finalizou o ensino superior, não trabalha na área que estudou, tem dois filhos e, segundo ela, assim que Vega recebeu o diagnóstico de autismo – o que ocorreu quando ele tinha pouco mais de cinco anos – ela começou a procurar uma escola especializada para ele. Contudo, só conseguiu uma vaga quando ele já estava com 12 anos. Desde então, esse jovem autista estuda na escola especializada Gibraltar.

De acordo com o laudo, Vega apresenta o denominado autismo infantil (F 84.0) e incapacidade mental grave (F 72). Ressalta-se aqui que as subdivisões do código F 84 como, por exemplo, F 84.5 (Síndrome de Asperger), F 84.1 (Autismo atípico) e F 84.0 (Autismo infantil) referem-se as diferenciações na comunicação, na expressão, nas formas de socialização e adesão à rotina, podendo essa condição associar-se a outras como, por exemplo, alterações cognitivas, hiperatividade, compulsão, epilepsia etc. (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011).

⁶² Disponível em <https://www.vitrinedobairro.com.br/zona-leste-sp/web/Plano_Municipal_Habitacao.pdf> Acesso: 29 dez. 2019.

Trata-se, no entanto, de um quadro que pode, em decorrência das experiências que a pessoa tenha com o mundo, tanto minimizar quanto agravar (*ibidem*).

Com relação à vivência escolar, aos olhos de Jade, a escola pública nada fez para mantê-lo lá e só depois que Vega começou a frequentar a escola especializada foi possível vê-lo tranquilo e perceber alguma evolução na aprendizagem. Jade precisa trabalhar e sabe que na escola Gibraltar não terá de faltar no trabalho porque os professores não sabem o que fazer com seu filho. Diante disso, essa mãe afirma que a referida escola tem atendido suas expectativas: a de que seu filho continue estudando e conquiste um certo grau de autonomia.

Vega, durante a entrevista, a cada pergunta sobre a escola parecia fazer uma longa viagem em pensamento; olhava para baixo por longos minutos e, quando começava a responder à questão, falava muito pouco. Sobre sua primeira experiência na escola da rede regular de ensino, lembrou de coisas que gostava: da piscina, do cinema, da sala de leitura, do desenho. Lembrou também que foi “mandado embora de lá”, mas não conseguiu rememorar o porquê. Depois disso, foi para outra instituição de ensino, na qual, segundo ele, os estudantes não tinham limites, quebravam tudo. Sobre essa última escola, elevando a voz, afirmou jamais querer voltar.

Vega lembrou que, na escola, ensinavam português, geografia, história, o que considera ser o básico. Aprender é algo que ele acredita ter sido capaz, mas só até o quinto ano. Depois disso, nas suas palavras, “seu mundo começou a desmoronar”. Ele não conseguia fazer as atividades e os professores não o ajudavam, só se preocupavam com a chamada. Seus amigos eram poucos. Ao ser questionado sobre “o que a escola deveria ensinar”, respondeu “quem a escola deveria ensinar”: autistas. Ao pensar em como poderia ser uma boa escola, lembrou daquela que foi “mandado embora”: com piscina, cinema, sem “molecagem”.

5.8 ÓRION

Órion tem cinco irmãos e mora com a família na região Leste Dois do município de São. Conforme mencionado anteriormente, a região com maior incidência de pobreza, menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e pior infraestrutura desse município⁶³. No momento da entrevista, Órion estava com 17 anos; Opala, sua mãe, encontrava-se com 50 anos e, segundo

⁶³ Disponível em <https://www.vitrinedobairro.com.br/zona-leste-sp/web/Plano_Municipal_Habitacao.pdf> Acesso: 29 dez. 2019.

ela, Órion recebeu o diagnóstico de autismo infantil (F 84.0) e incapacidade mental grave (F 72) aos 7 anos.

Opala não completou o ensino fundamental, trabalha em casa. Essa mãe gostaria que em todas as escolas os professores conseguissem ensinar todas as pessoas e não houvesse preconceito, mas a vivência escolar de Órion mostrou-lhe que isso não acontece. Órion está matriculado na escola especializada Gibraltar, o que, na visão desse jovem e de sua mãe, é o melhor para os dois, já que nesta escola ele tem amigos e parece estar aprendendo. Na escola anterior não parava na sala de aula. Na verdade, nem ia mais, pois quando ia, chamavam Opala para buscá-lo.

Para Órion, o que a escola ensinava não era interessante, “no primeiro ano e no segundo até dava para aprender”, mas depois era muita bagunça e, como eram muitos os alunos e ele ficava quieto, uns professores o viam, outros não. Amigos, não tinha. Matemática, o irmão o ensinou a gostar. Ao lembrar do irmão, ponderou que a escola poderia ensinar como seu irmão o faz. Infere-se que isso contribuiria para reduzir seu “medo do futuro”.

De acordo com Opala, Órion é uma pessoa interessada por tudo, gosta de assistir filmes e séries e está sempre disposto a ajudar o pai, no que esse precisar. Essa mãe, por sua vez, o estimula a ir ao cabelereiro sozinho, às vezes, até mesmo à padaria. Órion demonstra estar feliz por conseguir se comunicar com a professora, acredita ser capaz de aprender e pensa que uma escola boa para todos os alunos tem poucos alunos por sala.

O autismo como condição informa a vida de Órion, Vega, Bharani, Alfa Centauri, Regulus, Adhara, Antares e Sirius e, como foi possível observar nos ensaios narrativos organizados neste capítulo, não como uma condição que justifique o que, até hoje, é colocado, de forma determinista, como “dificuldades deles”. As memórias dessas pessoas acerca de suas vivências escolares, tanto quanto as de seus familiares, iluminam os lugares onde as dificuldades habitam: na resistência da escola regular em assegurar-lhes “[...] currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas especificidades” (BRASIL, 1996, art. 59) e na objeção da escola especializada em constituir-se como um espaço transitório nas suas vidas, de modo a (re)integrá-los no ensino comum (KASSAR, 2013).

No caso de Vega e Órion, na medida em que a falta de recursos econômicos de suas famílias restringiu seu acesso a uma equipe multidisciplinar, as referências às suas possibilidades educativas ficaram à mercê da visão, consolidada historicamente, da diferença como falha e/ou déficit a ser corrigido. Bharani exemplifica o quanto a ausência de escuta educativa e do olhar atento, voltados à experiência sensível, para além de reduzir a pessoa a um

quadro de comportamentos considerados inadequados, pode fazer com que essas pessoas paguem caro por sua diferença. No caso de Sirius, Antares, Regulus, Alfa Centauri, Adhara, a não interlocução dos profissionais da educação com as diferentes áreas que se ocupam do autismo, corroborou a falsa associação entre diferenciação na comunicação, na socialização e nas formas de adesão à rotina com inaptidão para o aprendizado. Em todos os casos, a recusa à escuta das experiências, impressões, sentimentos e concepções das pessoas protagonistas desta investigação e a não abertura à possibilidade de flexibilização do planejamento, dos tempos e espaços escolares marcaram de forma negativa suas vivências escolares.

No entanto, como foi possível observar nos ensaios narrativos, essas pessoas pensam, sentem e consolidam visões de mundo. Com essa convicção e com base no trabalho empírico, no próximo capítulo, procura-se refletir sobre as visões de jovens autistas resultantes de suas vivências escolares, aqui denominadas razões autistas, desenvolvendo a análise em torno de cinco tópicos: (1) *“Estranhamento - Como assim? Ele anda? Ele pensa?”*; (2) *“Autoimagem - Eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição!”*; (3) *Visibilidade - “Parece que ele me enxergou”*; (4) *Olhar docente - “Se há diversidade, por que tratar igual?”*; (5) *Razões autistas na escola - “Como sonhar?”*. Segue-se, portanto, analisando e discutindo o pluralismo de visões que evidenciam a heterogeneidade humanizante no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição.

CAPÍTULO VI - DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA AO AUTISMO COMO CONDIÇÃO

Até aqui, fez-se uma incursão na razão hegemônica que transpassa o processo educativo de jovens que vivenciam o autismo como condição, clarificou-se a (re)conceitualização de razão e razões autistas e, para além de apresentar as visões, expectativas e experiências desses jovens e os discursos que informam suas vidas, propôs-se um (re)pensar analítico das situações envolvidas na vivência escolar dessas pessoas, reiterando a necessidade de – pela via da escuta, do reconhecimento da incomensurabilidade da diferença e da negociação sem fim – ampliar nossa limitada percepção do que vem a ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade. A complexidade das vivências escolares das pessoas protagonistas desta tese justificou, no capítulo anterior, um ensaio narrativo sobre cada enredo sustentado nas suas histórias de escolarização.

Neste capítulo traz-se a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas individuais (ESI) realizadas com uma amostra de 28 pessoas brasileiras que residem na região sudeste do país: 8 jovens autistas, 8 de seus familiares e 12 docentes. As questões das entrevistas buscaram evidenciar, por meio do olhar de familiares, as representações e resistências da escola⁶⁴ no acolhimento de pessoas cujo autismo informa suas vidas; as percepções de professores/as acerca do processo educativo das referidas pessoas; e as razões autistas, que emergem das vozes de jovens autistas, considerando suas vivências escolares, necessidades e expectativas. Pretendeu-se, com isso, promover a identificação e a análise da razão e das razões autistas em uma perspectiva de escuta educativa, interessando saber: (i) Quais são as visões de jovens autistas a respeito de suas vivências escolares, considerando as próprias necessidades e expectativas (ii) De que forma(s) as perspectivas de docentes, acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas, informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição.

Tendo como fio condutor central da análise os estudos sobre a *condição humana e pensamento alargado* de Hannah Arendt; a perspectiva relacional e humanizante presente na obra de Paulo Freire; as apreciações sobre comunicação entre diferenças e justiça social, que emergem da obra de Iris Young, e a compreensão de dentro do próprio autismo apresentada por Temple Grandin, a interpretação dos dados que emergiram da empiria foi construída a partir de

⁶⁴ Escola aqui é pensada não só como um espaço físico, mas, “[...] acima de tudo, um modo de ser e ver.” (GADOTTI, 2007, p. 12).

um tratamento qualitativo interpretativo e, após leituras e releituras das informações coletadas, optou-se por estabelecer cinco tópicos de análise. No primeiro, *Estranhamento - “Como assim? Ele anda? Ele pensa?”*, são analisadas as falas que revelam as visões de jovens autistas sobre as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento que lhes é direcionado. No segundo, *Autoimagem - “Eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição!”*, destacam-se as visões dessas pessoas jovens sobre si mesmas, tendo em conta suas vivências e necessidades nos espaços de escolarização. A apreciação crítica dos dados, referentes às relações vivenciadas por jovens autistas no contexto escolar, encontra-se no terceiro tópico: *Visibilidade - “Parece que ele me enxergou”*. No quarto tópico, *Olhar docente - “Se há diversidade, por que tratar igual?”*, encontra-se o exame dos dados referentes às relações vivenciadas pelas pessoas protagonistas desta tese no contexto escolar. No quinto tópico, *Razões autistas na escola - “Como sonhar?”*, finaliza-se este capítulo auscultando as expectativas das pessoas jovens autistas em relação à escola.

6.1 ESTRANHAMENTO - “COMO ASSIM? ELE ANDA? ELE PENSA?”

Este tópico incorpora, por meio do entrecruzamento das vozes de jovens autistas e seus familiares, as visões dessas pessoas sobre as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento direcionado às/aos jovens que vivenciam o autismo como condição. O acesso aos modos de ver e agir na escola, tendo em conta o autismo, observadas por familiares, emerge dos argumentos presentes nas respostas às questões 4 e 5 da tabela 8 – (4) *Como foi encontrar uma escola para ele/ela(s)?* (5) *O que a escola faz para acolher e o/a(s) manter lá?* Já as respostas à questão 1 da tabela 9 – *O que você pensa da escola?* – permitiram apreender as estruturas ideativas formadas a partir das impressões, sentimentos e concepções de pessoas jovens autistas sobre a escola ou, dito de outro modo, a partir de suas razões.

Lembrando que o uso do termo razões, aqui, leva em conta a impossibilidade de redução da realidade a uma ordem simples (BARBOSA, 1994). Para além disso, considera o desafio de, na confrontação e no choque das singularidades, garantir a legitimidade da individualidade sensível (MORAES, 1994). Reitera-se, ainda, que o contrário, ou seja, a redução da incomensurabilidade de interpretações singulares da realidade a um saber absoluto, hegemônico ou não, corrobora a impotência dos mais fragilizados, ao limitar suas vozes e a possibilidade de desenvolvimento de seu potencial criativo e/ou cognitivo (YOUNG, 1990).

Assim sendo, o termo “razão autista” designa a visão de mundo da pessoa autista e o termo “razões autistas” afirma e reforça o pluralismo das visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante. Nesse sentido, a apresentação das vivências, expectativas e experiências de escolarização, que ora se colocam pela compreensão de familiares acerca do acolhimento proporcionado a seus/sua filhos/filha; ora pelas visões de jovens autistas, tem por objetivo proporcionar uma visão dos contextos educativos e das estruturas ideativas que corroboram as razões autistas.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, tópico 1.2.1 – *Alunos/as “de inclusão”?* *A escolarização de autistas no Brasil* – no modelo educacional vigente, a inclusão deveria ser pensada e praticada, de modo a prever e prover caminhos educativos capazes de satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, independentemente da condição que informa suas vidas. No entanto, o depoimento de familiares, ao mesmo tempo que ilustra a não abertura às potencialidades das pessoas jovens autistas entrevistadas, sinaliza a necessidade – e a possibilidade – de a inclusão ser mais que uma palavra de ordem, isto é, ser verdadeiramente sinônimo de encontro e aprendizagem com e entre as diferenças (SKLIAR, 2006).

Diamante, mãe de Sirius e Antares, lembrou que encontrar uma escola para eles sempre foi difícil. Quanto a concluir os anos iniciais do ensino fundamental, isso só foi possível devido ao acompanhamento diário realizado por ela. Sobre o que a escola faz para os manter lá, segundo essa mãe,

A frase que eu mais ouvia é: eles parecem normais! Ou a escola protege demais. Mas o que é preciso. Entender a sensibilidade ao barulho, a dificuldade na escrita, a necessidade que Antares tem de explicar porque não concorda com algo, quando não concorda. Para a escola é complicado. Outra coisa, a seletividade alimentar, ele tem problema com a textura, com cheiros, não que a textura e o cheiro sejam ruins. A sensibilidade é dele. O grande trabalho é traduzir eles para a escola e traduzir a escola para eles. Foram necessários vários acordos com a escola, para que eles pudessem sair da sala quando sentem a necessidade (ambos são hipersensíveis ao barulho desordenado, e reagem com agressividade se forem expostos por muito tempo) (DIAMANTE, ESI, 01.07.19).

A frase que Diamante mais ouvia – Eles parecem normais! – revela o vigor, na escola, da idealização de um perfil de aluno/a capaz de se ajustar – sem questionar – aos moldes de uma prática educacional baseada na transmissão de conteúdos retalhados da realidade, “[...] desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.” (FREIRE, 2014b, p. 79-80). Lembrando que “Ser identificado como não correspondente ao

padrão faz com que seu lugar social, seu *status*, seus papéis e suas interações sejam permeados e validados por essa idealização. O que significa, inclusive, ser considerado como não digno daquilo que compõe a sociedade em que se insere.” (MELETTI, 2013, p. 17).

Pessoas como Sirius e Antares, que se distanciam do padrão idealizado de normalidade sedimentado socialmente, isto é, que não se encaixam passivamente na posição de objeto, paciente e ouvinte, tornam-se reféns de uma pedagogia camuflada de falsa generosidade (FREIRE, 2014a), e/ou vivenciam as faces da opressão (YOUNG, 1990). Como colocou Diamante, é “complicado para a escola entender a diversidade”.

Para Sirius, um modo de ensinar uniforme e inflexível está longe de promover a aprendizagem de todos/as. Antares problematizou a organização de turmas de acordo com a idade, o preconceito, a falta de compreensão e os estereótipos acerca do autismo. Nas suas palavras,

A escola prende muito a pessoa a idade. Às vezes a pessoa poderia ir para uma série lá na frente, mas o sistema escolar fica preso a idade. Além disso, tem muito preconceito e falta compreensão. Como os professores do Sirius foram meus professores, pensaram que dar aula para ele ia ser fácil. Ao mesmo tempo que somos parecidos, somos muito diferentes, então eles tiveram mais dificuldade porque não conseguiram entender. Os professores começaram a me conhecer e pensaram que já me conheciam totalmente. Uns professores viram que eu era muito bom em muitas coisas, só que eles não aceitaram minhas dificuldades. Essa escola tem que conhecer os alunos e não se prender a idade, ficar repetindo informações. Na escola atual também tem professores que não se preocupam em entender as pessoas, por exemplo, eu não consigo copiar, nem decorar, eu tenho que entender. Não aceitam essas minhas dificuldades. (ANTARES, ESI, 01.07.19).

A fala de Antares reforça a importância de docentes – e toda a equipe escolar – colocarem em prática uma escuta educativa que, conforme explanado anteriormente, corresponde à implicação ética com as potencialidades das inúmeras razões autistas. Uma escuta que diz respeito ao empenho em compreender a experiência que é do outro e em investigar caminhos para a consolidação do desenvolvimento cognitivo e social das pessoas que vivenciam o autismo como condição.

Ametista, rememorando as resistências ao acolhimento de Adhara, narrou a dificuldade que foi tanto encontrar uma escola para sua filha, quanto mantê-la estudando.

A busca por uma escola que pudesse atender as especificidades dela não tinha fim. Ficar era difícil. O nível de barulho, o *bullying*. Tinha sempre que interferir. Muitas vezes, os profissionais não estavam abertos para as mudanças, ou as adaptações dos conteúdos. Em média, ela permaneceu dois anos em cada instituição de ensino regular, e um período aproximado de um semestre em instituição de educação especial. No curso EJA, nós tivemos de

enfrentar o nível de ruídos, pois, muitas vezes, a Adhara ficava ansiosa e não conseguia ficar na sala de aula. Houve momentos que saíamos da sala, eu pedia autorização para ficar em algum local mais tranquilo, na tentativa de permanecer até o final do período, mas nem sempre conseguia um outro espaço dentro da escola (AMETISTA, ESI, 27.06.19).

Para além das barreiras arquitetônicas, barreiras atitudinais colocam a pessoa jovem autista em desvantagem quando, apesar dos ideais inclusivos, almeja-se a adaptação e a normalização. No entanto, tensões, acertos e desacertos, reiteram a importância de ressignificar a relação inclusão/razões que transpassam o processo educativo/práticas educacionais. Dito de outro modo, diante da sensação de ameaça desencadeada pelo encontro com o desconhecido, urge olhar atentamente para nossas concepções, ações e reações, visto ser impossível pensar, falar e até mesmo agir, como se não houvesse por detrás, como pressuposto, algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores (GUARESCHI; POSSAMAI, 2009).

O falso juízo fundado em uma atitude desfavorável, ou preconceito; a prática de atos violentos contra uma pessoa indefesa, ou *bullying*; a não flexibilização de espaços e estratégias com vistas a proporcionar um pouco de segurança à Adhara e, até mesmo, a não realização de adaptações curriculares revelam a vivacidade da crença reducionista de que a deficiência encontra-se na pessoa e não no ambiente social e cultural. Para mais, deixam transparecer uma cultura carente de escuta, engessada no medo do diferente, na desumanização do estigmatizado, no esquecimento de que uma educação para ser emancipadora precisa romper “[...] com esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade [...]” e fazer-se no diálogo e na ousadia (FREIRE, 2014b, p. 95).

As palavras de Adhara, ratificam as de sua mãe, trazem as marcas da representação fatalista do autismo como impossibilidade e da prática “bancária” não problematizadora (FREIRE, 2014b). Nos dizeres dessa jovem, a escola é um lugar “[...] chato, a professora era chata, eu sofri muito *bullying*. Na quinta série em outro colégio eu sofria muito às vezes no intervalo eu ficava muito sozinha, ficavam pedindo dinheiro para mim, se eu não dava o dinheiro eles me ameaçavam.” (ADHARA, ESI, 23.08.19).

Destaca-se, neste trecho, a violência negligenciada e banalizada enquanto face de resistência ao acolhimento à Adhara: ela sofria *bullying*, coação, ameaças, sem perceber qualquer reação por parte da escola.

Teve uma época que um menino, que é egresso da Fundação Casa, todo dia pedia R\$ 1 para ela, que era o dinheiro que ela levava para comprar lanche na cantina. Ninguém interferia, ninguém fazia coisa alguma. Pedi para que chamassem o garoto porque eu queria conversar com ele junto com os professores. Trouxeram o garoto, eu conversei com ele e a partir daquele

momento a situação reverteu e ele passou a cuidar dela. (AMETISTA, ESI, 27.06.19).

Ao romper o silêncio, sua mãe mostrou ser possível reverter a representação negativa atribuída às pessoas marginalizadas, a de culpadas pela violência que sofrem – sejam elas autistas ou egressas da Fundação Casa. Young (1990, 2000), contrapondo-se ao individualismo, lembra que, mais do que considerar injusto o sofrimento não merecido de pessoas fragilizadas, cabe promover a justiça reestruturando relações – como fez a mãe de Adhara – e instituições, de modo a prevenir ameaças ao bem-estar das pessoas.

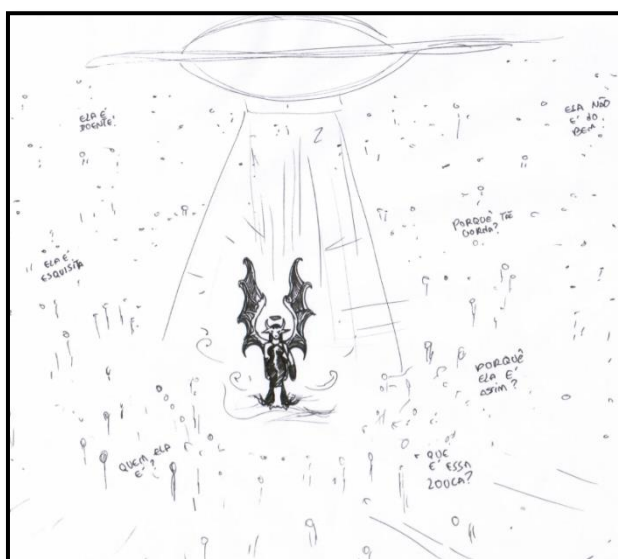
Sirius e Adhara, ao serem questionados sobre o que pensam da escola, realizaram desenhos (anexos A e B, reproduzidos abaixo). Vale registrar que, nesta investigação, em consonância com Tardivo (2007), o desenho é encarado como produto de uma síntese pessoal; é visto, portanto, como uma produção projetiva e não uma representação objetiva. Comportando, na sua análise, a livre interpretação do conjunto – desenho e associações –, de modo a possibilitar a compreensão do drama ali encerrado (*ibidem*).

Tanto Sirius, quanto Adhara, por meio de figura projetiva, expressaram suas visões sobre as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento que lhes foi direcionado. Em outros termos, os referidos desenhos “[...] atuam, dentro da situação projetiva, como objetos mediadores das relações vinculares das pessoas, que mobilizam e reeditam variados aspectos da vida emocional.” (GRASSANO, 1996, p. 28). Os dois trabalhos foram realizados em papel sulfite. Sirius usou lápis; Adhara fez o seu com caneta.



Escola na visão de Sirius

No desenho de Sirius duas figuras masculinas o representam e ao professor. Esse último encontra-se em um plano mais elevado (sobre a mesa) e com um olhar que expressa sua dúvida em relação à capacidade desse jovem. Ao fundo, uma lousa repleta de grafismos ou, como Sirius esclareceu, repleta de lições incompreensíveis. Esse jovem autista, em poucas linhas, demonstrou reconhecer o fato de o professor ter dele uma representação negativa e o quanto isso o descontenta. Seu desenho é uma resposta ao que ele pensa sobre a escola: um espaço no qual professores se distanciam dos/as alunos/as, percebem-se como seres superiores e carregam consigo um menosprezo à capacidade da pessoa autista, que antecede à experiência.



Escola na visão de Adhara

No desenho de Adhara a percepção de si como um ser diferente é colocada de forma eloquente no centro do desenho. Trata-se de uma figura deformada com enormes asas, uma auréola sobre a cabeça e, na parte superior do desenho, ainda lançando luz sobre ela, aparece uma nave no formato de um disco voador. Nenhum personagem em todo o desenho é maior que essa jovem autista, todos são diminutos e retratados de forma esquemática. Apenas o que ela ouvia na escola aparece de forma clara e destacada: Ela é doente? Quem é ela? Quem é essa louca? Por que ela é assim? Por que tão gorda? Ela é esquisita. Ela não é do bem.

Cinco questões sem nenhuma resposta; duas afirmações que configuram uma experiência de escolarização marcada por não interações; tecida entre preconceitos e estereótipos. Experiência de estar em um não lugar, vivenciada não apenas por Adhara. Seu desenho expressa valores negativos coletivos, transmitidos nas relações, de forma horizontal e vertical, e/ou advindos dos meios de comunicação. Valores que se colocam como biombos nas interações de pessoas jovens autistas (AMARAL, 1998).

Outro ponto que merece destaque é a interpelação referente ao peso de Adhara, somada a outras que denotam a inferiorização do outro em decorrência de sua aparência – Por que tão gorda? Ela é doente? Por que ela é assim? Ela é esquisita. De acordo com Moscovici (2010, p. 22), “[...] todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações.” Assim sendo, o juízo negativo elaborado sobre Adhara resulta de concepções e interações que, mesmo não tendo origem no interior da escola, não encontraram ali oposição para manterem-se sólidas.

Como coloca Ostrower (2008, p. 101),

Em toda a forma, em tudo o que se configura, encontramos conteúdos significativos e valores. [...] não existe a percepção, em si, isenta de projeções valorativas. Os valores participam de nosso diálogo com a vida. Nos possíveis relacionamentos que estabelecemos e nas possíveis ordenações dos fenômenos, nas incertezas que inevitavelmente acompanham as opções, decisões, ações, nos conflitos que nos possam causar ou nas alegrias, as coisas se definem para nós a partir de avaliações internas.

Os valores expressos nos desenhos de Sirius e Adhara constituem o corpo de ideias que regem as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento direcionado a quem vivência o autismo como condição. Em nenhum dos dois casos há o esboço de uma tentativa de acolhimento, de alguém colocando-se “[...] *com* o educando e não *sobre* ele [...] [tomando esse encontro] como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento.” (FREIRE, 2015, p. 120, grifo do autor).

A trajetória escolar de Regulus ocorreu, até o final do ensino fundamental, em uma mesma escola da rede particular de ensino que, diante de um primeiro diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades (AH), afirmou não estar preparada para lidar com pessoas como ele, conforme narrou Pérola,

As atividades oferecidas pela escola eram pouco relevantes para ele. [...] percebi muito desinteresse dele e observei que as tarefas de casa eram no nível do que ele fazia na creche, dois anos antes. A professora, muito sabiamente sugeriu avançar nas tarefas e ele rapidamente aprendeu a ler. Infelizmente a professora do ano seguinte não manteve essa conduta e ele deu muito trabalho, porque não tinha nada para aprender naquele ambiente. A escola então pediu uma avaliação. Ficamos meses fazendo e a conclusão foi TDAH e altas habilidades. A escola disse que não estava preparada para isso. Eu visitei várias escolas da minha região e as pedagogas diziam o mesmo. Então, optamos por mantê-lo ali, porque estava perto de casa. (PÉROLA, ESI, 28.08.18).

As considerações acima permitem refletir sobre como, diante de condições de desenvolvimento diferenciadas, as experiências educacionais são secundarizadas. Apenas uma professora não restringiu seu fazer pedagógico ao laudo médico, olhou para Regulus e explorou possibilidades de adaptações e ajustes no conteúdo programado, de modo a atender suas necessidades de aprendizagem. Como lembrou Pérola, Regulus gosta da escola, mas

[...] uma coisa é permanecer na escola, outra coisa é permanecer na sala de aula. Provavelmente, mais de uma mãe vai te falar isso. Nos primeiros anos do fundamental, ele literalmente fugia da sala. Muitas, muitas vezes cheguei na escola para buscar e ninguém sabia onde ele estava. Eu tinha que andar a escola inteira procurando. Embora as professoras tivessem boa vontade, a escola não tomava providências adequadas porque não tinha laudo. O laudo só veio quando ele já estava no quinto ano. Mesmo assim, a escola não providenciou alguém para acompanhá-lo em sala de aula. Somente em 2016, quando a lei de inclusão mudou, foi que eles colocaram estagiários para ficar com ele. Foi extremamente estressante para nós. Passaram quatro estagiários totalmente despreparados e sem treinamento algum por parte da escola. A essa altura, ele já fazia as provas em sala, junto com os demais, no tempo determinado. Cumpria as tarefas de casa, dentro do possível, porque nem tudo ele anotava. Quase não anotava nada, na verdade. (PÉROLA, ESI, 28.08.18).

Por ser a escola mais próxima da residência de Regulus, Pérola decidiu mantê-lo estudando lá. À vista disso, a escola amparou-se legalmente, não pedagogicamente. Em 2016, atendendo o parágrafo único do 3º artigo da Lei 12.764 de 2012 e o inciso XVII do artigo 28 da Lei 13.146 de 2015, estagiários assumiram a função de apoio escolar. No entanto,

[...] o fato de ter uma pessoa do lado dele, na sala de aula, não contribuiu em nada para o crescimento dele, apenas contribuiu para que ele não atrapalhasse tanto o andamento das aulas. Este ano ele estava indignado com as tarefas de casa, que valem ponto. Sugerí que ele propusesse uma forma diferente de ser avaliado, ele foi até a pedagoga e a resposta foi a de sempre: a norma da escola é esta e você tem que seguir. Ou seja, se adequa. (PÉROLA, ESI, 28.08.18).

As experiências de escolarização de Regulus, Sirius, Antares e Adhara permitem considerar que relações de ensino e aprendizagem em um processo inclusivo, humano e emancipador, podem até carecer de alterações arquitetônicas e metodológicas. No entanto, a percepção de que não é possível, nem necessário, transformar pessoas jovens autistas em “iguais as outras” é primordial, tanto quanto o diálogo e a disposição para acolher as diferentes diferenças. Afinal,

É no diálogo que nos opomos ao antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima de transição. O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso;

arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1979b, p. 69).

A pedagogia do antidiálogo, que atrofia a criatividade dos educadores – sejam eles docentes ou estagiários – tanto quanto dos educandos, na medida em que coloca o primeiro na posição de doador de fórmulas e comunicados, e o segundo no papel de receptor passivo (*ibidem*), não passa despercebida por jovens autistas. Nas palavras de Regulus, a escola é um lugar onde ele consegue aprender coisas importantes e interessantes; ele gosta de aprender, mas, na sua concepção, uma escola seria boa se alunos como ele “[...] tivessem um pouco mais de liberdade para se expressar” (REGULUS, ESI, 31.07.19).

Em 2019, Regulus foi aprovado no concurso do Instituto Federal Pedra Azul. Segundo sua mãe, ele começou a ano letivo super empolgado e ela, depois da reunião com membros da equipe pedagógica do instituto e do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE), alimentou a esperança de que um trabalho diferenciado poderia acontecer. Contudo, não demorou para perceber que ele não conseguia fazer amigos, se organizar, nem fazer as lições. Diante desse quadro, Diamante entrou em contato com o NAPNE e concluiu que “[...] o tal NAPNE, na verdade, não existe na prática. Eles acolhem os alunos, identificam as especialidades, mas não existe uma ação efetiva por parte deles que promova esses alunos.” (PÉROLA, ESI, 17.07.19). Sem apoio na escola, Regulus seguiu, durante o ano letivo de 2019, “[...] com notas ruins e com um relacionamento desgastado com alguns professores e colegas.” (PÉROLA, ESI, 17.07.19).

Nas palavras de Freire (2015, p. 116), não é difícil compreender que uma das tarefas centrais do educador é apoiar todo e qualquer aluno para que ele vença as “[...] dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica.” Adhara, mesmo sem apoio na escola, representa a si com asas. Sabe que tem todo o apoio da mãe e do irmão e, em se tratando de querer saber, pode questionar, pode querer *ser mais*, pode “voar”. Adhara, Sirius, Antares e Regulus aprenderam, em casa, que ninguém é superior a ninguém (*ibidem*).

Alfa Centauri estudou em escola pública no período que Rubi não conseguia pagar uma escola especializada. Sobre como foi encontrar uma escola para ele, nas palavras de Rubi,

Quando ele era pequenino era mais fácil. Ele cresceu muito para a idade dele, então ficou uma coisa assustadora, ele corria, não parava, não ficava sentado, ele sabia falar, mas não conversava com as pessoas, ele não respondia perguntas. Aí quando chegou uma época que eu não conseguia mais escolas

para ele, fui em uma, fui em outra, fui em outra, até que em uma última eu perguntei: é porque ele é autista, não é? Aí a pessoa falou: não, não é isso mãe. Eu respondi: pode falar a verdade. Ainda não tinha a lei de 2012. Ele nasceu em 2003, até os 7 anos dele foi desse jeito. Aí com 4 ou 5 anos ele foi para a educação infantil, mas não deu certo. Uma vez a professora mandou um bilhete para mim com as letras desse tamanho, uns 3 centímetros ou 4. Eu respondi para ela que eu entendi que ela estava gritando comigo, só que eu não entendia o porquê. Eu fui conversar com ela na frente da coordenadora, tinha que ficar com ele na escola, ele só ficava duas horas na escola. Foi uma época bem difícil. Trabalhar desse jeito ficou difícil. Quando eu falei para a professora e para a coordenadora que eu entendia que a professora estava gritando comigo, mas não entendia o porquê, ela respondeu que era muito mais difícil lidar com os pais dos autistas do que com os autistas. Em relação ao preparo profissional, não tinha. O Alfa Centauri não tinha limites, ele queria brinquedos, a professora dava para ele, as outras crianças ficavam sem. Ela não me ajudava a trabalhar os limites. (RUBI, ESI, 06.05.19).

Conforme ilustra o depoimento de Rubi, reconhecer e aceitar a diferença carece de escuta educativa, de apoio, sem a qual a escola inclui excluindo. Para acolher Alfa Centauri e o manter lá, no entender dessa mãe,

A escola que apoia dá condições para a pessoa aprender, mesmo que primeiro tenha que trabalhar essa organização interna do aluno. [...] tem que saber o que observar. O ambiente também faz a diferença. Precisa de um espaço diferenciado. Tenho uma colega na faculdade que não é autista, é hiperativa, tem laudo e conseguiu o direito de fazer a prova em um espaço mais tranquilo. Se uma pessoa que é adulta e nem é autista sente essa necessidade, imagina o que pode significar para uma pessoa autista ficar em uma sala de aula com barulho, muita gente, muita informação visual, tendo que aprender. A escola que acolhe volta o olhar para tudo isso, observa como eles são, cuida do espaço, quando eles agem de uma forma que não é adequada não sofrem tanto com o preconceito. (RUBI, ESI, 06.05.19).

Alfa Centauri afirmou gostar da escola, de material novo, da hora do lanche e da brincadeira. Entretanto, ao ser inquirido sobre a escola da rede regular de ensino, se recusou a falar, disse não querer lembrar desse lugar que “[...] era uma prisão.” (ALFA CENTAURI, ESI, 06.05.19).

Aos olhos de Esmeralda e Topázio, a princípio, nem a escola especializada para autista, nem a escola particular contribuíram com o aprendizado de Bharani. Na primeira, não havia estímulo para a comunicação. Na segunda, faltava conhecimento sobre o autismo. A escola na qual ele se encontra matriculado atualmente é credenciada na Secretaria de Educação de São Paulo e o trabalho desenvolvido tem como ponto de partida uma avaliação que engloba coordenação motora, percepção, imitação, cognição e comportamento, cujo resultado é usado para elaborar um trabalho pedagógico baseado na adaptação ao ambiente, denominado *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*

(TEACCH). Nas palavras de Esmeralda, nessa escola “[...] estão trabalhando coisas que para nós é importante. Conviver em meio a outras pessoas é importante.” (ESMERALDA, Entrevista Semiestruturada realizada com Esmeralda e Topázio, 28.04.19).

A situação de Bharani em relação à comunicação e a autonomia individual é bem diferente dos casos relatados até aqui. Bharani é não verbal, balbucia alguns sons e depende de ajuda para a realização das atividades de vida diária. Do depoimento de seus familiares pode-se apreender que, diante da percepção das fragilidades cognitivas e comportamentais agregadas ao autismo como condição, Esmeralda e Topázio optaram por uma escola especializada, cujo acolhimento despertasse em Bharani um certo bem-estar e na qual aspectos relacionados à socialização fossem trabalhados. Bharani, por sua vez, expressa satisfação em ir para a escola, em especial, quando se encontra diante do computador. Contudo, reitera-se aqui que preocupações, com quem vivencia o autismo como condição, restritas ao cuidado, a despeito de serem relevantes, tendem a ficar aquém da reclamação de cidadania.

Se é fato que o acolhimento, na escola regular, de pessoas que apresentam diferenciações na interação social, na habilidade para iniciar ou manter uma conversação e nas formas de socialização e adesão à rotina, ainda se configura de forma precária, não se pode negar que o imaginário da impossibilidade de aprendizagem acarrete mais danos sobre pessoas oriundas de extratos sociais desprivilegiados. As oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, que fazem parte do processo de humanização, são maiores em famílias cuja situação econômica possibilita o acesso a uma rede de serviços de apoio (MELETTI, 2013).

No caso de Vega, ele recebeu o diagnóstico de autismo com pouco mais de cinco anos e, a partir daí, Jade começou a procurar uma escola que atendesse as necessidades de seu filho. Somente aos 12 anos encontrou uma escola que considerou acolhedora: a escola especializada Gibraltar. Ao ser questionada sobre como foi encontrar uma escola para Órion, Opala mencionou que na escola da rede regular de ensino ela era chamada a todo momento para buscá-lo. Na escola especializada ela, não sendo requisitada constantemente, falta menos no trabalho.

Vega, ao ser questionado sobre o que pensa da escola, primeiro lembrou de um espaço que gostava, com piscina, cinema e sala de leitura, no qual realizava atividades que envolviam o desenho. Desse espaço afirmou gostar. Do outro, onde alunos quebravam mesas e cadeiras, disse nunca mais querer voltar (VEGA, ESI, 08.07.19). Segundo Órion, na escola “No primeiro ano e no segundo até dava para aprender... Depois era muita bagunça, muito desorganizado.” (ÓRION, ESI, 08.07.19).

Em linhas gerais, as visões de jovens autistas e seus familiares sobre as representações e resistências da escola, em relação ao acolhimento direcionado às pessoas protagonistas desta investigação, transitam em um cenário marcado pela representação do autismo como impossibilidade e o estranhamento da existência de um espectro de saberes nessa condição singular. Em um cenário educacional adverso, marcado pela prática de transmissão de conteúdos retalhados e desconectados da realidade, pela verticalização e ampliação da distância professor/a aluno/a, Sirius concebe o modo de ensinar uniforme e inflexível como resistência ao diálogo e menosprezo à capacidade da pessoa autista. Para Antares o preconceito e a falta de compreensão são o avesso do acolhimento. Regulus reclama o direito de expressão. A prática “bancária” de educação levou Adhara a considerar a escola um espaço violento, nada receptivo e sem atrativos. Para Alfa Centauri, a escola regular é, simplesmente, um espaço que não merece ser lembrado. Bharani parece querer conviver e a escola especializada proporciona isso. Vega, ao mesmo tempo que demonstra encantamento ao lembrar de uma escola com uma infraestrutura acolhedora, evidencia sua aversão à outra na qual se destacava a desordem e a violência; nesta última, nunca mais quer voltar. Órion lembra que nos primeiros anos conseguia aprender, depois, em meio a bagunça, tudo causava estranhamento.

6.2 AUTOIMAGEM - “EU SOU INTELIGENTE! EU CONSIGO FAZER A LIÇÃO!”

Neste tópico são analisados os dados que apontam as visões das pessoas jovens autistas sobre si mesmas, tendo em conta suas vivências e necessidades em relação à escolarização. Aqui também se propôs o entrecruzamento das vozes das pessoas jovens e seus familiares. Para tanto, foram considerados os argumentos que emergem das respostas às questões 6 e 7 da tabela 8 – (6) *Quais são suas expectativas em relação à escola para o/a seu/sua filho/a?* (7) *Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele/a(s) em relação à escola?* As respostas às questões 2 e 3 da tabela 9 – (2) *O que ensinam/ensinavam na escola?* (3) *O que você aprende/aprendeu na escola* – permitiram apreender a visão que jovens autistas têm de si.

Essa visão, ou autoimagem, segundo Mosquera e Stobäus (2006), surge nas interações sociais e corresponde à forma como a pessoa se (re)conhece, como sente suas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias. Autoestima é quando a pessoa gosta realmente de si. Ambas, autoimagem e autoestima “[...] surgem no processo de atualização continuada na nossa interação em grupo, isto é, são interinfluências constantes que nos levam a nos entender e entender os outros, de modo o mais real possível.” (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006).

Na compreensão de Diamante, o projeto inclusivo, da forma como está posto, está longe de contribuir para que pessoas jovens autistas tenham uma visão mais positiva de si. Nas suas palavras, o que se chama de inclusão é algo “[...] muito mal resolvido, porque esperam do aluno incluso que se adapte completamente à rotina preconcebida da escola. Por outro lado, quando é impossível que o aluno se adapte, querem impor aos outros alunos que engulam as diferenças, sem serem orientados sobre e para isso.” (DIAMANTE, ESI, 01.07.2019).

As palavras dessa mãe reiteram a ideia de que a inclusão escolar se dá sem a problematização ou tentativa de desnaturalização dos processos de opressão. Nesse cenário, o que (re)produz preconceitos, discriminação negativa e marginalização, de forma regular e constante, longe de ser desvelado e combatido, permanece naturalizado e aceito (CANDAU, 2012). Outrossim, termos como solidariedade, reconhecimento e valorização das diferenças ficam restritos ao discurso.

Essa conjuntura repercute, de forma negativa, na construção da autoimagem da pessoa que se distancia do padrão idealizado de aluno/a na escola. No caso de jovens autistas, a imposição de que se ajustem às expectativas da escola, desconsiderando suas necessidades e expectativas, tende a desfavorecer a percepção que essas pessoas têm de si. Por exemplo, segundo Diamante, para Sirius e Antares, que têm “dificuldades gigantescas” com a escrita, um processo de ensino centrado na cópia e na produção escrita, somado à incompreensão e desinformação em relação aos problemas de motricidade, está longe de contribuir para o aprendizado de ambos. Predominando (re)produções baseadas na cópia, esses jovens ficam alheios ao que se passa na sala de aula, ansiosos e desmotivados.

Sirius se percebe como uma pessoa capaz de resolver questões mais elaboradas, não questiona o que é ensinado na escola, mas a forma como é ensinado. Segundo ele, são trabalhadas “Matérias básicas com apostilas básicas e ultrapassadas. A gente precisa de um conteúdo mais complexo. E eu já estou no nono ano. O ano que vem é o ensino médio” (SIRIUS, ESI, 01.07.2019). Antares também considerou o que é ensinado na escola necessário, no entanto, afirmou acreditar que este básico pode ser ampliado.

Ametista, por crer no potencial de Adhara, assistiu as aulas, fazia adaptações metodológicas, incentivava sua filha a fazer resumos, pesquisas e, segundo essa mãe, com isso

[...] ela aprendeu a pesquisar nos sites e, para apresentar o seminário ela estudou. Expliquei para ela o que era um seminário, desenhei as carinhas que uma pessoa tem que ter em uma apresentação, tipo começar entusiasmada, depois séria. Ela fez uma bela apresentação. Em matemática, eu fiz as adaptações curriculares e ela tirou 10! Precisava ver a alegria dela com esse 10! (AMETISTA, ESI, 27.06.2019).

Dando sentido à aprendizagem, Ametista favoreceu a curiosidade e o desejo de aprender de Adhara. Ametista lembrou ainda que

Apesar de ela não interagir, não fazer o cabeçalho, ficar no canto – isso no terceiro aninho – em um determinado momento, a professora pediu para ela ler. E a professora ficou impressionada ao ver que ela lê muito bem, que ela tem facilidade de ler palavras difíceis para a idade dela. Então a professora me falou, olha mãe, ela lê muito bem, ela não escreve, mas ela lê muito bem. Ou seja, ela não tem retardo mental como muitos apostavam. As necessidades e expectativas dela: ter reconhecidas suas potencialidades. (AMETISTA, ESI, 27.06.2019).

Para Adhara, na escola ensinam

[...] a ser igual, tem que sentar assim, tem que ficar assim, tinha que fazer cabeçalho. Que necessidade tem que fazer cabeçalho? Para que fazer cabeçalho? A gente não se entende, eu chegava todo dia com uma reclamação, milhares de bilhetes: que sua filha é isso, que a sua filha é aquilo, que a sua filha não quer aprender. Somente no curso EJA foi possível acompanhar o que acontecia em sala de aula. (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

Com relação às adaptações metodológicas que sua mãe fez, memorizou:

Quando a mãe fez adaptações, quando trabalhou em conjunto com meus poucos amigos aprendi e tirei 10, mas só aí. Eu lembro até hoje de uma professora que falava que quem não fizesse a lição ela ia puxar o cabelo e ela me ameaçava, e tinha outra também que xingava porque eu era a última a fazer. (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

Com a intenção de ajudar Adhara a superar os desafios presentes no processo de aprendizagem e evitar que essa jovem construísse uma imagem negativa de si – pautada nos milhares de bilhetes, reclamações, puxões de cabelo e ameaças –, sua mãe elaborou estratégias de ensino que a ajudaram a desacreditar no que, continuamente, ouvia: “[...] que sua filha é isso, que sua filha é aquilo, que sua filha não quer aprender.” (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

Lembrando que pessoas são seres inacabados, em busca de sua completude e transcendência (FREIRE, 2014a), infere-se que as estratégias de ensino utilizadas pela mãe de Adhara foram fundamentais para que a consciência da incompletude não se transformasse em percepção de incapacidade. A satisfação decorrente do reconhecimento de que todos sabem alguma coisa, inclusive ela, concretizada por meio do reconhecimento de sua capacidade de aprender e pela obtenção de uma nota máxima (nota 10), foi fundamental na compreensão que Adhara passou a ter de si.

Regulus estudou, até o final do ensino fundamental, na mesma escola que, em relação às regras e tarefas, foi muito inflexível. Nas palavras de sua mãe,

[...] quanto às tarefas que valiam pontos, tudo era sempre igual, tudo o que era programado para a turma, ele tinha que fazer, ele tinha que se adequar. Poucas vezes os professores ofereceram tarefas diferenciadas para o meu filho. Entendo que isso seja trabalhoso, você, como professora, sabe que é, mas veja, isso faria toda diferença. Meu filho tinha QI de 123 aos cinco anos, mais tarde, aos 7, tinha 148. Depois nunca mais quis saber. Estas duas avaliações foram requisitadas por profissionais, então precisei fazer. Pense numa criança com esse nível de inteligência numa sala de aula comum; para uma que é normal, já seria um massacre, imagine alguém que seja autista. (PÉROLA, ESI, 28.08.2018).

Essa forma mecanicista de educação, que coloca pessoas como objetos, com a função de registrar passivamente o que lhes é imposto ou, nas palavras de Pérola, “na qual todos devem fazer as mesmas atividades de forma igual”, reprime – quando não anula – a capacidade de pensar certo e a formação da consciência crítica (FREIRE, 2011, 2014a). O que acontece com Regulus é um bom exemplo de educação bancária, que se faz desvinculada da vida e “[...] esvaziada da realidade que deveria representar, pobre em atividades em que o educando ganha a experiência do fazer.” (FREIRE, 2003, p. 87).

Para Regulus, até o final do ensino fundamental, ensinavam o que deve ser ensinado, mas ele gostava mesmo das aulas “[...] diferentes como, por exemplo, sessões de filmes, aulas de slides, experimentos, trabalhos etc. Enfim, tudo desse tipo.” (REGULUS, ESI, 31.07.2019).

O que Regulus realmente gosta vai na contramão da visão bancária de educação, na qual o educador é o que sabe e os educandos os que nada sabem (FREIRE, 2014b).

No Instituto Pão de Açúcar, o paradigma da *educação bancária* (*ibidem*) foi sentido de forma intensa por esse jovem autista, já que ele conseguia fazer as atividades usando a lógica e suas respostas não eram consideradas. Além do preconceito e da intolerância, ou da opressão-submissão potente na reprodução dos processos de exclusão das racionalidades historicamente ignoradas (STOER; MAGALHÃES, 2005), Regulus enfrentou a incompreensão relacionada ao fato de a rotina pedagógica ser para ele um elemento estruturante, sem a qual se sente inseguro. De acordo com seu depoimento, quando as atividades são ministradas e avaliadas de forma aleatória, ele não consegue se organizar (REGULUS, 07.09.2019).

Como um alerta para quem acredita que o ensino deve ser ministrado e a aprendizagem avaliada da mesma forma e nos mesmos tempos para as diferentes diferenças, Grandin e Panek (2017) sinalizam o quanto (re)conhecer os pontos fortes de quem vivencia o autismo como condição – e de quem não o vivencia – pode contribuir para que o interesse e a criatividade dessas pessoas não esmaçam.

Aos olhos de Pérola, além de ser compreendido, Regulus deseja ter amigos e ser incentivado,

As necessidades mais gritantes, na minha opinião, são a de companhia dos colegas e o incentivo dos professores em relação às tarefas diferenciadas, coisas em que ele pudesse aplicar os seus conhecimentos. E ele conhece muito mais do que está sendo ensinado, na maioria dos casos. Os colegas não foram informados do autismo do meu filho, apesar de eu ter solicitado que a escola fizesse isso. A meu ver, essa seria uma oportunidade de promover inclusão, de difundir conhecimento a respeito desses transtornos e ensinar aos colegas a desenvolver tolerância, paciência e empatia. A escola acha que isso iria apenas expor meu filho e até hoje ele passa os recreios sozinho e não entende por que ninguém quer ficar com ele. Hoje ele diz que respeita isso, mas ainda se entristece. Quando era menor, muitas vezes, chorava porque não tinha amigos. (PÉROLA, ESI, 28.08.2018).

A fala de Pérola mostra o quanto o descompromisso, a interpretação simplista e superficial da realidade e o antidiálogo, para além de corroborar a percepção errônea de pessoas jovens autistas como seres de ajustamento, de adaptação, incapazes de sair do estado de consciência ingênua (FREIRE, 2014b), geram insegurança e frustração em quem os sofre, sejam familiares, sejam pessoas autistas.

Grandin e Panek (2017) enfatizam que, ao contrário do que se acreditava, a capacidade cerebral de fazer conexões entre os neurônios mantém-se ao longo da vida e, em decorrência dessa enorme plasticidade do sistema nervoso⁶⁵, há a otimização do padrão de aprendizagem no decorrer da existência. É o caso de Regulus e das pessoas jovens autistas, “tarefas diferenciadas, coisas em que eles consigam aplicar seus conhecimentos” aumentam a capacidade de usar e elaborar conhecimentos e comportamentos (CONSENZA; GUERRA, 2011). Já a visão de que pessoas autistas são inábeis no exercício da “[...] capacidade de pensar, indagar-se e de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não apenas seguir os programas a elas, mais do que propostos, impostos” (FREIRE, 2000, p. 28) reitera processos de estigmatização, humilhação e a imagem de si como seres inferiores (YOUNG, 1990).

A pretensão de capturar a essência do outro, por meio de uma palavra ou um atributo que eclipsa sua potencialidade cognitiva foi observada por Rubi, no estágio que realizou para o

⁶⁵ O termo plasticidade, aqui, corresponde à capacidade do sistema nervoso de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações com o ambiente externo e interno do corpo. Ou seja, diz respeito à dinâmica das atividades neurais provocadas por estímulos que, por sua vez, podem provocar desde uma resposta a uma lesão até mudanças de aprendizado e memória em todos os momentos da vida (CONSENZA; GUERRA, 2011).

curso de pedagogia. Essa mãe notou que “Rótulos eram colocados para justificar o fato de o aluno ficar de lado” (RUBI, ESI, 06.05.2019). E acrescentou,

Triste é saber que seu filho fica ali e não é olhado... Minha primeira formação é em Artes. Quando fiz o estágio em Artes, via os alunos autistas abandonados. Chegava em casa tão triste. Para mim é uma felicidade muito grande que ele se sinta pertencente, ver que meu filho tem uma condição que pode ser trabalhada. (RUBI, ESI, 06.05.2019).

Tendo em conta a colocação de Rubi, infere-se que o rótulo resultante de uma visão patológica, para além de marginalizar quem o carrega, ao reduzir as possibilidades de manutenção de um debate em prol da pluralidade, inviabiliza um processo ampliado de democracia comunicativa (YOUNG, 1990). Para mais, sem o reconhecimento de suas potencialidades, na relação com o outro e o mundo; sem direito à voz, o sentimento de valia por si, tende a ser abalado (MOSQUERA, 1978). Segundo essa mãe,

Tinha uma coisa, quando o Alfa Centauri chegava da escola regular, ele falava para mim: eu sou muito burro, eu sou muito burro. Eu não acho que ele estivesse reproduzindo falas, até hoje ele reproduz, mas eu não acredito que fosse isso. Eu acho que ele se sentia assim. Ele se sentia inferior. Quando ele foi para a escola especializada foi o contrário, ele falava: nossa, eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição! Às vezes as pessoas olham só para uma parte, não enxergam o todo. Hoje prometi para ele que vamos passar em uma escola de culinária, por que ele quer aprender a fazer doces. Ele está todo empolgado. Escola para ele tem um peso. Ele faz aula de violão e de violino. Ele frequenta o projeto guri a mais de um ano. Ele adora. (RUBI, ESI, 06.05.2019).

Das relações vivenciadas por Alfa Centauri na escola regular, emergiu um texto negativo sobre si. O sentimento do próprio valor reverberou de forma positiva a partir do momento em que ele comparou o ambiente em que se sentia inferior, com outro no qual se percebia como alguém inteligente, capaz de fazer a lição. Para essa pessoa jovem autista, na escola regular “Ensinavam coisas chatas”, ele não aprendia; na escola especializada Gibraltar as professoras são legais e ele aprende.

Mosquera (1978) ressalta o fato de, por estar no centro de uma situação social, a consciência que o ser humano tem de si transforma-se nas interrelações. No caso de Bharani, ele encontra-se no centro dos cuidados da família e da escola especializada, sendo essas as duas instâncias de cuidado, afeto e socialização com que pode contar. Bharani demonstra entusiasmo para ir à escola e, quando está na escola, satisfação nas atividades diante do computador e na hora do lanche.

Nos dizeres de Topázio, por ter nascido em uma época que não tinha tantas informações sobre autismo “[...] ele perdeu muito, então o que a escola conseguir trabalhar em relação à independência dele já será muito.” (TOPÁZIO, ESI, 28.04.2019). Esmeralda, por sua vez, afirmou querer “[...] que ele fique bem, tenha amigos. Quando eles vão fazer um passeio e demonstra estar feliz, eu fico feliz.” (ESMERALDA, ESI, 28.04.2019). Na medida em que Bharani vive como se estivesse em uma ilha de segurança, tendo suas necessidades básicas atendidas, desfruta de uma qualidade de vida melhor que a de milhões de brasileiros e, aparentemente, demonstra estar confortável com isso. Resta saber se as condições satisfatórias, em relação ao cuidado e ao afeto, podem representar um processo de inclusão social.

Tito Rajarshi Mukhopadhyay, autista não verbal, com graves comprometimentos motores e cognitivos, a despeito do diagnóstico clínico de que jamais conseguiria ler, escrever ou compreender o mundo a sua volta, descreve de forma surpreendente suas expectativas em relação à sociedade (ORRÚ, 2019). Nos seus relatos, afirma esperar que um dia pessoas como ele possam crescer em um mundo onde ninguém seja considerado anormal (MUKHOPADHYAY, 2003). Sobre seus sentimentos, acrescenta sentir-se frustrado e desamparado quando tenta pensar azul e acaba pensando cinza e, quando isso acontece, gira seu corpo como quem centrifuga pensamentos escuros para longe (*ibidem*). Infere-se que, se pensarmos e desencadearmos práticas de inclusão voltadas a mudanças culturais capazes de ultrapassar, em termos de inclusão educacional, o politicamente correto (LOPES; FABRIS, 2017), de modo a garantir o pertencimento de pessoas como Bharani e Tito nos diferentes grupos culturais e sociais, autistas tenderão a ter menos motivos para sentir-se frustrados e desamparados e, assim, lhes será menos difícil abraçar pensamentos coloridos.

A expectativa de Jade, em relação à escola, é a de que Vega “[...] possa continuar a estudar, que ele se desenvolva sem precisar da minha ajuda.” (VEGA, ESI, 04.06.2019). Com relação às suas necessidades, essa mãe acredita serem de desenvolvimento intelectual e ampliação de conhecimentos. Vega, por sua vez, afirma “Eu conseguia aprender, mas só que depois da quinta série era cheio de professores e meu mundo começou a desmoronar.” (VEGA, ESI, 08.07.2019).

Ter professores preparados para lidar com a diversidade e pessoas menos preconceituosas compõem as expectativas de Opala. De acordo com essa mãe, Órion tem medo do futuro. O discurso de Órion sobre si, resultante de sua experiência no ensino formal, centra-se na incapacidade. Nas suas palavras, “Eu não aprendia... eu tinha dificuldade.” (Órion, ESI, 08.07.2019).

Os depoimentos de Jade e Órion evidenciam a força da postura positivista que, ao privilegiar a homogeneidade, no lugar de abrir-se à escuta do que há de singular no humano, engendram formas de opressão. Assim, ora atravancando a expressão e possibilidades de socialização de pessoas que vivenciam condições diferenciadas, ora assegurando a visibilidade dessas apenas por meio de estereótipos, a postura de heteronomeação corrobora, nas pessoas que não fazem parte dos grupos hegemônicos, uma imagem de si como seres inferiores.

Como foi visto até aqui, Sirius, Antares, Regulus, Adhara e Alfa Centauri, por conta da dedicação de familiares, em particular suas mães, acreditam que podem aprender. Essas mães – e não a escola – colocam-se como antítese do desamparo e, assim, alicerçam a leitura positiva que essas pessoas jovens têm de si. Os questionamentos de Sirius, Antares e Regulus se dirigem à noção de que o ensino deve ser ministrado da mesma forma para todos/as. A indignação de Adhara advém da tentativa de normalização e dos recursos utilizados para isso: bilhetes, puxões de cabelo, ameaças e xingamentos. Alfa Centauri fez capoeira, toca violino, violão, e quer aprender a fazer doces, sabe que pode aprender, mas não em uma escola que parece uma prisão.

Nessa escola que parece um cárcere, segundo Vega (ESI, 08.07.2019), não se ensina autista. Nela prevalece o conflito e o confronto, resultante do desejo de materialização da homogeneidade abstrata em um eterno (des)encontro com alteridade. Confronto sem fim que, como lembra Vega (*ibidem*), revela-se, por meio da “molecagem”. Nesse cenário, sem espaço para tecer fantasias com os fios da empatia, solidariedade, criatividade e emoção, a impossibilidade e a incapacidade são creditadas a pessoas como Vega e Órion, que passam a acolher a ideia de que “não aprendem”.

6.3 VISIBILIDADE - “PARECE QUE ELE ME ENXERGOU”

Neste tópico são analisados os dados referentes às relações vivenciadas no contexto escolar pelas pessoas jovens autistas. Para tanto, propôs-se o entrecruzamento das vozes das pessoas jovens e dos/as familiares entrevistados/as, dando relevo aos argumentos que emergiram das respostas às questões 9, 10, 11 e 12 da tabela 8; a saber: (9) *Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios cotidianos de seu/sua filho/a(s)?* (10) *O que ele/ela(s) mais gosta de fazer?* (11) *Em que área de conhecimento escolar lhe parece que ele/a(s) tem mais facilidade?* (12) *Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu/sua(S) filho/a(s) e dele/a(s) com o mundo que o rodeia?*

Outrossim, as respostas às questões 4, 5 e 6 da tabela 9 – (4) *As/os professoras/es se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?* (5) *As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?* (6) *Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?* – permitiram apreender dados relevantes que corroboram a criação de estruturas ideativas a partir das impressões, sentimentos e concepções das pessoas protagonistas desta tese sobre as relações vivenciadas no contexto escolar ou, dito de outro modo, corroboram as razões autistas.

Arendt (2007a), ao ponderar sobre a atividade da ação, assinala o fato de que, não obstante todos os aspectos da condição humana estarem inter-relacionados, é a pluralidade, ou o encontro e relação entre os seres humanos, que condiciona a identidade. Na pluralidade as pessoas expressam sua individualidade e alteridade. Nos dizeres de Aguiar (2006, p. 55-56),

A humanidade do [...] [ser humano] não é algo que possamos garantir a partir de sua definição em determinada direção. Trata-se de um acontecimento que se manifesta nas suas ações, palavras, pensamentos e obras. Os [...] [seres humanos] não são coisas que possam ser definidos uma vez por todas. O ser-próprio de um [...] [ser humano], o seu ‘quem’, só se revela quando dele se contar a história, feitos e palavras. O ‘quem’ é a pessoa [...] Essa concepção permite o distanciamento com qualquer forma de substancialismo e padrão, pois esse ‘quem’ é narrativo e não teórico, se revela nos feitos e palavras e não na adequação comportamental a um padrão aprioristicamente dado. Para surgir, o ‘quem’ necessita da liberdade como condição humana, cujo sentido não é o distanciamento de uma condição escrava, superada por uma condição soberana de autonomia absoluta, mas, principalmente, do *amor mundi*, da disposição de agir e se interessar por algo que não é, da ordem da posse e, sim, do mundo comum sobre o qual o [...] [ser humano] não tem controle algum.

Ou seja, colocar-se no mundo, expressar “quem se é” carece de liberdade no espaço plural. É nesse espaço – no qual todos/as podem ser vistos e ouvidos por todos/as – que se consolida tanto a consciência da inconclusão, quanto a compreensão de si como sujeito no mundo, autor de uma História repleta de possibilidades (FREIRE, 2015).

Ademais, sendo esse “quem” narrativo e não teórico, infere-se que, no caso das pessoas jovens autistas, de suas histórias – muito mais do que de seus laudos – emergem contribuições para o pensar certo ou, nas palavras de Freire (2015, p. 31), para o pensamento que “[...] tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.” Considera-se que desdenhar histórias de vida e prejulgar tendo por base rótulos, que perpetuam estereótipos e preconceitos, corresponde a anular a possibilidade – e a necessidade – de dizer “quem se é”.

Diamante, ao lembrar o quanto Sirius e Antares gostam de mitologia e tecnologia, apresentou uma escola que pouco considera os saberes desses jovens e de suas famílias sobre o

autismo como condição. Uma escola na qual os portões para o encontro da singularidade com a pluralidade se abrem, mas as portas de acesso aos conhecimentos dessa pluralidade, à transformação criativa e humana de docentes e discentes mantêm-se fechadas. Acerca das conquistas de seus filhos, Diamante considerou que

[...] são sempre no aprendizado. Infelizmente escola e aprendizado nem sempre são a mesma coisa, então eles contam muito com o evento internet para suas pesquisas. Como são bastante perspicazes, filtram bem as informações e desinformações. A cada dia, agregam mais informações e interesses para tentar ‘melhorar o mundo’. Desafios são muitos, mas o principal é a eterna pergunta: como pode ser especial? ele não parece autista! (DIAMANTE, ESI, 01.07.2019).

Segundo essa mãe, Sirius e Antares estão sempre perguntando “como se faz”. No entanto, esse desejo de saber mais, nos dizeres de Sirius, raramente é reconhecido e motivado. De acordo com a percepção desse jovem, ele pode contar com a ajuda dos/as professores/as especializados/as. Com relação às/aos docentes da sala comum, são poucos os/as que parecem querer ensiná-lo e que são compreensivos. Como exemplo, relatou:

Ano passado eu tinha um professor, ele não desistia de ensinar para todo mundo, ele explicava de um jeito, se tinha um aluno que não entendia, ele não avançava, ele ia até o aluno e falava de um jeito que ele conseguisse entender. E isso aconteceu bastante comigo. Professores assim são poucos, mas de vez em quando tem algum, um ou dois. Na escola que estou agora, tem uma professora que cuida de adaptar as coisas para os alunos com necessidades educacionais especiais, ela foi falar para o professor de história fazer uma prova oral comigo, porque eu tenho dificuldade na escrita. Aí o professor passou uma atividade que tinha no livro e falou assim: a partir de amanhã você vai sentar sempre na minha frente na minha aula. A atividade, ele falou que era difícil e que nem os mais inteligentes iam conseguir fazer. Eu perguntei: eu posso tentar? Ele fez pouco e eu respondi o que eu achava que era. Ele olhou para a professora, olhou para mim, olhou para ela de novo e falou assim: não é que esse filha da mãe sabe. Parece que o preconceito dele acabou e eu não preciso mais sentar na frente. [...] Eles pensam que eu tenho frescura e não tenho frescura. Eles esperam que eu seja só mais uma pessoa com dificuldade para ser tratada. Tem que interagir, por conta desse preconceito eles nem tentam, nem procuram entender, só julgam. (SIRIUS, ESI, 01.07.2019).

A imposição do local onde o/a aluno/a deve sentar, a crença de que nem Sirius, nem “as pessoas mais inteligentes” conseguiriam fazer a atividade ministrada, são vistas por esse jovem como formas de apagamento do múltiplo. Como ele mesmo lembrou, “eles esperam que eu seja só mais uma pessoa com dificuldade para ser tratada.”

Sobre ter amigos, Sirius asseverou que, na maioria das escolas que estudou, tentava conversar, mas as pessoas conversavam de outras coisas, tinha apenas um grupo pequeno de

peças “que ficavam no canto” e que ele se identificava e conseguia conversar. Ou seja, “expor-se” só era possível entre pessoas tão marginalizadas quanto ele. Sobre esse grupo pequeno, acrescentou, “Eu aprendi muitas coisas com eles e eles aprenderam muitas coisas comigo.” (SIRIUS, ESI, 01.07.2019). Na escola que está estudando atualmente, também tem poucos amigos. Segundo ele, apenas três que o apoiam.

Ao ressaltar o apoio, Sirius traz para o debate uma experiência que tem a dimensão do diálogo, do reconhecimento e compartilhamento; uma experiência que se afasta das relações de dominação. Assim, ao dizer que com os amigos aprende e ensina muitas coisas, demonstra reconhecer que é possível estabelecer relações dialógicas e aprendentes, que é possível ser autista sem ser invisível, ou não ser visível apenas por meio de estereótipos.

O depoimento de Antares corrobora a percepção de uma escola com raras situações de abertura ao diálogo; fechada à escuta e transformação de histórias. Sobre receber ajuda de professores quando precisava, afirmou, “[...] os que eu precisava de ajuda, como química, biologia, uma das partes da aula de elétrica – porque eu não consigo decorar, preciso de ajuda para que faça sentido – não se aproximavam de mim, nem me ajudavam.” (ANTARES, ESI, 01.07.2019).

Da mesma forma que para Sirius, as pessoas que se aproximavam de Antares eram as discriminadas negativamente e marginalizadas. Nas suas palavras, “[...] eu começava tratando todos como amigos, aí quem me tratava mal eu me afastava e ficavam poucos amigos. Na escola anterior eu era mais amigo dos funcionários. Na atual eu tenho poucos amigos” (ANTARES, ESI, 01.07.2019).

Das falas de Sirius e Antares aflora a percepção de uma escola, ainda, enraizada em uma cultura antidemocrática, na qual prevalece a educação bancária, a submissão é encorajada e o anseio por um padrão de comportamento aprioristicamente dado, tanto por docentes como por discentes, reduzem as possibilidades de construção de relações solidárias e colaborativas (FREIRE, 2015). Uma escola cujo discurso de inclusão, como pontuam Stoer e Magalhães (2005), apresenta-se como solução para reeducar e recuperar pessoas que não correspondem aos almejados padrões de normalidade.

Essa escola alienada e alienante, não procurou saber como Ametista faz para estimular o aprendizado de Adhara. Em sintonia com o pensamento de Grandin e Panek (2017), essa mãe centra-se nos pontos fortes de sua filha – não nos denominados déficits. Ametista afirmou que “A porta de comunicação foi a partir de dragões, dinossauros, carrinhos”, e acrescentou,

Eu observei que quando ela era criança ela tinha uma interlocução maior com o pai, então comecei a observar isso e os desenhos dela. Tudo isso para mim era super importante. Quando eu via que ela tinha interesse em um brinquedo eu mediava. Como ela não olhava para mim, não interagia, eu fazia muito teatro, imitava personagens, dançava. O tipo de música que eu via que ela gostava, eu cantava. Assim fomos nos aproximando. Todos os lugares públicos eu a levei, independente dos olhares, ela chorava, gritava. O comportamento dela era diferente do que é hoje. O que eu podia proporcionar, eu proporcionava. (AMETISTA, ESI, 27.06.2019).

Por não tentar transformar Adhara no que ela não é e, ao mesmo tempo, estimular a abrangência de seus interesses, Ametista ajudou sua filha a se comunicar com ela e com o mundo. E, não traduzindo resistência como impedimento e necessidade de normalização; reconhecendo e respeitando a singularidade e as potencialidades de Adhara, essa mãe conduziu Adhara, progressivamente, rumo a um processo de socialização e aprendizagem.

Aos olhos de Adhara,

Os professores eram muito cruéis, principalmente matemática, mas todos foram impacientes, todos os dias. Os professores não acreditavam em mim. Os outros alunos faziam coisas erradas e jogavam a culpa em mim. A professora escrevia bilhetes afirmando que eu era preguiçosa e não fazia as lições porque não queria. (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

As relações vivenciadas por Adhara, nos espaços de escolarização, que ficaram na sua memória, distanciam-se da perspectiva freiriana de educação, na qual escola é lugar de “boniteza”, onde se pratica uma pedagogia formativa, não apenas informativa (FREIRE, 2015).

Sobre a ajuda que recebe dos/as alunos/as, essa jovem asseverou que “Poucos se aproximam para ajudar. Não tinham empatia.” (ADHARA, ESI, 23.08.2019). Tanto quanto Sirius e Regulus, Adhara teve poucos amigos, conforme é possível observar no excerto a seguir:

Acho que eu só tive uma amiga lá a [...] [nome da amiga] porque ela tinha muita empatia comigo e a gente se divertia muito nos intervalos e ela era a única que me entendia. Eu tive desentendimentos com a professora, toda vez que tinha aula dela eu sabia que ia acontecer alguma coisa de errado. Ela não me ouvia, queria as coisas do jeito dela, queria todos os alunos do jeito dela. (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

De acordo com Freire (2015), por lidar com gente e não com coisas, o/a educador/a não pode recusar-se a atender dedicada e amorosamente à problemática deste ou daquele/a aluno/a. Nas suas palavras, enquanto professor/a “[...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional é pretender passar por terapeuta.” (FREIRE, 2015, p. 141). Adhara, diante de uma professora que não percebia o que fazer docente como

prática que carece, para além da transmissão de conteúdos, de uma escuta educativa e da aposta no *ser mais* (FREIRE, 2014b, 2015), ia para a escola carregando consigo o sentimento dos oprimidos: a sensação de que sempre vai “acontecer alguma coisa de errado”.

Na entrevista realizada com Pérola, foi possível identificar os inúmeros interesses e habilidades de Regulus. Interesses e habilidades que, em uma escola na qual a diversidade de razões é considerada, seriam estímulos para convocar a curiosidade, a imaginação, a intuição, as emoções, enfim, ampliar saberes de forma inclusiva e humana (FREIRE, 2015, p. 85). De acordo com essa mãe, Regulus gosta de documentários, astronomia, geologia, história e tem uma capacidade surpreendente de memorizar fatos, datas e detalhes. Sobre as conquistas de seu filho, rememorou,

[...] ele aprendeu a ler aos quatro anos e meio, e essa foi uma conquista importante, porque abriu caminho para um mundo que as crianças desta idade geralmente não têm... Isso, obviamente, trouxe problemas na escola, porque as demais crianças mal conheciam todas as letras e só foram começar a juntar as sílabas no ano seguinte. Para ele, no entanto, foi muito especial, porque aí ele conseguia ler sozinho os livrinhos que até então ele só me ouvia ler para ele. [...] Fazer as provas na sala de aula junto com o restante da turma, sem acréscimo de tempo foi outra conquista importante. No último ano, além da escola regular ele frequentou um curso de inglês e um curso preparatório para o exame do Instituto do Espírito Santo. Segundo ele, sua maior conquista até agora foi ter sido aprovado neste exame.

A concepção equivocada de que pessoas com Altas Habilidades (AH), como Regulus, são exímias em tudo, ainda hoje é observada entre professores. O insipiente conhecimento produzido no campo pedagógico sobre as AH, somada à ausência de uma escuta ética das razões autistas, além de fomentar estereótipos, como os de gênio, prodígio e louco⁶⁶, promovem um movimento de reação ao/à aluno/a com AH, seja ele de desconfiança ou antipatia, dependendo de como a pessoa é vista no espaço em que está inserida (VIRGOLIM, 1997).

No caso de Regulus, por apresentar facilidade em memorizar dados, em fazer cálculos, por ler muito, fecham-se os olhos para, por exemplo, o incomodo que diversos e desordenados sons, bem como a ausência de rotina podem lhe causar. Assim, fazer a prova junto com os colegas e sem acréscimo de tempo foi uma conquista. No entanto, uma conquista que revela, na ação pedagógica, a tradução e concretização do termo “adaptação” não como flexibilização

⁶⁶ O termo gênio faz referência às pessoas que além de deixarem sua marca em determinado campo de atuação, levam outras a pensar diferente, como, por exemplo, Freud. Já o termo prodígio liga-se a ideia de crianças que demonstram um desempenho superior ao esperado para a idade em que estão. No século XV e XVI as pessoas denominadas gênios, prodígios ou que se destacavam por apresentarem ideias grandiosas eram tidas como inspiradas pelo demônio e, ainda hoje, são taxadas como loucas e neuróticas, o que leva ao fortalecimento de estereótipos, violência física e psicológica (VIRGOLIM, 1997).

do currículo a partir compreensão das singularidades, mas sim como adequação das diferenças a um conteúdo e/ou método colocado de forma homogênea para todos/as, como se todos/as fossem iguais. Em outra circunstância Pérola lembrou que

O Regulus começou o ano super empolgado, porque tudo era novo e as expectativas eram as melhores, tanto da parte dele como da nossa [...] Como ele estudava em escola particular, não podia participar do regime de cotas, mas conseguimos que fizesse a prova separadamente por causa do risco de falar durante a prova (devido à Síndrome de Tourette, que ele tem também). Segundo ele, isso foi muito importante, porque fez com que ficasse mais calmo na hora de fazer a prova. [...] Quando as aulas começaram tudo foi mais ou menos tranquilo, mas logo percebi que ele estava muito perdido, com dificuldades para fazer amizades, para se articular e, principalmente, para se organizar com as tarefas, listas de exercícios e afins [...] Percebi que eles estavam vendo as atitudes do Regulus como indisciplina, quando, na verdade, eram as características das síndromes dele. Então foram conversas, reuniões, e-mails. Por fim, admitiram que estão perdidos também com outros alunos, além do Regulus, que tem os mesmos comprometimentos. Vi o Regulus definhar, notas ruins, não estuda pra nada, não faz exercícios pra se preparar para as provas [...] Ele não é como os outros alunos, então não pode ser tratado como os outros alunos. O professor precisa se adequar e, para isso, precisa conhecer. Conversamos esse fim de semana com o professor de desenho técnico dele. Entre algumas queixas comuns aos demais professores, ele disse que não tem só queixas, ao contrário, ressaltou a visão espacial do Regulus, que segundo ele é fantástica e a capacidade que ele tem de ver os objetos em 3D. Ele usa o AUTOCAD para as aulas, então sugeri que ele ponha o Regulus para desenhar a mão mesmo, por causa da pouca coordenação motora fina dele, que dificulta o uso do mouse para desenhar. Ele ficou muito entusiasmado com a ideia e disse que vai acompanhar o Regulus mais de perto. (PÉROLA, ESI, 16.06.2019).

Como foi possível observar no trecho anterior, após ser aprovado, com uma boa classificação, no concurso do Instituto Pão de Açúcar, Regulus iniciou o ano letivo confiante e com expectativas. Entretanto, não demorou muito para se sentir confuso e desanimado. Ao notar isso, Diamante colocou-se em diálogo com gestores/as e professores/as; ouviu queixas e, ao mesmo tempo, ouviu que, como todo ser humano, Regulus tem potencialidades.

Ao contrário da educação bancária, que implica em uma espécie de anestesia, capaz de inibir o poder criador dos educandos, no caso em questão, por meio do diálogo, iniciou-se um movimento no sentido da educação problematizadora, de caráter reflexivo (FREIRE, 2014b). Ou seja, a partir do momento em que o diálogo abriu espaço para o enfrentamento das barreiras, que são colocadas *a priori* diante da diferença que Regulus representa, vislumbrou-se a possibilidade de substituir a prática baseada na visão equivocada de que não se adaptar ao imposto para todos é “frescura” (SIRIUS, ESI, 01.07.2019) pela prática reflexiva, portanto, humanizadora.

Para Regulus,

[...] os professores sempre procuravam manter uma relação de amizade com os alunos, então, sempre que alguém estava meio pra baixo, os professores iam tentar ajudar, e quase sempre conseguiam, porque não era sempre que as pessoas estavam abertas para a conversa, e eu me incluía nisso às vezes. Sobre dúvidas, na verdade, eu quase nunca tinha dúvidas, quase nunca mesmo; na enorme e esmagadora maioria das vezes, eu entendia perfeitamente a explicação do professor, era assim mesmo que eu aprendia, vendo atentamente a explicação do professor. (REGULUS, 31.07.2019).

A fala de Regulus ilustra o peso da solidariedade no cotidiano. O fato de os professores tentarem ajudar e conseguirem é o primeiro testemunho que vem à mente desse jovem. Ou seja, a compreensão e o equacionamento de situações antagônicas, por parte do/a professor/a, são percebidos e valorizados por ele (FREIRE, 2015). Ao mesmo tempo, tendo em conta que quando Regulus “[...] está chateado com alguma coisa, fica muito fechado.” (PÉROLA, ESI, 28.08.2018); que ele gosta da escola, não gosta da sala de aula (*ibidem*), e seu testemunho de que nem sempre está aberto a conversa, aponta-se aqui a importância da reflexão sobre como jovens autistas podem se sentir diante de uma visibilidade assegurada por meio de estereótipos, ou do *imperialismo cultural* (YOUNG, 1990) que desconsidera seus saberes, necessidades, expectativas e seu direito de expressão.

Alfa Centauri também gosta de aprender. No entanto, por não ver, nos espaços de ensino formal, as capacidades comunicativas, de aprendizagem e expressivas de seu filho valorizadas, Rubi procurou no ensino informal serviços que proporcionassem a ele saberes e laços sociais. Nas palavras dessa mãe, Alfa Centauri reconhece quando tem dificuldades e pede ajuda. Quando, por exemplo, ele lhe disse que desejava aprender a tocar violão, ela aprendeu a tocar para ajudá-lo nas lições. Ainda segundo Rubi, esse jovem aprendeu a tocar violino, “Ele tem interesse em aprender a cozinhar. [...] Desde pequenino a afinidade dele é com a tecnologia. Ele sabe baixar aplicativos, jogar vídeo game. Ele joga melhor que eu e meu ex-marido.” (RUBI, ESI, 06.05.2019).

Considerando que ações baseadas em visões irreais, alimentadas de forma irrefletida, retiram “[...] da própria experiência o que ela conta [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 201), infere-se que a experiência de Alfa Centauri, fora dos espaços de ensino regular, longe de contar que uma patologia incapacitante informa sua vida, contam que ele é curioso, tem habilidades e capacidade de aprender.

Como já foi dito, a escola é um espaço pré-político de diálogo e formação humana; no entanto, quando as ações educativas são submetidas à conformação de concepções

homogeneizantes, no lugar do reconhecimento da grandiosidade da pluralidade humana instala-se a alienação (ARENDR, 1998, 2009). E, por existirem instituições e profissionais que insistem em se manter alheios as potencialidades de autistas, pessoas como Alfa Centauri ficam, na escola de ensino regular, na janela olhando para fora (ALFA CENTAURI, ESI, 06.05.2019), ou pressionados a se “adaptar”, sem vivenciar experiências ricas que podem advir de um instrumento musical, ou mesmo da arte de aprender matemática, geografia, química, história entre melodias, a arte de cozinhar, sabores e o reconhecimento da pluralidade.

Alfa Centauri, sobre a ajuda que recebe dos/as alunos/as afirma que tinha uma amiga que ele ajudava. “Ela vinha de cadeira de rodas. Solidariedade.” (ALFA CENTAURI, ESI, 06.05.2019). Não causa estranhamento ver que Alfa Centauri sabe o que é solidariedade. Ele reconhece tanto a presença quanto a ausência desse sentimento que tão bem expressa o respeito pela dignidade humana. A presença se manifesta na sua ação com a amiga cadeirante; a ausência é sentida, por exemplo, quando carece da compreensão e da empatia alheia.

Sobre os desafios enfrentados por Bharani, Esmeralda considera que “Conviver já foi um desafio, hoje ele nos acompanha onde nós formos.” (ESMERALDA, ES, 28.04.2019). Com relação à comunicação, “Nossa comunicação é automática. Um olha para o outro e já sabemos o que o outro quer.” (ESMERALDA, ES, 28.04.2019). Na escola especializada Gibraltar, a comunicação de Bharani com as duas professoras que o acompanham também parece ser automática. Ele reconhece imediatamente quando elas indicam ser o momento das duas atividades que, aparentemente, são as que mais gosta: a hora do lanche e das atividades no computador; os dois momentos em que demonstra mais satisfação.

Importa salientar a interação entre as pessoas jovens autistas na escola Gibraltar. Em alguns momentos foi possível observar a comoção de Bharani quando uma colega demonstrou, por meio de gestos ou sons, estar intranquila. Bharani também demonstrou compreender o que lhe falei, ao término da entrevista com seus pais. Diante do elogio, sorriu e estendeu a mão em um gesto de despedida. Tomando por base os estudos de Silva (2012) e Macedo (2017), infere-se que a atenção e a iniciativa de pessoas jovens autistas, como Bharani, podem ser exploradas, no sentido de incentivar e ampliar o contato entre elas e o mundo.

Sobre as conquistas, interesses e desafios de Vega, sua mãe afirmou que quando ele tem dúvidas, encontrar respostas para essas dúvidas faz parte de suas conquistas (JADE, ESI, 04.06.2019). No entanto, tendo por base os dizeres de Vega, as conquistas não aconteciam nos espaços de ensino regular. Segundo ele, os professores não o ajudavam, “Eles só prestavam atenção na chamada e a única coisa que eles faziam é atividade... Só que eu não conseguia.”

(VEGA, ESI, 08.07.2019). Sobre ter amigos, afirmou que eram “Poucos... não sei porque eram poucos... Os amigos do intervalo eram de outra sala.” (VEGA, ESI, 08.07.2019).

Para Opala, Órion é “[...] uma pessoa interessada por tudo, está sempre ajudando o pai dele a carregar material de construção, água e o que precisar.” (OPALA, ESI, 04.06.2019). Essa mãe diz estimular o filho a ir a alguns lugares sozinho, como o cabeleireiro e à padaria. Com relação à escola, Órion, lembra que eram muitos os alunos. Entre tantos, ele ficava quieto; umas professoras se aproximavam dele, outras não; amigos, não tinha (ÓRION, ESI, 08.07.2019).

Sirius, Antares e Regulus querem, sempre, saber “como se faz”, mas, nas escolas, a percepção do autismo como uma patologia incapacitante e o preconceito relacionado a essa condição se sobrepõem à tarefa docente. Tarefa que, não se colocando como ponte na travessia da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica (FREIRE, 2015), corrobora o *imperialismo cultural* (YOUNG, 1990), eclipsando a expressão epistêmica das razões autistas.

No caso de Adhara, nas instituições de ensino, a desresponsabilização sobre seu percurso educacional somou-se à rejeição a sua imagem corporal. E, não condizendo, nem seu corpo, nem seu modo de ser com as regras simbólicas, (re)criadas no contexto sociocultural contemporâneo, a resposta à pergunta “quem é Adhara”, nos espaços de escolarização, reduziu-se ao espectro de estereótipos que lhe foram impostos. Não fosse o empenho da mãe de Alfa Centauri em opor-se à perpetuação do autismo como uma condição marginal, restaria a essa vida que, na sala de aula, a ninguém parece interessar, passar o tempo olhando para fora.

Bharani, Vega e Órion estão entre os representados como incapazes de aprender. E a crença de que pouco ou nada pode ser feito por essas pessoas, ao mesmo tempo que empobrece suas experiências, faz com que todo o empenho de uma razão hegemônica voltado à normalização seja percebido por esses jovens como incapacidade sua, pessoal. Vega afirmou não conseguir fazer as atividades; Órion, já que não era visto, ficava quieto.

Permanecer invisível aos olhos de docentes e discentes é uma forma de violência naturalizada (YOUNG, 1990) que, longe de ser uma excepcionalidade, concorre para que a responsabilidade sobre a educação desses jovens fique a cargo da educação especializada. Violência que, cotidianamente, tanto contribui para anular a autoestima, quanto aniquila as possibilidades de autodesenvolvimento de pessoas que vivenciam o autismo como condição.

Como aponta Arendt (2007a) o que garante a singularidade de uma pessoa é sua visibilidade. Expor-se em um ambiente percebido como ameaçador, no qual visões estereotipadas e preconceitos acerca do autismo, de forma repetida e irrefletida, sustentam

processos de opressão (YOUNG, 1990, 2000), levou as mães de algumas das pessoas protagonistas desta tese a pressionar pelo diálogo, outras ao silenciamento.

Consoante os depoimentos acima, entre a comoção por ser visto e compreendido – mesmo que por poucos – Antares, Sirius, Regulus, Adhara e Alfa Centauri têm a oportunidade de (re)conhecer sua singularidade; Bharani, Vega e Órion na atividade da ação (ARENDDT, 2005, 2007a), mantêm-se dentro dos limites da invisibilidade.

6.4 OLHAR DOCENTE - “SE HÁ DIVERSIDADE, POR QUE TRATAR IGUAL?”

Neste tópico são analisados os dados referentes as percepções de professores/as sobre o processo educativo de pessoas jovens autistas. Para tanto, foram considerados os argumentos que emergiram das respostas às questões 1, 2 e 3 da tabela 10; a saber: (1) *O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?* (2) *Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?* (3) *Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?*

A partir da problematização já realizada no tópico *Alunos “de inclusão”?* *A escolarização de autistas no Brasil*, interessou percorrer as singularidades discursivas de docentes que, aqui, foram tomadas tendo por objetivo desvelar as perspectivas maioritárias, vigentes na atualidade, sobre a presença de jovens que vivenciam o autismo como condição e a possibilidade de aprendizado dessas pessoas.

De acordo com o mencionado no referido tópico, em razão de supostos limites associados às diferenciações que pessoas autistas apresentam na comunicação, formas de socialização e de adesão à rotina, até a promulgação da Lei 12.764, que em dezembro de 2012 instituiu a política nacional de direitos da pessoa autista (BRASIL, 2012), as referidas pessoas podiam ter a matrícula negada em escolas das redes particular, municipal e estadual de ensino do território brasileiro. Atualmente, o direito dessas pessoas de frequentar a escola regular não é mais questionado; no entanto, a ênfase no que é visto como déficit – da pessoa e não da estrutura cultural e social –; a forma como questões relativas à aprendizagem de pessoas que apresentam diferenciações na aprendizagem é abordada na formação de docentes⁶⁷; a ausência

⁶⁷ Mais por exigência legal, do que opção político-pedagógica, as licenciaturas têm incorporado em seus currículos disciplinas voltadas à inclusão de pessoas que vivenciam condições sensoriais, físicas, cognitivas e neurológicas diferenciadas. Entretanto, essa incorporação se dá sem que se promova a articulação e o diálogo entre as disciplinas em uma perspectiva de diversidade humana; sem o exame e desmonte da dicotomia educação especial/educação regular; sem a desconstrução da relação estabelecida entre autismo e deficiência/impossibilidade; e sem a reflexão sobre o autismo como *condição humana* (CARVALHO, 2015).

de uma escuta educativa e a perpetuação de uma cultura de não colaboração em prol da consolidação de processos educacionais emancipadores contribuíram – e parecem contribuir – para que os direitos, necessidades e potenciais expectativas das pessoas autistas mantenham-se ignorados, silenciados e/ou subalternizados.

Vale lembrar que as entrevistas foram realizadas individualmente com doze docentes que têm ou tiveram, entre seus alunos/as, crianças e jovens autistas. Desse total, cinco ministram ou ministraram aulas na rede pública de ensino (Andromeda, Aquarius, Aries, Cepheus, Gemini); cinco em uma escola da rede particular de ensino (Leo, Lyra, Pegasus, Taurus, Scorpius); e outras duas em uma escola de atendimento educacional especializado para pessoas autistas e com diferenciações sensoriais, motoras e/ou cognitivas (Ursa maior e Hércules). A síntese dos dados coletados, referentes às concepções de docentes sobre a presença de jovens autistas na rede regular de ensino, as estratégias pedagógicas utilizadas com as pessoas autistas e a percepção de docentes acerca das políticas públicas voltadas à escolarização de autistas, encontra-se na tabela 11.

Tabela 11 – Síntese dos dados coletados nas entrevistas realizadas com docentes

Docentes	Concepção sobre inclusão	Estratégias pedagógicas com alunos/as autistas	Percepção sobre as políticas sobre a escolarização de autistas
Andromeda	É possível com a participação da família e de uma rede de apoio	Atividades que a incluam no contexto escolar	Existem políticas, falta formação, falta infraestrutura, faltam funcionários
Aquarius	É viável com estímulos adequados e o atendimento educacional especializado	Atuo na medida em que ele/ela responde aos estímulos	Temos apoio, seguimos juntos uma política que tem resultado em sucesso.
Aries	As dificuldades estão no autismo (transtorno)	Não sei	Acontecem de forma idealizada. É um desafio sem tamanho
Cepheus	É um direito, possível para todos, não é fácil	Considerando a individualidade do/a aluno/a	Ainda se sonha com o/a aluno/a idealizado/a
Gemini	É importante para o desenvolvimento geral da pessoa autista	De acordo com o grau de desenvolvimento da pessoa autista	Não é praticada como deveria ser
Leo	É um direito, mas não é fácil	Levando em conta as potencialidades e limites do/a aluno/a	Nem sempre são desenvolvidas

Lyra	A rede regular de ensino não foi preparada	Técnicas diferenciadas. Nem sempre consigo	O aluno é responsabilidade do professor em uma escola sem estrutura adequada
Pegasus	Deve-se acolher esses alunos/as e socializar	Todos os envolvidos devem discutir experiências, conversar	Falta política pública e atendimento especializado adequado
Taurus	A escola tem de se preparar e preparar os/as professores/as	Criei um vínculo, consegui alfabetizar	Política, só no papel
Scorpius	Apesar de ter um comportamento diferente, todo mundo aprende	Tem que ver o que chama a atenção dele/a	É pouco
Ursa maior	Não é possível	Avaliação inicial e rotina	Ninguém dá a devida atenção para essas pessoas
Hércules	Os profissionais dessa rede não estão preparados	Avaliação inicial e rotina	Não há, de forma alguma

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Ao serem questionadas sobre o que pensam acerca da escolarização de autistas na rede regular de ensino, Andromeda, Aquarius, Leo e Cepheus enfatizaram ser um direito que, aos olhos de Andromeda (ESI, 27.05.2019), se ocorrer “[...] em conjunto com as terapias e com a participação da família pode contribuir para o desenvolvimento e socialização do aluno.” Já para Aquarius (ESI, 27.05.2019), para que a concretização desse direito se torne realidade, a pessoa autista carece de “[...] estímulos adequados e um atendimento especializado.” Leo (ESI, 19.06.2019) e Cepheus (27.05.2019) consideram que, em classes comuns, não é fácil.

Andromeda, Aquarius, Leo e Cepheus trazem nas suas falas a compreensão de que a presença de pessoas jovens autistas nas classes regulares é um direito, cuja efetivação não lhes parece simples, mas que, com a colaboração da família e de uma rede de apoio, pode resultar em desenvolvimento, aprendizagem e socialização do/a aluno/a. Com esses dizeres, apresentam-se como seres cientes da própria limitação ontológica e, ao mesmo tempo, sinalizam uma abertura ao diálogo e à construção coletiva (FREIRE, 2015). Além disso, essas falas revelam que a ausência de uma cultura de colaboração entre os diversos agentes – educação comum, educação especial e rede de apoio – pode reduzir as possibilidades de aprendizagem dos/as alunos/as e de expressão das razões autistas. Sobre as possíveis alianças entre a educação comum e a especializada, como assinala de Glat (2018), os/as docentes da sala comum transitam entre salas lotadas e, geralmente, enfrentam o dilema de ter de dar conta da

aprendizagem de um número expressivo e diverso de discentes por sala de aula, sem formação inicial e/ou continuada, nem tempo para encontrar o/a professor/a especialista e conseguir ouvir o que ele/ela tem a dizer. Os/as docentes especializados, por sua vez, advêm de uma formação que vê no autismo uma deficiência a ser compensada. Assim sendo, a grande maioria atua tendo como base o modelo da educação especial. Desse modo, quando se deparam

“[...] com a complexidade do ensino comum, esses docentes recuam e assumem para si a responsabilidade sobre a aprendizagem e a inclusão do[a] aluno[a], reproduzindo a dinâmica do atendimento especializado tradicional no contexto da educação inclusiva. Ou seja, em vez de interagir colaborativamente com o professor regente para juntos construírem uma *proposta curricular-pedagógica-diferenciada – porém, contextualizada com o que é planejado para o resto da turma* – se tornam o único, ou pelo menos, o mais importante referencial do aluno (e de sua família) na escola (GLAT, 2018, p. 12, grifo da autora).

Lyra (ESI, 19.06.2019), Ursa Maior (ESI, 02.05.2019) e Hércules (ESI, 02.05.2019) consideram que a escolarização de pessoas autistas, na rede regular de ensino, não é possível, pois os profissionais não estão preparados. Taurus (ESI, 19.06.2019), por sua vez, afirmou que “A escola tem que se preparar e preparar professores.” Infere-se que, em consonância com muitas falas de docentes que não se encontram neste texto, Lyra, professora da sala comum na rede particular de ensino, alegando não poder realizar um trabalho que não se sente segura e amparada, reivindica apoio às suas ações. Ursa Maior e Hércules, professoras de uma escola especializada, pautam suas falas em uma formação e experiências construídas em torno do que ainda é compreendido como déficits das pessoas autistas, dando ênfase à redução ou compensação dos efeitos desses déficits (GLAT, 2018). No entanto, como coloca Freire (2015), enquanto docente, só é possível ajudar o/a discente a superar-se se, para além de superar-me permanentemente, penso a prática educativa abrindo-me aos saberes dos/as educandos e reconhecendo sua legitimidade.

Assim, quando Aries (ESI, 27.05.2019) afirmou que “[...] a pessoa autista tem dificuldades devido ao seu transtorno.”, e Scorpius (ESI, 19.06.2019) usou a conjunção adversativa para asseverar que essa pessoa é capaz de aprender “Apesar de ter um comportamento diferente [...]”, essas professoras expressaram, na verdade, suas dificuldades em superar explicações simplistas acerca do autismo, que culpabilizam a pessoa pelo ensino precário que recebe, tanto quanto em compreender que, mesmo não tomando para si a responsabilidade nos processos de opressão, não há como eximir-se dessa responsabilidade. Afinal, ainda que o Estado falhe por não colocar a educação como prioridade, convivemos com a precarização da mesma como se isso fosse natural e, desse modo, corroboramos a reprodução

de injustiças. Nas palavras de Young (2011, p. 96), “Ser responsável em relação à injustiça estrutural significa que um tem a obrigação de se juntar a outros, que compartilham a mesma reponsabilidade, para transformar o processo estrutural e tornar os seus resultados menos injustos.”

Gemini (ESI, 27.05.2019) considerou que a escolarização em meio aos pares “[...] é muito importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dessas pessoas.” e Pegasus (ESI, 19.06.2019) demonstrou acreditar que a escola deve acolher. Longe de reconhecer que não há o que alimente a dicotomia “nós”/ “eles”, que somos todos diferentes, somos todos aprendentes (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 138), nenhuma das duas relatou ações resultantes de um projeto educativo de reconhecimento das diferentes diferenças.

Acerca das estratégias pedagógicas utilizadas em prol da aprendizagem das pessoas protagonistas desta tese, Andromeda, Aquarius, Cepheus, Gemini, Leo, Taurus e Scorpius demonstraram conhecer a importância da flexibilização. Andromeda (ESI, 27.05.2019) salientou a necessidade de inclusão no contexto escolar, colocando-se, desse modo, a favor da ideia de desconstrução da “incapacidade relacional” dessas pessoas e da fronteira entre o “normal”/familiar e o “anormal”/estranho (STOER; MAGALHÃES, 2005). Os depoimentos de Aquarius (ESI, 27.05.2019), Cepheus (ESI, 27.05.2019), Gemini (ESI, 27.05.2019), Leo (ESI, 19.06.2019) e Scorpius (ESI, 19. 06. 2019) encontram-se em consonância com a máxima de que é preciso reconhecer os pontos fortes, ou áreas de interesse potencial de cada pessoa para planejar estratégias de ensino que sejam significativas (GRANDIN, PANEK, 2017).

Enquanto Aries (ESI, 27.05.2019), justificando ter trabalhado poucas semanas com um jovem autista, mostrou-se insegura para falar sobre estratégias pedagógicas, Lyra (ESI, 19.06.2019) não hesitou em afirmar que pessoas autistas “[...] não vão aprender igual as outras crianças”. Para neste depoimento a incompreensão de que seres humanos não precisam ser, parecer, nem mesmo aprender, tal e qual “os outros”. Precisam, isso sim, ser reconhecidos e reconhecerem-se como seres capazes de superar *situações-limite*, de desvelar o mundo da opressão e, em meio a um processo de conscientização, terem assegurada uma existência pautada no amor, no direito de (con)viver e expressar suas razões (FREIRE, 2014a, 2015). Longe de considerar “[...] a *normalidade*, a *norma*, o *normal* como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocada sob suspeita.” (SKLIAR, 2006, p. 18), essas professoras – consciente ou inconscientemente – revelam perspectivas que ampliam conflitos e reduzem a possibilidade de a educação corresponder ao preparo para lidar com situações sociais justas, igualitárias e humanamente válidas (RODRIGUES, 2006).

Apenas Pegasus (ESI, 19.06.2019) mencionou a troca de experiências e o diálogo como parte de processo pedagógico, colocando-se em sintonia com a máxima de que “[...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2015, p. 105).

Ursa Maior (ESI, 02.05.2019) e Hércules (ESI, 02.05.2019) afirmaram realizar uma avaliação inicial e, a partir daí, uma rotina, tendo por base um método que, nas palavras de Grandin e Panek (2017), baseia-se, de forma arriscada, na observação dos comportamentos das pessoas autistas. Segundo Furtado (2011, p. 73), neste trabalho busca-se

[...] uma estruturação ambiental menos desorganizadora de seu estado emocional, tanto no que se refere à vida pessoal como à realidade escolar. Enfim, a angústia, os comportamentos estereotipados, as ecolalias são tomados como resultado da organização cerebral e efeitos desse sistema; a possibilidade da suposição de um saber nestas manifestações fica excluída, deixando-se de fora a hipótese de uma relação específica com o Outro e com a linguagem.

Exatamente por ser fundamental a constituição da pessoa e sua relação com o mundo, importa questionar quanto tempo mais a avaliação das potencialidades de jovens autistas, o cuidado com seus comportamentos e o apego à rotina terão de acontecer em um ambiente segregado. Infere-se que, sem que assumamos a responsabilidade de iniciar algo novo, com tudo o que carrega a liberdade – o imprevisível, o irreversível, mas também a possibilidade de atribuir às relações mais humanidade – seguiremos desenraizando, excluindo, para incluir de outro modo; ou seja, seguiremos sem combater preconceitos, a violência e processos de opressão (ARENDRT, 1998, 2004). Para mais, seguiremos sem considerar que “[...] a diferença é certamente a nossa parte mais interessante [...]” (RODRIGUES, 2006, p. 14).

De acordo com Rodrigues (2006), a concepção que se tem da educação inclusiva aproxima-se mais de um mero programa político ou de um discurso ideológico, que interfere na formulação dos textos legais, do que da possibilidade de transformação da prática concreta. Nos dizeres de Andromeda (ESI, 27.05.2019),

As políticas referentes à escolarização das pessoas autistas estão acontecendo devido à pressão dos familiares dessas pessoas. Porém, mesmo existindo leis favoráveis à sua escolarização, a aplicação e fiscalização dessas políticas ainda fica por conta dos familiares. No meu modo de ver, existem essas políticas, mas com uma enorme defasagem. Falta formação, falta infraestrutura, faltam funcionários capacitados para atender essas pessoas.

Para Aries (ESI, 27.05.2019),

As políticas públicas acontecem de forma idealizada, nos documentos. Na prática, não temos respaldo. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, apresenta propostas que são para realidades escolares que são completamente diferentes das encontradas nos setores públicos. Se com alunos tidos normais já há displicência, automaticamente percebemos a quantidade de adaptações que deverão acontecer para adequar o currículo para autistas e, diante das condições de trabalho, é um desafio sem tamanho.

Taurus (ESI, 19.06.2019), por sua vez, considerou que

Política há, no papel. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008. Mas a escola tem que se preparar para receber esse público, professores precisam de apoio, alunos de terapia. Os professores do ensino regular da rede estadual de ensino fazem tudo o que está dentro das suas condições para que estes alunos aprendam, mas falta um conjunto de fatores para que consigamos nos aproximar da realidade desses alunos. Isso é, como trabalhar verdadeiramente com eles? Precisamos aprender, há vários caminhos a seguir... Mas, com certeza, no contato com essas pessoas nossa mente ilumina.

Os depoimentos de Andromeda, Aries e Taurus corroboram a percepção de que simplesmente liberar o acesso à classe comum – sem a reflexão sobre e a eliminação das barreiras físicas, atitudinais e de comunicação – não assegurou – e parece não assegurar – o caráter inclusivo da educação. Suas palavras sublinham o que “falta” no/a aluno/a e no ambiente e são reiteradas por Pegasus, Gemini, Lyra e Scorpius que denunciaram a inexistência de “[...] um professor auxiliar, um acompanhante especializado” (PEGASUS, ESI, 19.06.2019); não ser, a política inclusiva, “[...] praticada como deveria ser” (GEMINI, ESI, 27.05.2019); ficar tudo sob “[...] responsabilidade do professor e da escola, o governo pouco faz para que a escola tenha infraestrutura e estes alunos recebam a escolarização adequada” (LYRA, ESI, 19,06, 2019). Por fim, pode-se conjecturar que a fala de Scorpius (ESI, 19.06.2019) sintetiza os diversos dizeres: “[...] tem... mas é pouco...”

Políticas públicas, para Leo (ESI, 19.06.2019), existem em algumas escolas “[...] mas nem sempre são desenvolvidas”. Ursa Maior (02.05.2019) asseverou que “Ninguém dá a devida atenção para essas pessoas”. Os depoimentos de ambas se aproximam da compreensão de que “Dos compromissos às políticas que operacionalizem os meios humanos e materiais e a mudança de mentalidades para a sua concretização, vai uma grande distância” (SANCHES, 2005, p. 13).

Hércules, ao ser questionada se percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade, respondeu: “Não, de forma alguma.” (HÉRCULES, ESI, 02.05.2019). Tendo por referência o pensamento de Arendt (1993, 1998, 2007b), parte-se, aqui, do pressuposto de que política não é dominação, nem se baseia na

imposição de governantes sobre governados. Ao contrário, é reflexo da condição plural do ser humano, é ação em comum acordo. Assim sendo, considera-se aflorar da afirmação “de forma alguma”, a percepção de si como ser incapaz de alargar o pensamento, de realizar o imprevisível e o improvável, de fazer o *milagre do novo* (ARENDDT, 2005, 2007a).

Rodrigues (2006, p. 314-315) defende que

[...] a gestão de uma sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de aprendizagem: grande grupo (que pode determinar o contrato, os fundamentos e a missão da aprendizagem), grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual. Todos esses enquadramentos permitem que as situações de aprendizagem sejam adequadas às diferentes [...] [potencialidades] do [a] aluno [a] e do trabalho. Desenvolver uma gestão de sala de aula inclusiva não pressupõe, pois, um trabalho individual, mas sim o planejamento e a execução de um programa no qual os [as] alunos [as] possam compartilhar vários tipos de interação e identidade.

Ademais, sendo a política ação plural, resultado do amor ao mundo, ao afirmar que não se sente sozinha, que segue uma política não excludente, que sabe ser real naquela escola e que tem resultado em sucesso, Aquarius (ESI, 27.05.2019) sinalizou reconhecer o fato de a construção de ambientes inclusivos pressupor trocas, acordos e responsabilidade pelo mundo. Cepheus (ESI, 27.05.2019), lembrando exigir a realidade “[...] compromisso, planejamento e aplicação efetiva do que foi planejado”, corrobora a máxima de ser na pluralidade e não no deserto, compartilhando e não se isolando, que se faz possível a construção de uma política mais que inclusiva, sinônimo de liberdade.

Segundo Rodrigues, para a escola vir a ser o que – por determinação legal – almeja ser (2006, p. 317), provavelmente não existe

[...] um caminho inequivocamente certo. Talvez o mais adequado seja pensarmos que as ideias bem-feitas deverão provir de práticas corajosas, refletidas e apoiadas. Talvez estas ideias e práticas, por mais bem pensadas e feitas que sejam, não nos conduzam inexoravelmente a uma Educação Inclusiva. Mas por certo nos vão ajudar a vê-la cada vez mais perto, e dessa forma promover desde já a justiça e os direitos para todos os alunos.

Apesar de dez dos/as doze professores/as entrevistados/as reconhecerem a necessidade de se pensar em estratégias pedagógicas diferenciadas com pessoas jovens autistas e assumirem que desenvolvem um trabalho considerando as singularidades desse alunado, apenas seis vislumbraram a escolarização dessas pessoas na rede regular de ensino como algo possível, e somente uma professora afirmou ter apoio e trabalhar de acordo com uma política que se afasta de paradigmas excludentes, cujos resultados, a seu ver, são satisfatórios.

Tendo em conta uma legislação alicerçada em uma classificação nosológica do autismo e uma formação, inicial e continuada, suportada na referida legislação, ao afirmarem que não estão preparados, nem a escola está preparada, ou que a pessoa autista não aprende como as outras, ou, até mesmo, que estudar em meio a seus pares é bom para o desenvolvimento da pessoa autista – quando deveria ser bom para o desenvolvimento de todos os seres humanos envolvidos no processo de ensino aprendizagem –, esses/as docentes revelaram, acerca do processo educativo de pessoas autistas na rede regular de ensino, de forma majoritária, uma visão arraigada no modelo patológico de deficiência, isto é, o entendimento do autismo como desvio da suposta “norma”, do supostamente “normal”. Tal visão, sem ser superada, dificulta o (re)conhecimento do autismo como *condição humana* (ARENDETT, 2005, 2007a).

Além disso, a maioria dos/as docentes entrevistados/as afirmou reconhecer os direitos elementares de pessoas jovens autistas, impostos em textos legais. No entanto, o número de professores abertos a uma proposta intercultural reduz-se pela metade quando a questão remete a práticas pedagógicas diferenciadas. Menor ainda são os indícios de reflexão e construção coletiva diante da tarefa de humanizar a entrada e a permanência de pessoas jovens autistas nos espaços de ensino regular. Fechando os olhos às diferenças e sem uma escuta educativa, segue-se, majoritariamente, repetindo o discurso de que a dificuldade é dos “outros”.

Em suma, em meio a uma visão estereotipada de incapacidade – aberta e velada – acerca do autismo, uma formação que forma “[...] anualmente *exércitos* de docentes preparados e prontos para excluir.” (WINDYZ, 2006, p. 235, grifo do autor), à ausência de uma cultura de colaboração entre os diversos atores educativos, despontam singelos olhares sobre a possibilidade de aprendizado das pessoas autistas, não como adaptação ou reeducação, mas como resultado de um pensamento que se alarga, com potência para transformar-se em (re)conhecimento e legitimação das razões autistas.

6.5 RAZÕES AUTISTAS NA ESCOLA - “COMO SONHAR?”

Neste tópico, dando acesso às expectativas de jovens autistas em relação à escola, tal como no tópico anterior, propõe-se o entrecruzamento das vozes de jovens autistas e de seus responsáveis e, desse modo, faz-se a análise das formulações sobre as percepções de familiares acerca das necessidades e expectativas de seus/suas filhos/as em relação à escola e dos argumentos que emergiram das ponderações de jovens autistas sobre o que seria, para eles/elas, uma boa escola. Não por acaso, este eixo assenta-se em uma expressão/questão capaz de ligar

denúncia e anúncio: Como sonhar? Essa pergunta, ao mesmo tempo que destaca a dimensão da inconclusão humana, reitera a exigência ontológica de todo o ser de mover-se no sentido de, cotidianamente, transformar o impossível de hoje no possível de amanhã (MAFRA, 2016). Transpassada pela escuta educativa e o olhar cuidadoso, essa transformação tende a consolidar uma escola enquanto espaço da utopia e dos encontros.

Outrossim, transitar pelo campo das possibilidades utópicas – e não das certezas opressoras –, nos dizeres de Freire (1979a), não é plausível sem penetrar, conhecer e denunciar estruturas desumanizantes e, do mesmo modo, sem a disposição de mudar o mundo, a si e, mudando o mundo, ser por ele mudado. Reconhecendo, portanto, que utopia pressupõe sonho e ação, seguem as expectativas das pessoas protagonistas desta tese que, mais que subsidiar a reflexão sobre *como sonhar*, sustentam a aposta no inédito viável.

Como alimentar sonhos, sendo uma pessoa jovem autista e estudando em uma instituição de ensino, na qual o olhar direcionado para essa condição atualiza e generaliza uma visão patológica acerca do autismo, reduzindo a pessoa autista a uma série de atributos que, por se distanciarem do modelo idealizado – e irreal – de “normalidade”, anulam sua expressão? Antares e Regulus sonharam em cursar mecatrônica, ambos realizaram exames e conseguiram umas das poucas vagas em instituições de ensino técnico. A princípio, estar entre pares, fazendo o que gostam resultou na sensação de felicidade, no entanto, conforme mencionado anteriormente, não demorou para que a falta de compreensão sobre suas formas de processamento sensorial, socialização, comunicação e adesão à rotina ganhasse corpo, se transformasse em preconceito e na percepção do autismo como incapacidade.

Para Diamante, mãe de Sirius e Antares, é possível sonhar em

Um lugar onde fosse valorizado o potencial deles, ao invés de impostas as convenções estabelecidas há centenas de anos. Eles gostam de pensar, mas não conseguem decorar, nem copiar. O que eles compreendem fica registrado para sempre, o que eles são obrigados a escrever, na maioria das vezes não entendem nem enquanto escrevem (DIAMANTE, ESI, 01.07.2019).

Ainda segundo essa mãe, Sirius “[...] tem vergonha de admitir na frente dos colegas que não consegue ler cursiva, que não consegue escrever rápido.” Nas palavras de Diamante habita o sonho de uma escola capaz de problematizar um funcionamento produtor de humilhação e do fracasso daqueles que propõe incluir. Na visão de Sirius (ESI, 01.07.2019), para se constituir como uma boa escola é preciso empenho no cultivo das boas relações, ensinar interagindo, respeitar os limites e aptidões de cada aluno. Antares (ESI, 01.07.2019), por sua vez, ao afirmar que a escola na qual está matriculado “[...] é quase ideal, mas lá tem problemas como as outras:

registro na avaliação, problemas de socialização, mas tentam resolver, talvez porque ganhem melhor”, demonstrou reconhecer que superar “[...] os efeitos negativos do falso ensinar” (FREIRE, 2015, p. 27), requer não somente a avaliação e problematização dos condicionantes de um ensino sinônimo de instrumentalização e adaptação; requer a valorização da carreira docente. Acrescenta-se aqui, a valorização da palavra, da troca de experiências e do fazer docente, no lugar do histórico incentivo à operacionalização de guetos de atendimento especializado.

Ametista (ESI, 27.06.2019), ao ser questionada sobre a escola que considera ideal para Adhara, destacou o fato de que “[...] Em nenhum momento os professores aceitaram fazer adaptações, a única professora que aceitou fazer adaptação a tratava falando queridinha, fica quietinha lá no fundinho, ela é boazinha, sempre no diminutivo, diminuindo o tempo todo. O importante é que ela ficasse quietinha.” Lembrando que “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos [...]” (ARENDDT, 2007, p. 60), pode-se apreender do depoimento de Ametista que seu desejo não se limitava a garantir a Adhara o direito de ser vista e ouvida; seu sonho compreendia o direito de Adhara sentir-se digna de ser vista e ouvida. Para essa mãe, inclusão “[...] se afirma em torno de diferenciação e igualdade, justiça e reconhecimento (MACEDO, 2019, p. 13), afinal, como ela lembra, “Todo mundo tem uma história, talvez comece por aí a escola ideal: ouvindo as histórias.” (AMETISTA, ESI, 27.06.2019).

Ametista não é a única mãe a perceber as “[...] contradições e conflitos associados a uma escolarização sem outra finalidade que ela mesma.” (BOURDIEU, 2008, p. 483). Rubi, ao ponderar sobre a escola que considera ideal para seu filho, expressou o que deseja para ele e, de forma realista, o que um sistema de ensino aberto a todos, com o capital cultural reservado a poucos (*ibidem*) consegue oferecer. Nas palavras dessa mãe,

Enquanto mãe e aluna de curso de pedagogia fiquei encantada com a escola especializada. Mas ideal seria se a escola regular tivesse condições de receber esse aluno, porque essa história de que a escola comum vai fazer bem para a parte social, para mim, é pouco. Eu quero que meu filho aprenda. Ele tem o direito de aprender, de acreditar nele. Ele tem desejos, tem necessidades, bom seria se esses desejos e necessidades fossem atendidos em meio aos outros. Outro dia estava falando para o irmão dele que quero fazer tudo por ele, mas que no futuro talvez ele precise dos irmãos... Hoje, antes de vir para cá o Alfa Centauri perguntou: mãe e se você e o papai morrerem o que eu vou fazer? Então o irmão dele falou: mas você tem dois irmãos. (RUBI, ESI, 06.05.2019).

Estar na escola, não ser reconhecido/a como um/a possível interlocutor/a e não ter seus direitos atendidos; para mais, ser responsabilizado pelas consequências de uma educação

hierárquica, normalizadora e meritocrática, impeditiva do *ser mais* (FREIRE, 2014b, 2015), faz parte de um processo histórico que, como exemplifica a pergunta de Alfa Centauri – mãe e se você e o papai morrerem o que eu vou fazer? –, por um lado intensifica o preconceito; por outro, o medo. Sobre esse processo que inscreve, na experiência, incertezas profundas, Pérola assinalou,

O fato de aceitar a matrícula de uma criança diferente não é inclusão. Estar numa sala de aula com um monte de gente dita "normal" não faz de você uma pessoa "normal". Se a escola não souber conduzir as coisas, não irá fazer inclusão e sim segregação. Não adianta dizer para os pais: a escola não está preparada. A escola precisa se preparar. Um laudo médico é apenas um documento para informar que tem um ser humano ali com uma condição especial. A direção da escola precisa criar procedimentos que sejam conhecidos por todos os funcionários da escola que têm contato direto com as crianças e pelos pais. A literatura fala de salas especiais, espaços onde a criança possa ficar quando tem seus momentos de estresse. Acho que esse seria um bom recurso também, para desenvolvimento sensorial e cognitivo. Não necessariamente um espaço fechado. Por exemplo, na escola que meus filhos estudam há espaço para fazer hortas, jardins. A criação de uma equipe para atender os pais, quando houver dúvidas, problemas, alguma ocorrência na escola, e acompanhar as crianças, seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e sua socialização com as demais crianças. Isso, para mim, é fundamental. A escola precisa se preparar. (PÉROLA, ESI, 28.08.2018).

O discurso de Pérola sinaliza direções para a urgente abertura às razões autistas que, em contextos ditos inclusivos, corresponde a um caminhar no sentido de legitimar e reforçar a simetria entre vozes historicamente assimétricas (YOUNG, 1990). E é exatamente neste sentido que Freire (2014b, 2015) propõe o fazer educativo: como encontro de culturas diferentes – nem melhor, nem pior – no qual emerge a troca como possibilidade de transformação da sociedade.

Para Esmeralda e Topázio (ESI, 28.04.2019), a escola ideal para seu filho seria “Uma escola como a que ele está, com classes com poucos alunos e atenção especial”. Jade (ESI, 04.06.2019), também considerou que a escola especializada Gibraltar atende todas as suas expectativas. Opala (ESI, 04.06.2019), por sua vez, afirmou acreditar que “A escola ideal deve ter espaços adequados e pessoas preparadas para que todos possam avançar juntos na aprendizagem”.

Em consonância com Baptista (2015), avalia-se que a ausência de diálogo entre a educação especial e a escola regular legitima o mito do diferente como alguém a ser mantido no espaço que congrega o perigo, bem como as barreiras que segregam os considerados dentro dos “padrões de normalidade” e os denominados “anormais”. No caso da escola regular, longe de apresentar um projeto de igualdade e autonomia, fez com que Esmeralda, Topázio, Jade e

Opala, tendo como parâmetro a segurança, escolhessem uma escola especial para seus filhos, uma escola com espaços adequados e atenção especial.

Sacks (1995, p. 260), ao visitar uma instituição especializada na educação de autistas, orientada por métodos inspirados na análise aplicada do comportamento, acerca do que viu, relatou:

É certo que muitos deles tinham aprendido a *operar* a partir de um modo, a mostrar pelo menos um reconhecimento formal e externo das convenções sociais – e, contudo, a própria formalidade e exterioridade de seus comportamentos era, em si, desconcertante. Senti isso especialmente em uma escola que visitei, onde as crianças esticavam as mãos duras e diziam com uma voz alta e não modulada: “Bom dia meu nome é Peter... estou muito bem obrigado como vai você?”, sem qualquer pontuação ou entonação, sentimento ou tom, numa espécie de ladainha. Será que algumas delas, perguntei-me, conseguirá alcançar algum dia uma verdadeira autonomia?

Pondera-se que, sem reconhecer a necessidade de mudança em nós – e não nos “outros” –, sem termos como propósito a diluição de barreiras, sem “[...] conter o nosso pragmatismo, frear nossa tendência às respostas, explorar de maneira crítica nossa própria experiência, reconhecer nossa dolorosa e contínua implicação.” (BAPTISTA, 2015, p. 29), mães e pais continuarão optando pela segurança em detrimento da autonomia e liberdade.

Ao ser questionada sobre o que seria uma escola boa para todos, Adhara não hesitou em responder:

Escola boa é o que falta, talvez exista no Brasil, mas só para pessoas ricas. Escola para pessoas pobres, eu acho difícil, pois as pessoas preferem deixar como está, uma escola chata, com desordem, violência entre outros problemas. A escola só será boa se todos compreenderem que tem um jeito de deixar uma escola legal e interessante: adaptada para todos, para pessoas autistas e com outras diferenças. (ADHARA, ESI, 23.08.2019).

Se há tempos atrás ser pobre era não ter o que comer; hoje, aqueles que são incluídos de forma precária no ensino regular passam a compreender, desde cedo, o que é ser coisificado por meio de uma adaptação excludente (PATTO, 2008). Nas palavras de Martins (1997, p. 34),

A privação hoje é mais que privação econômica. Há nela, portanto, certa dimensão moral. A velha pobreza oferecia ao pobre a perspectiva de ascensão social, com base em pequenas economias feitas à custa de duras privações ou por meio da escolarização. A nova pobreza já não oferece essa alternativa a ninguém. Ela cai sobre o destino dos pobres como uma condenação irremediável.

Infere-se que este é o sentimento que aflora do depoimento de Adhara: o de viver uma experiência pobre e insuficiente de escolarização, mas, sem dúvida, conveniente e necessária à

“[...] mais eficiente (e barata) reprodução do capital.” (PATTO, 2008, p. 32). Sem ter de fato acesso ao ensino, Adhara parece ter ciência de que essa forma de opressão se acentua com a marginalização dentro dos muros da escola e, irremediavelmente, segue no plano social.

Regulus, questionado sobre sua concepção do que seria uma escola boa para ele e todos/as alunos/as, lembrou de uma prova de física, na qual respondeu todas as questões “[...] fazendo vários cálculos de cabeça, sem registrar na prova e o professor desconsiderou quase a prova inteira.” (REGULUS, ESI, 31.07.2019). As palavras desse jovem lançam luz à injustiça engendrada na desqualificação de pessoas jovens autistas, fruto de uma educação que se dá de fora para dentro (FREIRE, 2014a, 2014b, YOUNG, 1990). Uma educação na qual professores/as, distanciando-se de uma comunicação e um fazer democráticos (YONG, 1990), deixam de explorar outras formas de compreender, relacionar, ordenar configurar, significar e, desse modo, correm o risco de “[...] ter o seu imaginário colonizado e de ir para a direita quando acreditam que vão para a esquerda; para o autoritarismo quando julgam que estão sendo democráticos, para o populismo quando estão convencidos que estimulam a participação.” (PATTO, 2008, p. 40). Ou seja, correm o risco de não perceber que, para uma escola ser boa, como afirma Regulus (ESI, 31.07.2019) a compreensão é fundamental.

De acordo com Alfa Centauri, uma boa escola não pode ter grades, não pode parecer uma prisão, tem que ser um espaço no qual é possível fazer “[...] muitos amigos, espaço para a brincadeira, professor de música, professor de culinária, sala de informática.” (ALFA CENTAURI, ESI, 06.05.2019). Nas palavras de Vega, uma escola boa para todos/as é “Uma escola que tem piscina, cinema, desenho, uma escola que não tem molecagem.” (VEGA, ESI, 08.07.2019). Órion, por sua vez, considera que a boa escola precisa ter “Salas pequenas, uma parte para os alunos menores, área de lazer, poucos alunos na sala de aula.” (Órion, ESI, 08.07.2019). As palavras de Alfa Centauri, Vega e Órion revelam o sonho com uma escola que funcione de forma diferente das *instituições totais*⁶⁸, que signifique a saída do sistema excludente, ou seja, que problematize os limites da instituição, tendo em conta a visão do autismo como *condição humana* – não como dificuldade incapacitante – e como viga mestra a ideia e a prática da escuta, do diálogo e da participação.

Trata-se, portanto, de um sonho que sinaliza a necessidade de suscitar a atenção e o interesse das pessoas jovens autistas, fazendo novas perguntas a si mesmo/a e as enfrentando

⁶⁸ Instituições totais, nos dizeres de Goffman (2015, p. 16-17), são instituições que tem tendência de fechamento. “Seu fechamento ou seu caráter total é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado [...]”, tal como “[...] locais estabelecidos para cuidar de pessoas consideradas incapazes de cuidar de si mesmas e que são também uma ameaça à comunidade, embora de maneira não intencional.”

criticamente; assumindo o desafio ontológico e metodológico de fazer falar o silêncio das individualidades sensíveis, de modo a ampliar a inteligibilidade das razões autistas e converter estranhamentos em um infinito processo de aproximação (MORAES, 1994).

Os depoimentos apresentados até aqui corroboram a convicção de que pessoas jovens autistas, contrariando a lógica de heteronomeação,

[...] demandam, hoje em dia, o que Kanner, apesar da sua genialidade descritiva, não teve como fazer: que as escutem e que não se contentem em estudar seu comportamento. Elas querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor que elas para falar do seu funcionamento e que não são todos os tratamentos aos quais são submetidos que têm valor. (MALEVAL, 2017, p. 18).

Ou seja, demandam a desconstrução da ideia de autistas como um grupo homogêneo de pessoas, incapazes de sentir, pensar, expressar, aprender e, simultaneamente, de frequentar os espaços escolares. Sirius vislumbra uma escola na qual o autismo não seja sinônimo de incapacidade e as diferenciações nas modalidades de comunicação, socialização e adesão à rotina das pessoas autistas impliquem em um ensino criativo e interativo. Antares acredita que docentes, se fossem valorizados, teriam menos dificuldade para ensinar a todos/as, mas, ao mesmo tempo, pondera existir, mesmo nas melhores escolas, pessoas como ele sofrendo por conta do preconceito e de um ensino não contextualizado. Adhara não encontra dificuldade para perceber que, em se tratando de inclusão, há, de um lado, os “[...] tidos como gente; de outro, os que só têm como saída as formas de inclusão perversa” (PATTO, 2008, p. 31). Desse modo, ao ser questionada sobre o que não gostava na escola, não foi difícil lembrar o que passou, “Não gostava do *bullying*, preconceito e discriminação negativa por conta da obesidade. Ser vítima de acusações injustas, erros não cometidos e ser humilhada com todos olhando para você, como se fosse uma pessoa má, ou um monstro.” (ADHARA, ESI, 23.08.2019). Segundo Regulus, se a realidade não fosse tão aleatória, se não houvesse listas de tarefas desgastantes e, principalmente, se houvesse mais compreensão, essa escola que está aí seria uma boa escola. Aos olhos de Alfa Centauri, uma boa escola não tem grades, nem pessoas chatas, têm música, desenho, aulas de culinária e informática. Vega também faz menção a uma escola com espaços prazerosos de socialização e aprendizagem; uma escola com piscina e cinema. Por fim, Órion, gostaria que a escola ensinasse como o seu irmão ensina; gostaria que fosse um lugar capaz de despertar o gosto pelo saber. Os olhares dessas pessoas jovens sublinham a importância de “[...] escutar aquele que está diante de nós, com seu sofrimento singular, com sua história única, que é também expressão do coletivo.” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 218).

Suportado na análise das razões autistas que emergiram do entrecruzamento das vozes de jovens autistas e de seus familiares, este capítulo incorporou as visões de pessoas jovens autistas sobre si mesmas, sobre as relações que vivenciam no contexto escolar e o que seria para elas uma boa escola. Adicionalmente, lançou luz nas visões dessas pessoas acerca das representações e resistências da escola em relação ao acolhimento que lhes é direcionado, bem como nas percepções de docentes sobre o processo educativo de pessoas jovens que vivenciam o autismo como condição.

No que concerne às razões autistas, foi possível apreender que o sonho do conviver e aprender *na escola*, entre a incomensurabilidade da diferença (STOER; MAGALHÃES, 2005), longe de ser impossível, pode materializar-se como um projeto coletivo *da escola*, quando alicerçado em uma escuta educativa que proporciona a problematização e revolução de formas sistêmicas de opressão presentes nesse contexto e no contexto maior que o informa. Para mais, as análises aqui realizadas possibilitam inferir que, tendo como ponto de partida o interesse por justiça e o comprometimento político (YOUNG, 1990), as razões autistas *na escola*, ao serem reconhecidas e valorizadas, podem corroborar a construção de uma escola mais humana e emancipadora.

Tendo que dar por terminado esta investigação, segue, no próximo capítulo, a análise conclusiva com a acentuação na razão autista, que corresponde a visão da pessoa autista *da escola* resultante de sua vivência *na escola*, e nas razões que afirmam e reforçam o pluralismo das visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da tarefa de finalizar o presente estudo, avalio que, apesar do esforço de concretização do objetivo aqui proposto, é possível estabelecer um patamar de compreensão – não conclusão – acerca das razões autistas nas suas relações com a educação formal, dada a inviabilidade de captar na íntegra a abrangência dos processos de discriminação negativa, opressão e exclusão que, nos contextos escolares e nos contextos que os informam manifestam-se em diferentes intensidades, impactando a vida de jovens autistas. Neste ponto, mais do que sistematizar o modo como foi feito o atravessamento entre as preocupações que moveram a investigação, são tecidas algumas considerações finais que permitem a compreensão das razões autistas e anunciam os possíveis contributos para, tomando de empréstimo as palavras de Nietzsche (1990), diante de jovens autistas, aprendermos a desaprender e, quiçá, alcançar ainda mais: mudar de sentir.

Reconhecendo que, em termos educativos, há um vasto trabalho a ser realizado, tanto voltado ao entendimento do movimento entre o *eu atuante* e o *eu pensante* (GRANDIN, 2017) de pessoas autistas, quanto no sentido de criar instrumentos que favoreçam o nosso diálogo, de modo a, em conjunto, progredirmos como ser humano e na relação social, recusou-se, nesta investigação, a ideia do autismo como uma patologia incapacitante e assumiu-se a percepção do autismo como uma entre as muitas condições que informam a vida das pessoas jovens autistas. Com esse entendimento, defendeu-se que as diferenças marcantes, relatadas detalhadamente por Kanner (1943), correspondem a um quadro em que a interação social necessita ser reconfigurada; a habilidade para iniciar ou manter uma conversação pode assumir contornos particulares, as formas de socialização e de adesão às rotinas apresentam modalidades individualizadas e a linguagem, pode estar ausente ou tipificada.

Partindo desse entendimento, longe de deter-se ao que “pode ser visto de fora”, acentuou-se a premência de abertura à compreensão do que “é percebido de dentro”, na certeza de que um movimento no sentido do (re)conhecimento das potencialidades de quem vivencia o autismo como condição pode subsidiar reflexões acerca de uma inclusão escolar menos técnica e instrumental e, da mesma maneira, contribuir para ampliar nossa limitada percepção do que vem a ser linguagem, conversação como performance e política da civilidade.

Acerca do termo razão, a apreensão do mesmo como faculdade inerente ao ser humano de criar estruturas ideativas apoiado em suas impressões, sentimentos e concepções ou, dito de outro modo, apoiado em sua visão de mundo, reforçou o questionamento da percepção de razão

adstrita a uma classe dominante, tomada como fundamentação do saber e do agir. Com isso, considerou-se a urgência de tramar o conceito de razão tendo em conta outros moldes identitários. Assim sendo, os termos razão autista e razões autistas passaram a designar, respectivamente, a visão de mundo da pessoa jovem autista e o pluralismo de visões existentes no interior do grupo de pessoas que partilham o autismo como condição, evidenciando sua heterogeneidade humanizante. Com essa compreensão elegeu-se como objeto de análise as razões autistas na sua relação com a educação formal.

No que tange ao olhar direcionado às pessoas jovens autistas, observou-se que a busca por critérios cada vez mais precisos para enquadrar o autismo em uma entidade nosológica fechada, sedimentou, ao longo do tempo, uma visão negativa acerca dessa *condição humana* (ARENDR, 2005, 2007a). Nessa esteira, a ênfase na correção de aspectos comportamentais, ora por meio de drogas, ora por meio de uma educação normalizadora, substituiu a escuta sensível. Esse engodo, mais que impossibilitar experiências enriquecedoras e transformadoras, estabelecidas em uma perspectiva intercultural, manteve – e mantém – as razões hegemônicas no terreno das certezas equivocadas, corroborando a invisibilidade das razões autistas. Certezas que, baseadas em manuais diagnósticos, sob a égide do/a aluno/a ideal, sustentaram – e sustentam – práticas de discriminação negativas, opressoras e excludentes, apesar de a proteção legal ter assegurado, às pessoas jovens protagonistas desta tese, o acesso às instituições de ensino e o direito à aprendizagem em meio a seus pares.

Tendo isso em conta e a ciência de que problematizar e transformar a lógica cotidiana é uma tarefa bastante complexa, assumiu-se, aqui, o desafio de direcionar o olhar para além do território das aparências. Para tanto, no caso da pesquisadora, coube o afastamento da visão comportamentalista e a opção pela postura de investigadora educadora, isto é, de educadora-política, disposta a harmonizar competência científica, moldada ao longo da carreira profissional e acadêmica, à sensibilidade diante da alteridade. No caso da perspectiva adotada ao longo do trabalho, correspondeu à escuta educativa. Uma escuta na qual o ato de ouvir vem acompanhado do esvaziamento de certezas que amparam preconceitos e estereótipos, da valorização da diversidade de saberes e do desafio de pensar as razões autistas a partir de um modelo relacional, reconhecendo, com a devida humildade, não haver o que possa sustentar a dicotomia nós/eles.

Da consulta por estudos científicos, voltados à singularidade do debate aqui colocado, reuniu-se um número reduzido de trabalhos que, perspectivando o ponto de vista de outros atores envolvidos na escolarização de pessoas jovens autistas e/ou evidenciando a presença de

espaços nos quais as vozes dessas pessoas emergem, mostraram ser a percepção do autismo como *condição humana* (ARENDRT, 2005, 2007a) ainda um desafio. Do mesmo modo, ora denunciando dimensões nas quais os direitos relacionados à escolarização das pessoas autistas são cerceados; ora destacando práticas ditas inclusivas cujo viés é a normalização, esses estudos reiteraram a pertinência das inquietações que moveram este trabalho.

Pretendendo, portanto, trazer algo de novo no que concerne a visão sobre o autismo nos países de língua portuguesa e acentuando o objetivo de promover a identificação e a análise das razões autistas em uma perspectiva de escuta educativa, duas questões centrais atravessaram o estudo: (i) Quais as visões de jovens autistas a respeito de suas vivências escolares, considerando as próprias necessidades e expectativas? (ii) De que forma(s) as perspectivas de docentes, acerca do autismo e dos processos de aprendizagem das pessoas autistas, informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição?

Outrossim, a opção pela aproximação aos estudos de Hannah Arendt sobre a *condição humana* e o *pensamento alargado*; à perspectiva relacional e humanizante presentes na obra de Paulo Freire; aos estudos sobre justiça social e comunicação entre diferenças que emergem da obra de Iris Young; e à compreensão do interior do autismo apresentada por Temple Grandin, foi fundamental para o desmantelando do mito de que jovens autistas são pessoas fechadas em si mesmas, antissociais e sem empatia, tanto quanto para embasar a noção de que, a despeito da não sintonia entre o *eu pensante* e o *eu atuante*, jovens autistas são pessoas, portanto, têm potencialidades, desejos, sonhos e, como quaisquer outras, o anseio por (con)viver. Anseio que, correspondendo à atualização do “eu” e das múltiplas perspectivas ao redor, só pode concretizar-se na esfera comum e com a consciência da responsabilidade de todos pelo direito de expressão de cada ser singular. Para mais, esses autores ampliaram a compreensão de que a responsabilidade pelo outro e pelo mundo, sem ser assumida por indivíduos e grupos, torna a vulnerabilidade refém das inúmeras faces da opressão; refém do amor às avessas (YOUNG, 1990; FREIRE, 2014b).

Isto posto, para dar conta dos desafios de captar e dar relevo às produções narrativas de jovens autistas – procedentes não só de suas vozes, mas de seus recursos comunicativos – e de apresentar os problemas das construções sociais sobre o autismo, inseridos nas respostas educativas, contou-se com duas dimensões: bibliográfica e empírica. A primeira constitui-se de um conjunto de teses, dissertações, artigos, livros, documentos oficiais e pareceres clínicos. A segunda foi composta por um grupo de 8 pessoas jovens autistas brasileiras, residentes na região sudeste do Brasil e que frequentam ou frequentaram o ensino formal; 8 familiares desses jovens

e 12 professores da educação formal que ministram ou ministraram aulas para pessoas jovens que vivenciam o autismo como condição.

Procurando equacionar as situações de particular vulnerabilidade e as oportunidades de superação, crescimento humano e interação social que advém dos discursos científicos e políticos; das representações de professores e familiares envolvidos, de alguma forma, nos processos de escolarização de jovens autistas e, por fim, das mencionadas pessoas jovens, enquanto protagonistas de suas histórias, a pesquisa empírico-teórica, aqui proposta, ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa de dimensão interpretativa. Salientando encontrar-se a dimensão interpretativa no âmago da abordagem qualitativa e, no caso da presente investigação, constituir-se da tentativa de descrever, compreender, interpretar, enfim, desnudar narrativas, cuja capacidade de revelar dimensões das razões autistas é infinita.

Visando o reconhecimento dos diversos contextos que transpassam a experiência educacional das pessoas jovens autistas, as articulações narrativas foram exploradas em três níveis, colocados em uma perspectiva não hierárquica, mas complementar. O nível macro, correspondeu ao olhar retrospectivo e crítico para os diagnósticos e perspectivas acerca do autismo e para as políticas de educação inclusiva; o intermediário, aos olhares de familiares e professores sobre as pessoas jovens autistas e seus processos de escolarização; e, por fim, o nível micro, correspondeu às razões autistas, representadas pela percepção de jovens autistas sobre suas vivências escolares.

Com relação à recolha das narrativas, essas deram-se por meio de entrevistas semiestruturadas individuais e, para auscultar as razões autistas nas suas relações com a educação formal, a análise desenvolveu-se em torno de cinco eixos:

1. Estranhamento - “Como assim? Ele anda? Ele pensa?”;
2. Autoimagem - “Eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição!”;
3. Visibilidade - “Parece que ele me enxergou”;
4. Olhar docente - “Se há diversidade, por que tratar igual?”;
5. Razões autistas na escola - “Como sonhar?”

Não tendo a intenção de repetir aqui o que foi discutido ao longo da análise, segue-se apresentando uma síntese das razões autistas e, nesses termos, enunciando as respostas às questões centrais que orientaram essa pesquisa.

Eixo 1 - *Estranhamento* - “*Como assim? Ele anda? Ele pensa?*”. Da análise das questões que visaram o reconhecimento das visões de jovens autistas sobre as representações e resistências da escola em relação ao acolhimento que lhes é direcionado, emergiram vozes que,

transitando pelos espaços de ensino regular marcados pela tentativa de uniformização e apagamento das diferenças, questionam as representações do autismo como incapacidade e a resistência ao diálogo com essa diversidade. Nesse caso, as razões autistas perpassam o inconformismo diante de um ensino uniforme e inflexível. Para mais, as pessoas jovens autistas, em meio a práticas educativas opressoras e excludentes, à insegurança e à violência, traduzindo a incompreensão e recusa de acolhimento como preconceito e menosprezo à diferença, consolidam razões indignadas, exasperadas por escuta, ou razões abatidas por um mal-estar que afeta seus corpos. Alfa Centauri traduziu em poucas palavras a visão sobre as representações e resistências da escola regular. Segundo ele, não merecem ser lembradas. Por outro lado, das vivências em instituições especializadas dedicadas ao acolhimento de pessoas “especiais”, assentadas em uma lógica que vê como solução para o “problema da diferença” o caminho inverso à diluição das fronteiras entre os “incluídos/normais” e os “excluídos/anormais”, insurgem vozes que revelam razões autistas transpassadas pelo cuidado e segurança e, ao mesmo tempo, por uma segregação legitimada.

Eixo 2 - *Autoimagem* - “*Eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição!*”. Esse eixo englobou as respostas às questões que apontam as visões das pessoas jovens autistas sobre si mesmas, tendo em conta suas vivências e necessidades nos espaços de escolarização. Dentre as oito pessoas jovens entrevistadas, cinco acreditam que podem aprender. No entanto, trata-se de uma crença constituída em um complexo e permanente processo de socialização em instâncias outras que não a escola regular, como, por exemplo, a família e cursos extracurriculares. Do movimento entre essas experiências, antítese do desamparo, e as vivências na escola regular, leituras positivas de si colocam-se em contraposição à imposição do autismo como uma condição menor, constituindo razões autistas ativas e enfurecidas com métodos e espaços que remetem às *instituições totais* (GOFFMAN, 2015). Duas pessoas jovens autistas, no (des)encontro com a alteridade, passaram a pensar-se como incapazes de aprender, dentre as três que, na ausência de espaços para os labirintos da solidariedade, da empatia, da fantasia e da criatividade, consolidam razões autistas retraídas no horizonte hegemônico de heteronomeação.

Eixo 3 - *Visibilidade* - “*Parece que ele me enxergou*”. Da apreciação crítica dos dados referentes às relações vivenciadas no contexto escolar, insurgiram vozes que apontam a desresponsabilização sobre o percurso educacional de jovens autistas e o *imperialismo cultural* (YOUNG, 1990) informando a vida dessas pessoas e eclipsando a expressão epistêmica de suas razões. Nesse cenário, aproximando-se mais da tolerância que do reconhecimento e embasadas

na percepção do autismo como um espectro de estereótipos, longe de ser uma excepcionalidade, as referidas relações sustentam o equívoco de que pessoas autistas não se socializam, não se comunicam, recusam a aproximação, mesmo quando elas expressam por palavras a ânsia por serem vistas e compreendidas. Assim, as relações vivenciadas no ensino regular corroboram, nas estruturas ideativas de jovens autistas, a imagem de neurotípicos ego maníacos, egoístas, manipulativos e insensíveis ao sentimento dos outros, incapazes de perceber que os “outros” podem ter perspectivas diferentes, (ENGDAHL, 2013).

Eixo 4 - *Olhar docente - “Se há diversidade, por que tratar igual?”*. Aqui, inserida em uma posição de contextualização, a expressão/fala de docentes possibilitou a tradução de valores consolidados entre desigualdades e relações de poder. Das respostas às questões, acerca do processo educativo de pessoas jovens autistas no ensino formal, observou-se que, diante da pressão legal e institucional para a reorganização do trabalho em uma perspectiva inclusiva e a despeito do reconhecimento majoritário da necessidade de concepção de práticas pedagógicas orientadas para a emancipação de pessoas jovens autistas, um movimento voltado à eliminação de estruturas culturais e sociais que geram injustiças (YOUNG, 1990) é assumido por poucos. Menos expressivo, ainda, é o número de docentes que vislumbram a escolarização dessas pessoas na rede regular de ensino como algo possível.

Ademais, a denúncia em relação à falta de apoio e formação para o desenvolvimento de um trabalho que se afaste de paradigmas excludentes é significativa entre os/as profissionais entrevistados/as, tanto quanto a percepção do autismo como uma patologia incapacitante. É, portanto, na contradição entre o externado nas queixas/pedidos de ajuda e o idealizado nos textos legais, que as perspectivas de docentes acerca do autismo informam os contextos de escolarização de jovens nessa condição. Sem vislumbrar a possibilidade utópica que se encontra na desconstrução da visão do autismo como impossibilidade, essas perspectivas arraigadas no modelo patológico de deficiência, cotidianamente, (re)afirmam e (re)constroem a imagem de pessoas jovens autistas como seres incapazes de aprender, de conviver, de ter razão.

Por outro lado, a presença dessas pessoas jovens no ensino regular e a colaboração da família – mesmo que conflituosa – contestando métodos de ensino, a ênfase em déficits, o olhar que lhes é direcionado e a ausência de escuta educativa, evidencia um movimento – mesmo que singelo – no sentido de ressignificar os atributos negativos que são impostos a quem a vida é informada pelo autismo.

Eixo 5 - *Razões autistas na escola - “Como sonhar?”*. Das expectativas de pessoas jovens autistas em relação à escola, insurgiram, de forma preponderante, sonhos com espaços

educativos menos opressores, nos quais essa condição não fosse vista como sinônimo de incapacidade e as diferenciações nas modalidades de comunicação, socialização e adesão à rotina implicassem em um ensino criativo e interativo, sem *bullying*, preconceito e discriminação negativa. Mostrou-se primordial, para as pessoas protagonistas desta investigação, o empenho no cultivo das boas relações e da compreensão, a capacidade de abrir-se às novas perguntas, de converter estranhamentos em um infinito processo de aproximação. Enfim, entre palavras e silêncios, as razões autistas evidenciaram o sonho com uma escola disposta a escutar, refletir e instaurar laços. Na ausência de palavras, entre devaneios e sorrisos, aflorou o desejo de estar no espaço “entre”.

Nesse ponto, em relação à questão que envolve as visões de jovens autistas sobre suas vivências escolares, considerando as próprias necessidades e expectativas, depois de lidos e relidos os argumentos que emergiram das falas e expressões de jovens autistas e seus familiares, considerou-se procedente a hipótese de que cada pessoa autista é dotada de uma razão particular, que pode ser sistematicamente subjugada pelas razões hegemônicas, mas que, como toda razão oprimida, é constituída de outros saberes igualmente válidos que precisam ser conhecidos e reconhecidos como condição para uma proposta educativa libertadora. Cabendo, portanto, a desconstrução da ideia de autistas como um grupo homogêneo de pessoas, incapazes de sentir, pensar, expressar, aprender e, simultaneamente, de frequentar os espaços escolares.

Em suma, das impressões, sentimentos e concepções de pessoas jovens autistas sobre suas vivências escolares afloram razões autistas que, por um lado, tencionando as representações do autismo como incapacidade e resistência ao diálogo, “contra-hegemonizam” os atributos negativos que lhes são impostos; por outro, no fosso entre teoria e prática, retraem-se no horizonte hegemônico de heteronomeação. No entanto, infere-se que, mesmo no último caso, o sonho de conviver e aprender no espaço plural revela-se na alegria diante da chegada do carro que leva à escola, ou na memória da vivência em um espaço com cinema, desenho e “sem molecagem”, ou, até mesmo, no anseio por estudar música e culinária. De um modo ou de outro, todas as razões autistas cobram o alargamento do pensamento sobre o autismo como condição e a materialização do ensinar e aprender para e com a incomensurável diferença.

Longe de ser impossível, considera-se que, quando se perspectiva a escuta educativa, a realização e o desenvolvimento pessoal da diversidade, bem como condições que promovam o espírito crítico de cada ser humano, subsidiam-se reflexões acerca de uma escola plural, mais colaborativa, autêntica e humana em detrimento de lógicas burocráticas, egocêntricas de heteronomeação estigmatizante. Para mais, legitimando as leituras autênticas *na* e *da* escola,

produzidas por pessoas que vivenciam o autismo como condição torna-se possível enxergar a luz das estrelas mais distantes.

Por fim, embora os dados aqui analisados possam ser tomados como representativos para o reconhecimento de que há um espectro de saberes no autismo como condição e para a abertura às razões autistas *na e da* escola, assume-se a impossibilidade de abarcar em um único estudo a abrangência das razões autistas. Outrossim, considera-se que os dados discutidos, ao longo desta investigação, apontam para pesquisas futuras, que permitam dar continuidade ao aprofundamento das considerações apontadas. Nesse sentido, fica o desafio de auscultar as razões autistas nas suas relações com a educação formal, aprofundando questões referentes às *localizações estruturais* (YOUNG, 1990); aos lugares – corpo, identidade, cidadania e território – (STOER; MAGALHÃES, 2005) onde os constrangimentos, que delimitam e inspiram as respostas educativas às pessoas jovens autistas destacam-se; e/ou à formação de professores, de modo a superar algumas das limitações experimentadas.

REFERÊNCIAS

ACKERLEY, Susan. **The views of young people with an Autism Spectrum Disorder on their experience of transition to secondary school**. 224 f. (Tese de doutorado). Professional Doctorate in Educational and Child Psychology. University of East London. London, 2017.

AGUIAR, Odílio A. **Filosofia e política no pensamento de Hannah Arendt**. Ceará: UFC Edições, 2001.

_____. A categoria condição humana em Hannah Arendt. In: CORREIA, Adriano (Org.). **Hannah Arendt e a condição humana**. Salvador: Quarteto, 2006.

AMARAL, Lígia A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-32.

AMARANTE, Paulo (Org.). **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

AMATUZZI, Mauro M. **Por uma psicologia humana**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual – DSM-1**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association Mental Hospital Service, 1952.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APPLE, Michel W. **Can education change society?** New York: Routledge, 2013.

ARENDDT, Hannah. **A dignidade da política: ensaios e conferências**. Relume-Dumará, 1993.

_____. **Origens do totalitarismo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

_____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. 4. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Trabalho, obra, ação. In: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**. São Paulo, vol. 7, 2005. p. 175-201.

_____. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

_____. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007b.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

- BAPTISTA, Claudio R. Educação especial e o modo do outro: attento al segnalati! In: BAPTISTA, Claudio R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 17-29.
- BARBOSA, Wilmar V. Razão complexa. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 17-44.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2011.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. V. 1, D26 - Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: < <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso: 18 nov. 2019.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 17-43.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- _____. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BEKERMAN, Jorge. Não há classificação que não seja arbitrária e conjuntural. In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 23-27.
- BERGER, Guy. A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. In: **Educação, sociedade e cultura**, n. 28, 2009. p. 175-192.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLIVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **Pesquisa biográfico-narrativa em educação: abordagem e metodologia**. Madri: O muro, 2001.
- BORDIN, Luigi. Razão pós-moderna. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 157-175.
- BORGES, Jorge L. El idioma analítico de John Wilkins. In: **Otras inquisiciones**. Buenos Aires: Emecé, 1974. p. 704-709.
- BORNHEIM, Gerd. Presença da razão. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 9-16.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria de mundo**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 23 jul. 2019.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Gráfica do Senado, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394 de 20/12/1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. **Lei n.º 10.216, de 6 de abril de 2001**. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm>. Acesso: 25 jul. 2019.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso: 24 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva na educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

_____. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso: 16 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html>. Acesso: 8 set. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 3.955, de 13 de dezembro de 2018**. Cancela propostas de construção de Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) e Unidade de Acolhimento (UA). Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55442278/do1-2018-12-17-portaria-n-3-955-de-13-de-dezembro-de-2018-55442103> Acesso: 29 jul. 2019.

BUENO, José G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUTLER, Judith; MEIJER, Irene C.; PRINS, Baukje. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, 1999. p. 155-167.

CALVO, Enrique G. **Nascidos para cambiar**. Madrid: Taurus, 2001.

CANDAU, Vera M. F. **Somos todos iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CATANI, Denise B. A autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In: SOUZA, Eliseu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 77-78.

CAVALCANTI, Ana E.; ROCHA, Paulina S. **Autismo: construções e desconstruções**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CAVARERO, Adriana; BUTLER, Judith. Condição humana contra “natureza”. In: **Estudos feministas**. N. 15. Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

CECCIM, Ricardo B. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo B.; CARVALHO, Paulo R. A. **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora UFRGS. p. 27-41.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **New Data on Autism: Five Important Facts to Know**, 2012. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/features/new-autism-data/index.html>> Acesso: 5 nov. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 16, n. 2. p. 221-236, 2003.

CONNOLLY, Micaela. **Experiences of parents whose children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are starting primary school**. 306 f. (Tese de Doutorado). Professional Doctorate in Educational and Child Psychology. University of East London. London, 2015.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORACINI, Maria J. R. F. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2007.

CORREIA, Miguel. **Autismo e atraso no desenvolvimento: um estudo de caso**. Porto: Fundação A LORD, 2014.

CORTESÃO, Luiza. **O arco-íris na sala de aula?** Processos de organização de turmas: reflexões críticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

_____. **Ser professor:** um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI. Porto: Afrontamento, 2000.

_____; TORRES, Maria Arminda. **Apesar de tudo... Que podemos nós professores fazer?** Porto: Afrontamento, 2018.

COSTA, Jurandir F. **O vestígio e a aura:** corpo e consumismo na moral do espetáculo. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

COUTO, Maria C. V.; DELGADO, Pedro G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. In: **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652015000100017&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso: 25 jul. 2019.

CROCKER, Jennifer; MAJOR, Brenda. Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. In: **Psychological review**. v. 96, n. 4, p. 608-630, 1989.

CRUZ, Silvia H. V. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: **Ética e pesquisa em educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 46-51.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: N1 Edições, 2015.

DIAS, Maria Helena P. **Helena Antipoff:** pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica. 119 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo, 1995.

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

DUMAS, Jean E. **Psicopatologia da infância e da adolescência**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade de investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). Lisboa: CIES-ISCTE, 2009.

DUNKER, Christian. **Autismo e esquizofrenia são de nascença?** Publicado em 24 fev. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f5jF5zqThwo>> Acesso: 22 ago. 2019.

_____. **Como aprender a escutar o outro?** Publicado em 4 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zo-jk4kVtE8>> Acesso: 22 jul. 2019.

_____; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista:** como escutar os outros pode mudar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

ENGDAHL, Erik. **Autism Spectrum Conditions as Relational Phenomena**. 2013.
Disponível em <<http://erikengdahl.se/autism/autism2-en.html>> Acesso: 17 mar. 2019.

ESTEVES, Manuela. Análise de conteúdo. In: LIMA, Jorge A.; PACHECO, José A. (Org.). **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Edições Panorama, 2006. p. 105-126.

FENDRIK, Silvia. O DSM-IV: Uma metafísica comportamentalista? In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 29-37.

FLEISCHMANN, Arthur; FLEISCHMANN, Carly. **Carly's Voice: breaking through autism**. New York: Simon&Shuster, 2012.

FORST, Rainer. Radical Justice: on Iris Marion Young's critique of the "Distributive Paradigm". In: **Constellations**, v. 14, n. 2, p. 260-265, 2007.

FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits**. Vol. IV. 1980-1988. Paris: Gallimard, 1994.

_____. **A história da loucura na idade clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. Resposta a Derrida. In: FOUCAULT, Michel; DERRIDA, Jacques. **Três tempos sobre a história da loucura**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2004.

_____. Loucura, literatura, sociedade. In: MOTTA, Manoel B. (Org.). **Problematização do sujeito: psicologia, psiquiatria e psicanálise**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p.232-258.

FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "postsocialist" age. In: FRASER, Nancy. **Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition**. New York, London: Routledge. 1997. p. 11-39.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e atualidade brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRITH, Uta. **Autismo: explicando o enigma.** 2. ed. Oxford: Wiley, 2003.

FURTADO, Luis A. R. **Sua majestade o autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo.** 206 f. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GAIATO, Mayra. **S.O.S. Autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista.** São Paulo: nVersos, 2018.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local In: BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Kátia R. M.; JESUS, Denise M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** FCC/DPE, 2009.

GIL, Antonio C. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. In: **Revista brasileira de educação especial.** Marília, v. 24, Edição especial, p. 9-20, 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

_____. **Manicômios, prisões e conventos.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret. **Emergence: labeled autistic.** Nova York: Warner Books, 1996.

_____; _____. **Uma Menina estranha**: autobiografia de uma autista. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____; **Mistérios de uma mente autista**. Belo Horizonte, MG: Clube de autores, 2011.

_____; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRASSANO, Elsa. **Indicadores psicopatológicos nas técnicas projetivas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

GRAUE, Elizabeth M.; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GRINKRAUT, Ananda; NAKAGAWA, Carolina; CAMPAGNUCCI, Fernanda; SILVA, Uvander V. Panorama das desigualdades na cidade de São Paulo. In: **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. p. 25-114.

GUARESCHI, Pedrinho A.; POSSAMAI, Hélio. **Territórios de exclusão**: investigações em representações sociais. Porto Alegre: ABRAPSO-SUL, 2009.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging influences. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **The sage handbook of qualitative research**, 2005. p. 191-215.

HABER, Alexander. Nometodologia payanesa: notas de metodologia indisciplinada. In: **Revista chilena de antropologia**. n. 23, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/15564/16031>> Acesso: 3 fev. 2019.

HBO. **Temple Grandin** (filme). Direção de Mick Jackson. Duração 108 minutos. Lançamento: 6 fev. 2010.

HENRIQUES, Fernanda. As teias da razão: a racionalidade hermenêutica e o feminismo. In: FERREIRA, Maria Luísa R. **As teias que as mulheres tecem**. Lisboa: Colibri, 2003. p. 133-144.

HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

IPEA. **Retratos das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017. Disponível em < > Acesso: 1 dez. 2019.

JERUSALINSKY, Diana A. Trata-se de caçar o caçador? In: JERUSALINSKY, Alfredo; FENDRIK, Silvia (Org.). **O livro negro da psicopatologia contemporânea**. São Paulo: Via Lettera, 2011. p. 245-258.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. In: **Nervous child**. n. 2. 1943. p. 217-250. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/1943-03624-001>> Acesso: 11 fev. 2019.

_____. Follow-up study of eleven autistic children. In: **Journal of Autism and Childhood Schizophrenia**. v. 1. 1971. p. 119-145. Disponível em:
<<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537953> > Acesso: 11 fev. 2019.

KASSAR, Mônica de C. M. Uma breve história da educação das pessoas com deficiência no Brasil. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 33-76.

KIM, Cynthia. *Nerdy, shy, and socially inappropriate: a user guide to an Asperger life*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2015.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. In: **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28. São Paulo, maio 2006.

KEDAR, Ido. **Ido in Autismland: climbing out of autism's silent prison**. Canada: Smashword, 2012.

KHEL, Maria R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOHN, Jerome. Introdução. ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista brasileira de educação**. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, n. 19, 2002.

LAURENT, Éric. **A batalha do autismo: da clínica à política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEADER, Darian. **O que é loucura? Delírio e sanidade na vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LEON, Viviane C.; OSÓRIO, Lavínia. O Método TEACCH. In: SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011. p. 263-277.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LOURO, Guaraci L. Corpo, escola e identidade. In: **Educação e realidade**. n. 25, jul./dez. 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Eunice. **Os rankings, por outro lado... possibilidades de cidadania jovem, na tensão da mudança educativa e social**. (395 f.) (Tese de doutorado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal, 2012.

_____; CLOUGH, Nick; ARAÚJO, Helena C. Ser ‘sujeito inteiro’ em educação: possibilidades de cidadania educacional. In: MACEDO, Eunice (Coord.). **Fazer educação, fazer política: linguagem, resistência e ação**. Porto, Portugal: Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), Centro de Recursos Paulo Freire (CRPF), Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), 2014. p. 79-92.

_____. **Aprender a aprender com pessoas autistas: olhar a experiência a partir de incidentes críticos**. In: Palestra Pública na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), em 29 de março de 2017.

_____. **Vozes jovens entre experiência e desejo: cidadania educacional e outras construções**. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2018a.

_____. Explorando lugares do saber pensar! Um percurso com Fernanda Henriques. In: DUARTE, Irene B. (Org.). **Fios da memória: Liber Amicorum para Fernanda Henriques**. Portugal: Húmus, 2018b.

_____. Explorando lugares do saber pensar! Um percurso com Fernanda Henriques. In: DUARTE, Irene B. **Fios de memória: liber amicorum para Fernanda Henriques**. Évora, Portugal: Húmus: 2018c.

MACLAREN, Peter. Prefácio. In: GIROUX, Henri. **Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning**. Nova York: Bergin & Garvey, 1988.

MAFRA, Jason F. **Paulo Freire, um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador**. São Paulo: BT Acadêmica / Brasília Liber Livro, 2016.

MALEVAL, Jean-Claude. **O autista e sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

MAGALHÃES, António; STOER, Stephen R. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2005.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Cláudia P. **Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?** 255 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal, 2012.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Silvia M. F. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C. M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 13-31.

MELLO, Ana Maria S. História da AMA. In: MELLO, Ana Maria S.; ANDRADE, Maria A.; CHEN HO, Helena; DIAS, Inês de S. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013. p. 21-35.

MÉSZÁROS, István. Igualdade substantiva e democracia substantiva. In: **Democracia em colapso?** A democracia pode ser assim, história, formas e possibilidades. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Maria C. M. Desrazão no discurso da história. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 177-203

MOSQUERA, Juan J. M. **Vida adulta: personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1978.

_____; STOBÄUS, Claus D. Auto-imagem, auto-estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade. In: **Psicologia, Saúde & Doenças**, v.7, n.1, Lisboa, 2006. p. 83-88.

MUKHOPADHYAY, Tito R. **The mind tree**. New York: Arcade Publishing, 2003.

_____. **How can I talk if my lips don't move?** New York: Arcade Publishing, 2011.

MUÑOZ, Manuel A. D. **Educar para a paz: comportamentos pró-sociais**. (367 f.) (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação da Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, Brasil, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal**. 4. ed. Lisboa: Publicações Europa-América, 1990.

OAKESHOTT, Michel. "Teaching and learning". In: PETERS, Richard. S. **The concept of education**. Londres: Routledge, 1968.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. In: **Espaço aberto**. EDUSP, n. 170, jun. 2018. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>>. Acesso: 22 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Constituição da Organização Mundial de Saúde**. 1946. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>> Acesso: 10 jul. 2019.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. In: **Mana**. v. 14, n. 2. Rio de Janeiro. Fev. 2008. p. 477-509.

_____. Deficiência, autismo e neurodiversidade. In: **Ciência & Saúde coletiva**. v. 14, n. 1. Rio de Janeiro. Jan./Fev. 2009. p. 67-77.

ORRÚ, Sílvia E. **Autismo**: o que os pais devem saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

_____. **Aprendizes com autismo**: aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PATTO, Maria Helena S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: **Psicologia USP**. São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

_____. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEGORARO, Olinto A. Razão hermenêutica. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 123-138

PESSANHA, José A. M. Razão dialógica. In: HÜHNE, Leda M. **Razões**. Rio de Janeiro: Uapê, 1994. p. 67-100

PEREIRA, Matheus D. Lugar de autista e sofrimento psíquico grave é no CAPSI. In: FURTADO, Luis A. R.; VIEIRA, Camilla A. L. (Org.). **O autismo, o sujeito e a psicanálise**: consonâncias. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 77-85.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf> Acesso: 23 ago. 2019.

RICOEUR, Paul **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

_____. In: ARENDT, Hannah. **Condition de l'homme moderne**. Paris: Calmann-Lévy, 1983. p. 5-32.

_____. **O si mesmo como um outro**. São Paulo: Papirus, 1991.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina 2014.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROGERS, Carl. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1980.

ROMÃO, José E. Razões oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento. In: TORRES, Carlos A.; GUTIÉRREZ, Francisco; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir; GARCIA, Walter E. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p. 63-90.

_____. Paulo Freire e Amílcar Cabral: razões revolucionárias e a descolonização das mentes. In: ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. p. 13-54.

SACKS, Oliver. **Um antropólogo em Marte ou os paradoxos da saúde-doença**. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SANCHES, Isabel. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, n. 5, 2005. p. 127-142.

SANTOS, Boaventura de S. Os direitos humanos na zona de contato entre globalizações rivais. In: **Cronos**. v. 8, n. 1, 2007. p. 23-40.

_____. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. In: **Revista direitos humanos**. n. 2. jun. 2009. p. 10-18.

_____. **Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Régia V. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação**. 197 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 2016.

SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. **Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. In: **Physis: Revista Saúde Coletiva**. n. 17. Rio de Janeiro, 2007. p. 29-41.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Dimensão ética da investigação científica. In: **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0009>

SILVA, Ana L. F. P. S. **Interações entre crianças com Perturbações do Espectro do Autismo e outras crianças em situações informais do contexto escolar**. 206 f. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Universidade do Porto. Porto, 2012.

SINCLAIR, Jim. Don't mourn for us. In: **Autonomy, the critical journal of interdisciplinary autism studies**. Disponível em < <http://www.larry-arnold.net/Autonomy/index.php/autonomy/article/view/AR1> > Acesso: 19 jul. 2019.

SINGER, Helena. Pelo protagonismo de estudantes, educadores e escolas. In: LOVATO, Antonio; YIRULA, Carolina P.; FRANZIM, Raquel. **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka/Alana, 2017. p. 14-21.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (Org.). **Disability discourse**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 1999. p. 59-67.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é 'nossa' e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

SPINK, Mary J. P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mary J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 22-41.

STOCK, Adriana. Quais são as teorias e as pesquisas sobre as possíveis causas do autismo. In: **BBC News Brasil**, 2018 Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43577510>> Acesso: 20 jul. 2019.

TACCA, Maria Carmen V. R. Relações pedagógicas e desenvolvimento da subjetividade. In: REY, Fernando G. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Cengage Learning, 2005. p. 215-240.

TAMMET, Daniel. **Born on a blue day: inside the extraordinary mind of an autistic savant**. London: Hodder & Stoughton, 2006.

_____. **The Boy With The Incredible Brain**. Publicado em 4 maio de 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=w-TJxI-WUMs>> Acesso: 26 ago. 2019.

TARDIVO, Leila S. P. C. **Adolescente e sofrimento emocional**. São Paulo: Vetor, 2007.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2017.

VANDERSTOEP, Scott W.; JOHNSTON, Deirdre D. **Research methods for everyday life: blending qualitative and quantitative approaches**. USA: Jossey-Bass, 2008.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio R. Os desafios da escolarização de sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento. In: MELETTI, Silvia M. F.; KASSAR, Mônica de C.

M. (Org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 271-288.

VAZ, Paulo. Mediação e tecnologia. In: **Revista FAMECOS**. n. 16. Porto Alegre: EdIPUCRS, dezembro de 2001. p. 45-59.

VIRGOLIM, Angela. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. In: **Revista Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 13, n. 1, p. 173-183, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. The fundamentals of defectology (Abnormal Psychology and learning disabilities). In: RIEBER, Robert W.; CARTON, Aaron S. **The collected works of L.S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1993. v.2.

WINDYZ, Brazão F. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

WING, Lorna. In MUKHOPADHYAY, Tito. **The mind tree: a miraculous child breaks the silence of autism**. New York: Arcade Publishing, 2011.

WINNICOTT, Donald W. A etiologia da esquizofrenia em termos do fracasso adaptativo, 1967. In: SHEPHERD, Ray; JOHNS, Jennifer; ROBINSON, Helen T. (Org.). **D. W. Winnicott: pensando sobre crianças**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YOUNG, Iris M. Imparcialidade e o público cívico: algumas implicações das críticas femininas da teoria moral e política. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminism as Critique**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

_____. **Justice and the politics of difference**. New York: Princeton University Press, 1990.

_____. **Inclusion and democracy**. New York: Oxford University Press, 2000.

_____. Comunicação e o outro: além da democracia deliberativa. In: SOUZA, Jessé (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

_____. **Responsibility for justice**. New York: Oxford University Press, 2011.

ZAMBRANO, María. **Persona y democracia**. Barcelona: Anthropos, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTAS COM FAMILIARES DAS PESSOAS JOVENS

A.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

As entrevistas que seguem foram realizadas com vinte e oito pessoas. Sendo oito pessoas jovens autistas que estudam ou estudaram em escolas do ensino formal na região sudeste do Brasil; 8 representantes das famílias dessas pessoas jovens, e doze educadores/as que trabalharam e/ou trabalham com pessoas jovens autistas no sistema formal de ensino.

Os primeiros contatos com familiares, incluindo o convite para participar da pesquisa, foram realizados online e presencialmente. Após o aceite e antes da realização das entrevistas os/as participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo reiterado o fato de que os dados colhidos seriam utilizados em análises contidas em tese de doutorado. Com vistas à preservação do anonimato de todos/as os/as entrevistados, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, no caso dos familiares, nomes de pedras preciosas (tabela 3, p. 74). Para os familiares das pessoas jovens autistas, com o objetivo de apreender as histórias de vida de seus/suas filhos/as, pediu-se que narrassem as referidas histórias e, no sentido de contribuir com essa narrativa, que respondessem as questões que seguem.

A.2 DIAMANTE - RESPONSÁVEL PELOS JOVENS SIRIUS E ANTARES

Pesquisadora: Obrigada por aceitar participar da pesquisa e por encaminhar-me os relatórios de seus filhos, vi que quem solicitou o relatório foi o psiquiatra, não a escola.

Diamante: Com relação às questões, tentarei responder sobre os dois ao mesmo tempo, pois, até o fundamental a luta sempre foi muito parecida... Infelizmente as escolas não fizeram absolutamente nada com os relatórios, a não ser manter em seus arquivos, para desculpar qualquer atitude diferente dos meus filhos aos outros pais... É uma luta muito esquisita... às vezes me sinto rolando sobre blocos, ao invés de rodas... É tudo muito moroso, incompreendido, frustrante... Nessa semana o Sirius teve uma crise na escola, e como uma coleguinha continuou “pegando no pé”, como ele disse, ele partiu para cima dela. O professor foi conter (com toda a razão), mas tentou imobilizá-lo, ao invés de tirá-lo do ambiente, como já foi conversado milhares de vezes com a escola, e ele reagiu tentando se soltar... O professor deu um tapa no rosto dele... Todos desmentem, mas uma coisa que a pessoa autista – Asperger – tem (acho que já lhe disse isso) é que eles não mentem, não por moral apenas, mas são assim, inflexíveis ao

que tomam como regras. Eu tive que engolir, pois, a agressividade começou por ele, mas vou na segunda-feira conversar com o professor, e tentar entender por que ele não tem informações sobre o Sirius, já que mantenho laudos e relatórios de medicação em dia. Pago caro as consultas com um psiquiatra particular, pois, o psiquiatra do convênio quase os matou com diagnóstico equivocado e remédios ultrapassados, daqueles que são usados nos hospícios para "sossegar" os internos. Pago caro também na medicação, procurando uma medicação de ponta, com o mínimo de contra indicações e efeitos colaterais possíveis. O Sirius, meu caçula ainda sofre muito na Escola Rocha de Ayer, e a maneira que eles acham de lidar com isso é deixando que ele falte sempre que diz não se sentir bem, sem prejuízo nas notas. Ele é muito inteligente, mas não absorve as aulas como os outros, não escreve, sabe escrever, mas tem problemas com motricidade, e não sei explicar por que, não consegue ler ou escrever cursiva, mas lê livros, desenha super bem. Eu realmente não sei como explicar a dificuldade de aprendizado dele... E vamos rolando esses paralelepípedos, para ver onde chegamos... O Antares, meu filho mais velho, passou por tudo isso e mais um pouco, pois, quando iniciou o sexto ano, não consegui mantê-lo nas escolas municipais, e ele foi estudar em uma escola estadual. O caos! Escola gigante, sem manutenção, onde a maioria dos alunos se dividiam em "gangues". Monitorava diariamente, inúmeras vezes era chamada... Ele brigava porque os alunos, em geral, não respeitavam os professores, e depois, foi ficando frustrado porque entendeu que os professores também já não se importavam mais com isso... Consegui colocá-lo no 7º ano em uma escola municipal, a mesma em que o Sirius estuda, que era a melhor, mas por uma troca política, está praticamente abandonada (Início da entrevista, 10. 09. 2018).

O Antares conseguiu terminar o fundamental, e disse que queria fazer mecatrônica... Fui atrás do curso que ele tanto queria, mas só tem ao nível universitário. Inscrevi ele no concurso do Instituto Pão de Açúcar em Mogi das Cruzes e ele passou. Conseguiu uma das poucas vagas. Está feliz porque lá encontra outros parecidos com ele. Sofre um pouco com a distância, o horário puxado e principalmente com as lições de casa. Ele insiste (e que ele não saiba, mas acho que tem toda razão), que não deveria ter lição de casa. Segundo ele, escola é lugar de estudar, casa é lugar de relaxar e conviver com a família. É um sofrimento fazer as poucas lições que ele faz. A maioria ele dá um jeito de fazer na escola, mesmo, aí se sente menos 'aviltado'. São 8 horas de aulas consecutivas, 19 matérias, eu realmente não sei porque tem que sobrar para casa... Hoje, quando levei o Sirius, fui conversar com o professor dele. De cara ele disse que conhece o quadro do Sirius, mas foi pego de surpresa porque o Sirius estava batendo na colega. Perguntei a ele se ele não foi orientado a afastar o Sirius do ambiente ao invés de tentar

conter com força. Ele disse que sabia, mas na hora não conseguiu se controlar. Acabou por me pedir desculpas, disse que gosta muito do Sirius. Eu reiterei as dificuldades de escrita do Sirius, porque nesse ano a prefeitura não forneceu apostilas, então os professores chegam na sala de aula, enchem a lousa de texto (até em matemática) e saem. O Sirius fica completamente alheio à lição. Eu tenho chamado muito a atenção dele. Disse a ele para se comunicar, falar sobre isso com os professores, afinal quem perde mais é ele. Ele tenta, mas não consegue falar. Acho que tem vergonha de admitir na frente dos colegas que não consegue ler cursiva, que não consegue escrever rápido... Vou conversar novamente com a coordenadora, pois ele está lá a mais de dois anos, e sempre teve laudo atualizado informando a dificuldade de escrita, e de interpretação da cursiva. Quando tinha apostila, ele me mostrava o que estavam estudando e estudávamos em casa, ou ele assistia vídeos sobre o assunto. Agora sem material de acompanhamento, ele fica sem saber o que estão fazendo. Não sei como é esse bloqueio, porque ele sequer se lembra qual é o assunto abordado nas matérias. São tantas coisas acontecendo... principalmente com o Antares, que tem "um comportamento mais típico", segundo algumas pessoas que o observam. Ele está passando cada vez mais por problemas de ansiedade e, mesmo com toda a atenção na medicação, ainda não conseguimos nada que realmente contenha toda essa ansiedade sem causar outros danos ao organismo. (Continuação da entrevista, 01.07. 2019).

Pesquisadora: (1) Qual sua idade, escolaridade e profissão?

Diamante: Mãe: 54 anos, superior incompleto, autônoma. Pai: 50 anos, superior completo, Oficial da Polícia Militar de São Paulo.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos você tem?

Diamante: Dois meninos.

Pesquisadora: (3) Quando seus filhos obtiveram o diagnóstico do autismo?

Diamante: Antares aos 11 anos e Sirius aos 9 anos (2014).

Pesquisadora: (4) Como foi encontrar uma escola para eles?

Diamante: Sempre foi difícil, mesmo antes do diagnóstico. A pré escola foi feita em escola particular, onde já começaram a aparecer as diferenças, por exemplo, de não conseguir ficar dentro da sala de aula por muito tempo ou lidar com as frustrações. O Fundamental I e II foi cursado em escola municipal, porém, com acompanhamento diário por minha parte. O Sirius estava em uma escola da prefeitura em Poá, e eu sempre me reportei às diretoras e coordenadoras da escola, que são de um cuidado incrível, mas os professores não... Agora, nós viemos para Mogi, e ele está em uma escola do estado, o que seria impossível em Poá... A primeira coisa que eu trouxe foi o laudo dele, levei na escola. Eles pegaram aquilo como se

fosse uma coisa muito extraordinária, muito diferente, falaram que eu tinha que pedir uma professora especial e quando viram o Sirius falaram: como assim? Ele anda? Ele pensa? A escola não sabe como lidar.

Pesquisadora: (5) O que a escola faz para acolher e os manter lá?

Diamante: A frase que eu mais ouvia é: eles parecem normais! Ou a escola protege demais. Mas o que é preciso. Entender a sensibilidade ao barulho, a dificuldade na escrita, a necessidade que Antares tem de explicar porque não concorda com algo, quando não concorda. Para a escola é complicado. Outra coisa, a seletividade alimentar, ele tem problema com a textura, com cheiros, não que a textura e o cheiro sejam ruins. A sensibilidade é dele. O grande trabalho é traduzir eles para a escola e traduzir a escola para eles. Foram necessários vários acordos com a escola, para que eles pudessem sair da sala quando sentem a necessidade (ambos são hipersensíveis ao barulho desordenado, e reagem com agressividade se forem expostos por muito tempo). Vale ressaltar que hoje em dia o Antares passa 8 horas diárias dentro da escola, depois de viajar uma hora até lá. Fica super bem, apesar da carga horária pesada, porque tudo o que faz lá o interessa. São 19 matérias, e ele segue sem problemas (exceto pela lição de casa).

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para seus filhos?

Diamante: Sinceramente não sei. Acho o que se chama de inclusão muito mal resolvido, porque esperam do aluno incluso que se adapte completamente à rotina preconcebida da escola. Por outro lado, quando é impossível que o aluno se adapte, querem impor aos outros alunos que engulam as diferenças, sem serem orientados sobre e para isso. Por exemplo: ninguém explica ou justifica com palavras claras por que um garoto tem o direito de sair da sala ‘quando quer’, e quando eles pedem para ir ao banheiro ou tomar água após o intervalo, recebem um grande não como resposta. Definitivamente, nenhuma escola que conheço está preparada para, ou pelo menos compreende o que é inclusão. Hoje, com Antares, vejo a escola um pouco mais adequada, pois é uma escola técnica, e como a escolha dele foi por um curso específico, a grande maioria dos alunos apresentam (mesmo que os pais discordem ou não se deem conta) características comuns do autismo, portanto, a diferença não é a escola, mas o público que se dirige a ela. Infelizmente em escolas públicas, só temos essa possibilidade após o fundamental.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas deles em relação à escola?

Diamante: Os anseios que percebo nos meus filhos em relação à escola são a possibilidade de falar, de indagar livremente aos professores, de compreender, ao invés de ficar copiando ou decorando (ambos têm dificuldades gigantescas com a escrita). A rotina do ensino como está

estabelecido os faz sofrer muito, principalmente porque eles pesquisam muito tudo o que lhes interessa, e constroem pontos de vista às vezes muito diferentes do que se apresenta no currículo da escola. Ambos gostam de mitologias, história, mas não concordam com muito do que é ensinado na escola.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para os seus filhos?

Diamante: Um lugar onde fosse valorizado o potencial deles, ao invés de impostas as convenções estabelecidas há centenas de anos. Eles gostam de pensar, mas não conseguem decorar, nem copiar. O que eles compreendem fica registrado para sempre, o que eles são obrigados a escrever, na maioria das vezes não entendem nem enquanto escrevem.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios cotidianos de seus filhos?

Diamante: Os interesses de ambos são ligados às tecnologias e mitologias... todas as mitologias, por mais antigas que sejam, trazem muita tecnologia, não fosse assim, os povos não teriam evoluído tanto. Suas conquistas são sempre no aprendizado. Infelizmente escola e aprendizado nem sempre são a mesma coisa, então eles contam muito com o evento internet para suas pesquisas. Como são bastante perspicazes, filtram bem as informações e desinformações. A cada dia, agregam mais informações e interesses para tentar ‘melhorar o mundo’. Desafios são muitos, mas o principal é a eterna pergunta: como pode ser especial? ele não parece autista! E a imensa dificuldade que as pessoas têm em compreender a diferença entre o autista severo e o leve, que chamamos de Síndrome de Asperger.

Pesquisadora: (10) O que cada um deles mais gosta de fazer?

Diamante: Antares gosta de mitologias, cada tema vira um hiperfoco por algum tempo. Gosta de leituras, livros físicos, faz questão que sejam impressos, HQ’s, tecnologias, jogos... Sirius gosta de mitologias, HQ’s, desenhar, tem excelente traço para desenho artístico, jogos eletrônicos, conversar com amigos, um grupo selecionado...

Pesquisadora: (11) Em que área de conhecimento parece-lhe que cada um deles tem mais facilidade?

Diamante: Ambos em engenharias/tecnologias. Estão sempre se perguntando: “como se faz?”

Pesquisadora: (12) Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e cada um de seus filhos e de cada um deles com o mundo que os rodeia?

- Se sim, de que forma?
- Se não, porquê?

Diamante: Sim. Não sei se é uma estratégia particular, mas uso com eles o máximo de clareza e honestidade, sem filtros sobre a síndrome, sobre a necessidade de medicamentos (no caso específico deles), sobre como as pessoas os percebem e recebem, sobre o que tem de grandioso nesse jeito tão específico de ver o mundo e seus problemas (ambos são extremamente críticos com o ‘status quo’), e sou absolutamente honesta com quem pergunta ou precisa saber sobre eles, sempre os protegendo o máximo possível de julgamentos de quem desconhece a verdadeira condição de um Asperger.

Pesquisadora: (13) **Os seus filhos têm alguma particularidade na comunicação?**

- **Se sim, qual?**
- **De que forma acha que eu a poderia explorar?**

Diamante: Sim, principalmente Antares, que repudia a maior parte dos meios de comunicação. Não consegue falar ao telefone (diz que tem vergonha), não gosta de redes sociais, acha-as todas “contaminadas de besteiras”. Diz que as ferramentas são boas, mas todas mal utilizadas... Sinceramente, não discordo muito dele, mas isso o distancia ainda mais da possibilidade de ter mais contato com os colegas. Sirius também pensa assim, mas consegue manter contato com um grupo pequeno de colegas via WhatsApp e participa de alguns jogos online.

Pesquisadora: (14) **Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seus filhos, que estratégia de aproximação me sugere?**

Diamante: Com Antares, conversas francas e pessoalmente, e com muito tempo disponível, pois, quando ele confia fala bastante (bastante mesmo, ele gosta de explicar em detalhes o que está pensando e dizendo). Sirius também aprecia uma boa conversa ‘cara a cara’, e não gosta de responder questionários escritos.

Fim da entrevista (realizada em 01.07.2019)

A.3 AMETISTA - RESPONSÁVEL PELA JOVEM ADHARA

Pesquisadora: Obrigada por aceitar participar da pesquisa.

Ametista: Enquanto mãe, estou me sentindo contemplada ao saber que há pessoas estudando sobre autismo. Adhara recebeu diagnóstico de autismo nos anos 2004/2005, por meio de uma equipe multiprofissional. Isto é, na idade 11/12. Adhara concluiu o ensino médio, fez EJA, aos 24 anos de idade. Um percurso pautado por muitas experimentações, incluindo uma breve passagem em instituição que oferecia Educação Especial. No segundo semestre de 2017, a

tentativa de formação ensino superior, curso Designer Gráfico com duração de dois anos, não foi concluída, dada as especificidades que o curso e a instituição exigem.

Pesquisadora: (1) Qual sua idade, escolaridade e profissão?

Ametista: 57 anos, superior completo, assistente social.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos você tem?

Ametista: Dois

Pesquisadora: (3) Quando sua filha obteve o diagnóstico do autismo?

Ametista: Adhara recebeu diagnóstico de autismo nos anos 2004/2005, através de uma equipe multiprofissional, na idade de 11/12 anos foi diagnosticada com a Síndrome de Asperger, e atualmente Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. A primeira avaliação a partir de testes foi realizada por uma psicóloga que indicou o "retardo mental", termo utilizado na época, e atualmente seria deficiência intelectual. Ela nasceu como alteração hormonal, com hipotireoidismo. O teste do pezinho deu positivo, ela nasceu prematura e não chegou a mamar no peito. No décimo primeiro dia ela recebeu alta, uma semana depois a APAE me liga pedindo para que eu a levasse ela até lá, por conta dos resultados positivos, por conta dessas alterações, que poderiam ter provocado uma deficiência intelectual. O metabolismo dela não funcionava, o intestino dela não funcionava, ela não mamava, mas na APAE também ela recebeu alta. A noite ela só chorava e como era meu segundo filho, você automaticamente a compara com primeiro filho, com os sobrinhos; e eu via que o crescimento e o desenvolvimento eram diferentes. Com dois aninhos não falava, não andava. Na verdade, o irmão dela que tirou ela do berço. O irmão dela ajudou muito. Aos oito anos ela andou de bicicleta, então algumas coisas ela conseguia fazer, mas ela insistia que não gostava de mim. Ela, ao contrário dos outros bebês, chorava quando eu pegava no colo e se colocava no berço parava de chorar. Ela é apaixonada por água, não tem noção do perigo, então é complicado porque uma vez quase se suicidou né, pulou ainda pequenininha numa piscina olímpica. Corremos muito, eu e o pai dela. A Pestalozzi aceitou o caso dela e, depois de passar por uma triagem, por aproximadamente um ano e meio, foi identificado o Transtorno do Espectro Autista. Ela tinha entre 11 e 12 anos. E aí mudou tudo, a angústia que a gente tinha de não saber o que era, de ouvir os professores falando: olha mãe ela tem alguma coisa... Teve até uma médica que disse que ela tinha retardo mental e nunca, jamais seria alguém. E aí eu digo, retardo mental ela não tinha. É um desafio para nós duas, mas estamos juntas.

Pesquisadora: (4) Como foi encontrar uma escola para ela?

Ametista: O difícil era ficar, o nível de barulho, o *bullying*. A busca por uma escola que pudesse atender as especificidades dela não tinha fim. Ficar era difícil. O nível de barulho, o *bullying*. Tinha sempre que interferir. Muitas vezes, os profissionais não estavam abertos para as mudanças, ou as adaptações dos conteúdos. Em média, ela permaneceu dois anos em cada instituição de ensino regular, e um período aproximado de um semestre em instituição de educação especial. No curso EJA, nós tivemos de enfrentar o nível de ruídos, pois, muitas vezes, a Adhara ficava ansiosa e não conseguia ficar na sala de aula. Houve momentos que saíamos da sala, eu pedia autorização para ficar em algum local mais tranquilo, na tentativa de permanecer até o final do período, mas nem sempre conseguia um outro espaço dentro da escola. Certa vez, a diretora que estava presente indagou-me: por que a Adhara não estava em uma instituição de ensino especial, pois, achava que seria melhor para aluna. Eu apenas dei um sorriso e agradei por abrir o portão para sairmos da escola. Deixei minha filha em casa, e depois retornei para escola e conversar/responder para a diretora. Falei sobre o que é estar no espectro do autismo, a nossa luta pelo direito a inclusão no ensino regular, que a escola e os profissionais devem se preparar para receber alunos com qualquer deficiência, e que naquele momento, era o lugar da Adhara. A campanha para indicar o início/término das aulas tocava muito alto em relação ao pequeno número de alunos/salas de aula (acho que eram quatro ou cinco salas), no período noturno. Levei a questão para coordenação, diretoria e supervisão, simplesmente não foi atendido o pedido.

Pesquisadora: (5) O que a escola faz para acolher e a manter lá?

Ametista: No entendimento da coordenadora, que era com quem eu mais conversava, todos os alunos tinham que ser tratados da mesma forma. Era muito difícil, por exemplo, aceitar que Adhara respondesse uma questão por meio do desenho. Tanto na escola privada como na escola pública queriam que ela fizesse as mesmas atividades que os outros alunos, da mesma forma. A compreensão no concreto, para que ela entendesse, eu mostrava. Colocava os dois na escola no período da manhã e no período da tarde explicava a matéria, por exemplo, matemática usava diversos materiais, refazíamos as contas com os brinquedos deles... Mas não dá para dizer a culpa é do professor, esse não tem tempo de estudar...

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para sua filha?

Ametista: Ela fez o EJA e eu frequentei as aulas junto com ela. Fiz algumas adaptações, com a autorização dos professores. As pesquisas, ela pesquisava, fazia o resumo das coisas que ela achava mais importantes. Então ela aprendeu a pesquisar nos sites e, para apresentar o seminário ela estudou. Expliquei para ela o que era um seminário, desenhei as carinhas que uma pessoa

tem que ter em uma apresentação, tipo começar entusiasmada, depois séria. Ela fez uma bela apresentação. Em matemática, eu fiz as adaptações curriculares e ela tirou 10! Precisava ver a alegria dela com esse 10! Então, a expectativa em relação à escola é que o trabalho seja um pouquinho mais cuidadoso, que sejam feitas adaptações e que não desmereça a inteligência de ninguém, nem trate o jovem como uma criança. Acho importante ressaltar que o olhar da professora de matemática, da EJA, mudou e isso fez muita diferença. O olhar dela mudou depois de eu ter relatado o percurso de Adhara e as dificuldades enfrentadas nos anos anteriores, desde a alfabetização.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dela em relação à escola?

Ametista: Apesar de ela não interagir, não fazer o cabeçalho, ficar no canto – isso no terceiro aninho – em um determinado momento, a professora pediu para ela ler. E a professora ficou impressionada ao ver que ela lê muito bem, que ela tem facilidade de ler palavras difíceis para a idade dela. Então a professora me falou, olha mãe, ela lê muito bem, ela não escreve, mas ela lê muito bem. Ou seja, ela não tem retardo mental como muitos apostavam. As necessidades e expectativas dela: ter reconhecidas suas potencialidades.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para sua filha?

Ametista: A comunicação entre nós e a escola era muito difícil, no colégio público eu frequentava a escola todos os dias e, às vezes, ficava na escola esperando a professora me chamar para ajudar em alguma coisa que Adhara precisasse. Na escola particular era mais difícil, não deixam a gente entrar, não deixam o pai e a mãe ficar por perto. Eu ficava do lado de fora, mas tudo era muito difícil, até a comunicação era difícil. Adhara não sabia dar os recados, nos primeiros anos de escolarização as palavras dela eram inaudíveis, depois ela começou a falar só palavras e eu tinha que fazer as conexões, para que as frases ganhassem sentido. Mesmo sabendo ler, ela não falava, não interagia e não se comunicava. Tem dificuldade com a escrita e, até hoje, tem dificuldade para entender a gramática. Ela passou pela fonoaudióloga e o trabalho da fono foi muito eficaz. Aos 15 e 16 anos ela passou a conversar com a gente assuntos que a interessavam; fora da área de interesse dela, ela se isola. Mas foi uma grande vitória ela se comunicar com a gente. Existiu uma menina deslocada bastante tímida que estabeleceu uma amizade com a minha filha e uma foi ajudando a outra. Enquanto mãe, quando eu percebi isso, passei a incentivar esse vínculo, porque eu sabia das dificuldades da outra menina; ainda não sabia que a minha filha tinha autismo, mas a minha preocupação é que ela aprendesse, que ficasse bem, não que ela ficasse passando as séries. Então, voltando aos

colegas, Alex e Jéssica eram crianças excluídas na escola, que Adhara teve afinidade, que se ajudaram. Por exemplo, um trabalho de história sobre o Egito, Adhara tem um grande interesse pelo Egito, Adhara ilustrava e o Alex ia fazendo a pesquisa, assim, os dois juntos tiraram nota 10! Em nenhum momento os professores aceitaram fazer adaptações, a única professora que aceitou fazer adaptação a tratava falando queridinha, fica quietinha lá no fundinho, ela é boazinha, sempre no diminutivo, diminuindo o tempo todo. O importante é que ela ficasse quietinha. Teve uma época que um menino, que é egresso da Fundação Casa, todo dia pedia R\$ 1 para ela, que era o dinheiro que ela levava para comprar lanche na cantina. Ninguém interferia, ninguém fazia coisa alguma. Pedi para que chamassem o garoto porque eu queria conversar com ele junto com os professores. Trouxeram o garoto, eu conversei com ele e a partir daquele momento a situação reverteu e ele passou a cuidar dela. Todo mundo tem uma história, talvez comece por aí a escola ideal: ouvindo as histórias. Penso em uma escola que conte com uma assistente social, alguém com conhecimento e atuante para diminuir a tensão e ampliar o diálogo entre a escola e a família. Os professores precisam ensinar, mas as questões sociais não são poucas e precisam ser resolvidas.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de sua filha?

Ametista: Eu trabalho com a Adhara a partir dos interesses da Adhara, se eu mostro um dragão para ela, consigo conversar com ela; se eu mostro uma xícara ela não me dá a menor atenção. A porta de comunicação foi a partir de dragões, dinossauros, carrinhos... As expectativas dela são bem diferentes das de mercado...

Pesquisadora: (10) O que ela mais gosta de fazer?

Ametista: Desenhar no computador e no papel. Conversar com meu pai e minha mãe... brincar com os gatinhos...

Pesquisadora: (11) Em que área de conhecimento escolar parece-lhe que ela tem mais facilidade?

Ametista: História. Geografia. Português, mas não no ensino fundamental; no EJA, porque a professora foi mais compreensiva. Era um momento de militância, ela foi comigo e para cada disciplina pensamos em um trabalho durante a viagem.

Pesquisadora: (12) Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e sua filha e dela com o mundo que a rodeia?

- Se sim, de que forma?
- Se não, porquê?

Ametista: Eu observei que quando ela era criança ela tinha uma interlocução maior com o pai, então comecei a observar isso e os desenhos dela. Tudo isso para mim era super importante. Quando eu via que ela tinha interesse em um brinquedo eu mediava. Como ela não olhava para mim, não interagia, eu fazia muito teatro, imitava personagens, dançava. O tipo de música que eu via que ela gostava, eu cantava... Assim fomos nos aproximando. Todos os lugares públicos eu a levei, independente dos olhares, ela chorava, gritava. O comportamento dela era diferente do que é hoje... O que eu podia proporcionar, eu proporcionava.

Pesquisadora: (13) **A sua filha tem alguma particularidade na comunicação?**

- **Se sim, qual?**
- **De que forma acha que eu a poderia explorar?**

Ametista: Não. Perguntei se ela queria te conhecer. Expliquei do que se tratava a pesquisa e ela aceitou.

Pesquisadora: (14) **Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com sua filha, que estratégia de aproximação me sugere?**

Ametista: Conversarmos as três em um lugar que ela escolher, use de clareza e sinceridade.

Fim da entrevista (realizada em 27.06.2019)

A.4 PÉROLA - RESPONSÁVEL PELO JOVEM REGULUS

Pesquisadora: Obrigada por aceitar participar da pesquisa.

Pérola: Antes de mais nada, meus filhos estudam em escola particular e vi que você fala em escola pública, então, mesmo que não sirvam como dados para a sua tese, nossas respostas podem servir para ampliar a sua visão pessoal sobre o assunto. Este ano ele está se preparando para a prova do Instituto, para mecatrônica. Para isso, ele tem aulas de quatro horas duas vezes por semana, no contra turno. Ele também faz aulas de inglês duas vezes por semana, em dias alternados com o cursinho pré-Instituto Pedra Azul. É a primeira vez que ele tem aulas em ambientes fora da escola em que estuda desde os três anos de idade. Hoje ele está com 14 anos, cursa o nono ano do ensino fundamental e eu achei por bem fazer esta experiência com outros ambientes acadêmicos para que ele pudesse ter uma visão diferente daquilo que já conhece. Como você deve saber, as mudanças não são bem vindas para os autistas e precisamos fazer alguns ajustes no início, mas agora as coisas já estão mais tranquilas. (início da entrevista, 17.08.2018).

Pesquisadora: Pérola, mudamos o universo da pesquisa para compreender as escolas particulares também, sua participação e do Regulus é muito valiosa para esta pesquisa.

Pérola: Ficamos muito lisonjeados por você ter mudado o universo da pesquisa para incluir as respostas dele. Muito obrigada. Meu filho frequenta um curso preparatório para o Instituto Pedra Azul, mas não quer estudar, acha que já entendeu tudo na aula. E entendeu mesmo, mas não sabe aplicar os conhecimentos que tem. É difícil fazê-lo compreender a diferença. Felizmente tenho conseguido estudar um pouco com ele e é até meio assustador. Às vezes eu não dou conta de acompanhar o raciocínio dele. Eu preciso escrever tudo. Ele faz tudo de cabeça, usa lógica para quase tudo. Tenho medo de que ele seja reprovado na prova por não ter treinado o suficiente. Mas enfim... Cada coisa no seu tempo. No início do ano, quando começou na escola de inglês, ele reclamou muito e tivemos alguns episódios estranhos. Comportamentos de pessoas autistas, não compreendidos pelos demais. Agora o pessoal do curso de inglês já se acostumou com ele e ele também com as pessoas e o ambiente e ele ama ir... Diz que é o momento relax da semana.

Pesquisadora: (1) Qual sua idade, escolaridade e profissão?

Pérola: Eu tenho 46 anos. Sou graduada em Engenharia Civil e fiz toda a grade do mestrado de Engenharia Ambiental, mas não concluí. Eu não trabalho fora.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos você tem?

Pérola: Tenho dois filhos: Regulus de 14 anos (autista) e uma menina de 10 anos.

Pesquisadora: (3) Quando seu filho obteve o diagnóstico do autismo?

Pérola: O diagnóstico foi fechado quando ele tinha nove anos e meio, em 2013, mas começamos a investigar aos cinco.

Pesquisadora: (4) Como foi encontrar uma escola para ele?

Pérola: Ele já estava na escola desde o infantil... Desde lá já tinha muita dificuldade, porque ele vinha de uma creche onde os estímulos eram mais adequados. Na escola, apesar de haver mais espaço ao ar livre, os alunos precisavam ficar mais tempo em sala de aula, e isso foi conflitante para ele, que queria ficar brincando. As atividades oferecidas pela escola eram pouco relevantes para ele. No ano seguinte, percebi muito desinteresse dele e observei que as tarefas de casa eram no nível do que ele fazia na creche, dois anos antes. A professora, muito sabiamente sugeriu avançar nas tarefas e ele rapidamente aprendeu a ler. Infelizmente a professora do ano seguinte não manteve essa conduta e ele deu muito trabalho, porque não tinha nada para aprender naquele ambiente. A escola então pediu uma avaliação. Ficamos meses fazendo e a conclusão foi TDAH e altas habilidades. A escola disse que não estava preparada

para isso. Eu visitei várias escolas da minha região e as pedagogas diziam o mesmo. Então, optamos por mantê-lo ali, porque estava perto de casa.

Pesquisadora: (5) O que a escola faz para acolher e o manter lá?

Pérola: Ele gosta muito da escola. Mas, uma coisa é permanecer na escola, outra coisa é permanecer na sala de aula. Provavelmente, mais de uma mãe vai te falar isso. Nos primeiros anos do fundamental, ele literalmente fugia da sala. Muitas, muitas vezes cheguei na escola para buscar e ninguém sabia onde ele estava. Eu tinha que andar a escola inteira procurando. Embora as professoras tivessem boa vontade, a escola não tomava providências adequadas porque não tinha laudo. O laudo só veio quando ele já estava no quinto ano. Mesmo assim, a escola não providenciou alguém para acompanhá-lo em sala de aula. Somente em 2016, quando a lei de inclusão mudou, foi que eles colocaram estagiários para ficar com ele. Foi extremamente estressante para nós. Passaram quatro estagiários totalmente despreparados e sem treinamento algum por parte da escola. A essa altura, ele já fazia as provas em sala, junto com os demais, no tempo determinado. Cumpria as tarefas de casa, dentro do possível, porque nem tudo ele anotava. Quase não anotava nada, na verdade.

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para seu filho?

Pérola: Minhas expectativas. hoje realmente não sei responder a isso. Depois de tudo o que já passei e do quanto ele já está treinado e amadurecido em relação a várias coisas... Não tenho mais muita expectativa. Depois de algumas experiências, acho que a gente para de ter expectativas e passa a ter esperança. Posso te dizer o que eu vejo e minha visão pode ser bastante limitada, já que ele estudou sempre na mesma escola. Sempre foram muito inflexíveis com relação às regras da escola, quanto às tarefas que valiam pontos, tudo era sempre igual, tudo o que era programado para a turma, ele tinha que fazer, ele tinha que se adequar. Poucas vezes os professores ofereceram tarefas diferenciadas para o meu filho. Entendo que isso seja trabalhoso, você, como professora, sabe que é, mas veja, isso faria toda diferença. Meu filho tinha QI de 123 aos cinco anos, mais tarde, aos 7, tinha 148. Depois nunca mais quis saber. Estas duas avaliações foram requisitadas por profissionais, então precisei fazer. Pense numa criança com esse nível de inteligência numa sala de aula comum; para uma que é normal, já seria um massacre, imagine alguém que seja autista. Acredito que a diversidade de necessidades seja muito grande e as escolas são obrigadas a aceitar, por lei, todas as matrículas. Na escola do meu filho tem cadeirantes, surdos e crianças com as mais variadas disfunções cognitivas. É um desafio para a escola. Na minha opinião, a escola precisa de um centro multidisciplinar com profissionais capacitados para dar suporte aos professores e acompanhar essas crianças que têm

necessidade de um olhar mais atento. No caso do meu filho, o fato de ter uma pessoa do lado dele, na sala de aula, não contribuiu em nada para o crescimento dele, apenas contribuiu para que ele não atrapalhasse tanto o andamento das aulas. Este ano ele estava indignado com as tarefas de casa, que valem ponto. Sugeri que ele propusesse uma forma diferente de ser avaliado, ele foi até a pedagoga e a resposta foi a de sempre: a norma da escola é esta e você tem que seguir. Ou seja, se adequa. Se há diversidade, por que tratar igual?

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele em relação à escola?

Pérola: As necessidades mais gritantes, na minha opinião, são a de companhia dos colegas e o incentivo dos professores em relação às tarefas diferenciadas, coisas em que ele pudesse aplicar os seus conhecimentos. E ele conhece muito mais do que está sendo ensinado, na maioria dos casos. Os colegas não foram informados do autismo do meu filho, apesar de eu ter solicitado que a escola fizesse isso. A meu ver, essa seria uma oportunidade de promover inclusão, de difundir conhecimento a respeito dessas diferenças e ensinar aos colegas a desenvolver tolerância, paciência e empatia. A escola acha que isso iria apenas expor meu filho e até hoje ele passa os recreios sozinho e não entende por que ninguém quer ficar com ele. Hoje ele diz que respeita isso, mas ainda se entristece. Quando era menor, muitas vezes, chorava porque não tinha amigos.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para o seu filho?

Pérola: O fato de aceitar a matrícula de uma criança diferente não é inclusão. Estar numa sala de aula com um monte de gente dita "normal" não faz de você uma pessoa "normal". Se a escola não souber conduzir as coisas, não irá fazer inclusão e sim segregação. Não adianta dizer para os pais: a escola não está preparada. A escola precisa se preparar. Um laudo médico é apenas um documento para informar que tem um ser humano ali com uma condição especial. A direção da escola precisa criar procedimentos que sejam conhecidos por todos os funcionários da escola que têm contato direto com as crianças e pelos pais. A literatura fala de salas especiais, espaços onde a criança possa ficar quando tem seus momentos de estresse. Acho que esse seria um bom recurso também, para desenvolvimento sensorial e cognitivo. Não necessariamente um espaço fechado. Por exemplo, na escola que meus filhos estudam há espaço para fazer hortas, jardins. A criação de uma equipe para atender os pais, quando houver dúvidas, problemas, alguma ocorrência na escola, e acompanhar as crianças, seu desenvolvimento cognitivo, comportamental e sua socialização com as demais crianças. Isso, para mim, é fundamental. A escola precisa se preparar.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios cotidianos de sua filho?

Pérola: Com relação aos interesses: quando mais novo, ele gostava muito de documentários. Em 2012 (quando o naufrágio do Titanic completou 100 anos), ele assistiu a vários documentários sobre a história do naufrágio, alguns, várias vezes, por fim ele sabia todos os detalhes do navio, da história dos personagens, enfim... ele tem essa capacidade de guardar fatos, datas, detalhes e todas essas informações podem jorrar no meio de uma conversa qualquer sobre outro assunto que não tenha nada a ver... Ele gosta muito de astronomia, geologia, história... assuntos que têm muita informação que pode simplesmente ser armazenada e repetida... disciplinas como matemática e física, por exemplo, em que as informações e conceitos precisam ser utilizados e aplicados em situações cotidianas ou mesmo teóricas, são complicadas para ele na hora de usar essas informações... Ele gostava muito de jogos de montar, do tipo Lego, até descobrir os jogos de computador... Agora ele gosta de jogar online com os colegas e aprende muito mais assistindo os tutoriais que ensinam a jogar do que propriamente jogando... Sobre as conquistas: ele aprendeu a ler aos quatro anos e meio, e essa foi uma conquista importante, porque abriu caminho para um mundo que as crianças desta idade geralmente não têm... Isso, obviamente, trouxe problemas na escola, porque as demais crianças mal conheciam todas as letras e só foram começar a juntar as sílabas no ano seguinte. Para ele, no entanto, foi muito especial, porque aí ele conseguia ler sozinho os livrinhos que até então ele só me ouvia ler para ele. Andar de bicicleta sem ajuda foi uma conquista bacana também. Ele ganhou a bicicleta no aniversário de 9 anos (em abril), mas ela ficou na garagem parada por meses, porque ele não se sentia seguro. Um dia, ele simplesmente pegou a bicicleta e saiu pedalando (em dezembro). Fazer as provas na sala de aula junto com o restante da turma, sem acréscimo de tempo foi outra conquista importante. No último ano, além da escola regular ele frequentou um curso de inglês e um curso preparatório para o exame do Instituto do Espírito Santo. Segundo ele, sua maior conquista até agora foi ter sido aprovado neste exame. Agora temos outros desafios pela frente. Por falar em desafios Os desafios cotidianos mais “cotidianos” são a literalidade e a dificuldade de interação social. A falta de senso crítico, que é típica do autismo, faz com que muitas vezes ele fique perdido nas conversas ou seja inconveniente. As pessoas geralmente não têm paciência com ele e ele acaba ficando muito nervoso, porque não consegue explicar o que pensa ou sente de modo claro.

Pesquisadora: (10) O que ele mais gosta de fazer?

Pérola: Gosta de assistir televisão, tutoriais de jogos e ler.

Pesquisadora: (11) **Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele tem mais facilidade?**

Pérola: Nas áreas em que ele não precisa fazer esforço para aplicar o que ele assimilou de informações.

Pesquisadora: (12) **Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu filho e dele com o mundo que o rodeia?**

- **Se sim, de que forma?**
- **Se não, porquê?**

Pérola: Sim. Eu oriento a prestar muita atenção quando as pessoas falam com ele, embora isso seja difícil, já que ele também é hiperativo. Quando ele me pergunta o significado de alguma palavra ou expressão que ele ouviu ou leu, sempre pergunto em qual contexto aquilo foi dito. Oriento para que ele peça as pessoas para explicar com calma, quando ele tiver dúvidas.

Pesquisadora: (13) **O seu filho tem alguma particularidade na comunicação?**

- **Se sim, qual?**
- **De que forma acha que eu a poderia explorar?**

Pérola: Ele fala muito rápido e de maneira estereotipada, às vezes. Em pouquíssimas ocasiões ele fala com calma e pausadamente. Quando ele quer explicar alguma coisa ele geralmente se atropela. A impressão que temos é de que a velocidade de processamento do cérebro é muitas vezes maior do que a da linguagem. Quando ele está chateado com alguma coisa, fica muito fechado... Precisamos deixar ele se acalmar para que ele se sinta seguro de falar o que o incomoda. Para se comunicar com ele, precisa trazer um assunto pelo qual ele tenha interesse. Ele gosta de conversar, só precisa começar.

Pesquisadora: (14) **Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu filho, que estratégia de aproximação me sugere?**

Pérola: Acredito que podemos começar com textos escritos, tipo e-mails ou via aplicativos de celular e depois, com chamadas de vídeo.

Fim da entrevista (realizada em 28.08.2018)

O contato com Pérola e Regulus não se encerrou após a entrevista, conforme segue.

Pérola: Estou escrevendo para compartilhar com você a boa novidade do Regulus. Ele foi aprovado no concurso do Instituto Federal Pedra Azul, passou em sexto lugar. O resultado saí amanhã, após os recursos e, pelo que apuramos, ele não corre risco de perder a vaga. Ele ficou

muito feliz! E eu também, claro. Desde já te mando um abraço apertado de feliz natal. (21.12.2018).

Pérola: Estou numa roda viva...estas últimas semanas foram particularmente cheias. A adaptação do Regulus na escola nova tem sido um pouco difícil e estamos tratando disso... Tem muita coisa acontecendo. Mas vou te escrever com calma para contar tudo. (30.05.2019).

Pérola: O Regulus começou o ano super empolgado, porque tudo era novo e as expectativas eram as melhores, tanto da parte dele como da nossa, porque tanto eu como o pai fomos alunos da mesma escola. A ideia de que estávamos induzindo ou direcionando o Regulus por causa da nossa vivência com a escola pesou muito, sabe, mas agora a realidade é muito diferente da nossa época. Naquela ocasião a escola nem era instituto e só havia um campus em todo o estado, em Vitória. Hoje são 27 campi em todo o estado. Regulus escolheu um curso do campus que fica perto da nossa casa e passou em sexto lugar na ampla concorrência. Como ele estudava em escola particular, não podia participar do regime de cotas, mas conseguimos que fizesse a prova separadamente por causa do risco de falar durante a prova (devido à Síndrome de Tourette, que ele tem também). Segundo ele, isso foi muito importante, porque fez com que ficasse mais calmo na hora de fazer a prova. Antes do início das aulas, fomos convocados para uma reunião com a equipe da escola: pedagoga, coordenadora do curso e o pessoal do NAPNE (Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais). Foi um tempo para nos conhecermos e para eles informarem-se melhor das necessidades e habilidades do Regulus. Quando as aulas começaram tudo foi mais ou menos tranquilo, mas logo percebi que ele estava muito perdido, com dificuldades para fazer amizades, para se articular e, principalmente, para se organizar com as tarefas, listas de exercícios e afins. O uso do celular começou a ser um problema muito grande para ele, levou várias advertências, em outra ocasião foi retirado de uma aula de laboratório, porque queria deixar montado num cantinho um tabuleiro de xadrez. Percebi que eles estavam vendo as atitudes do Regulus como indisciplina, quando, na verdade, eram as características das síndromes dele. Então foram conversas, reuniões, e-mails. Por fim, admitiram que estão perdidos também com outros alunos, além do Regulus, que tem os mesmos comprometimentos. Vi o Regulus definhar. Notas ruins, não estuda pra nada, não faz exercícios pra se preparar para as provas. Por fim, achei que ele poderia estar em processo de depressão. Consegui uma médica ortomolecular, ele fez exames, a consulta com a médica e voltamos com algumas medicações que ele já havia tomado antes. Isso ajudou a acalmá-lo, mas o emocional ainda está meio

comprometido. Acionei a neuropsicologia que o acompanhou dos 7 aos 11 anos, ela vai vê-lo na semana que vem. Ela trabalhou com ele a terapia cognitivo-comportamental, com ótimos resultados. É uma pessoa super capacitada e um amor, mas é particular. Ele tem ido a uma psicóloga que tem experiência com doença mental, mas é psicoterapia e, como é pelo plano, é meia hora por semana apenas. Também estou me movimentando no sentido de, se continuar nessa linha, solicitar atendimento estendido para ele... Meia hora é muito pouco. Estou agora nessa encruzilhada, com relação a terapia. Com relação ao celular, nós tiramos totalmente, mas ele ficou muito abatido com isso... Por fim, ele não tem vida social nenhuma... não tem distrações, não tem amigos. E, apesar de ser difícil admitir, eu e o pai temos feito muita pressão também, para que cumpra as regras da escola e tudo o mais. Mas eu propus a ele (ao meu marido) nós lutarmos pelo Regulus, para que ela tenha algumas coisas adequadas a ele e não que ele tenha que se adequar a todas as coisas... Ele não é como os outros alunos, então não pode ser tratado como os outros alunos. O professor precisa se adequar e, para isso, precisa conhecer. Conversamos esse fim de semana com o professor de desenho técnico dele. Entre algumas queixas comuns aos demais professores, ele disse que não tem só queixas, ao contrário, ressaltou a visão espacial do Regulus, que segundo ele é fantástica e a capacidade que ele tem de ver os objetos em 3D. Ele usa o AUTOCAD para as aulas, então sugeri que ele ponha o Regulus para desenhar a mão mesmo, por causa da pouca coordenação motora fina dele, que dificulta o uso do mouse para desenhar. Ele ficou muito entusiasmado com a ideia e disse que vai acompanhar o Regulus mais de perto. Eu quero preparar um material que possa ser usado pelo NAPNE e que eles possam inclusive disponibilizar e compartilhar com os demais campi do estado, por isso preciso das bibliografias. Vou me reunir com eles esta semana para ver as demandas e fazer um material já mais direcionado. Acredito que seja melhor do que ficar encaminhando livros e materiais diversos que, por ter informação demais, eles não vão nem aproveitar tanto. Esse é o meu pensamento. Quanto a mim, organizei toda minha vida pra funcionar de manhã, que é o contraturno dele, mas não funcionou... isso me deixou muito frustrada e desanimada... uma porque constatei, mais uma vez que ele não faz as tarefas sozinho e outra porque vou ter que desarrumar toda minha agenda e fazer tudo de novo em função dele... A escola sugeriu colocar um acompanhante com ele em sala, para que ele tenha uma ajuda para se organizar com datas de trabalhos e provas e exercícios para nota (ele nunca sabe nada disso, está sempre perdido). Bom, é isso... resumidamente... não tem muito como descrever a intensidade desses acontecimentos todos... Vamos nos falando. Fico feliz em poder

compartilhar estas coisas com alguém que consegue compreender. Obrigada pelo carinho, pelo apoio, pelos livros! Um abraço. (16.06.2019).

Pérola: Hoje estive com a assistente social da escola e mais tarde eu e meu esposo conversamos com a psicóloga da escola também, que, curiosamente, nunca tinha nos procurado para conversar sobre o Regulus. O que concluí foi que o tal NAPNE, na verdade, não existe na prática. Eles acolhem os alunos, identificam as especialidades, mas não existe uma ação efetiva por parte deles que promova esses alunos. Parece que a minha ida lá foi um farol para eles... Realmente, segundo ela, eles conseguiram muitos assuntos sobre os quais trabalhar, mas já estamos no meio do ano e o Regulus está com notas ruins e com um relacionamento muito desgastado com alguns professores e colegas. Espero que eles de fato tomem as rédeas da situação e façam as coisas acontecerem. O Campus do Instituto Pedra Azul tem 80 alunos especiais. Imagina isso?? Sem estrutura nenhuma. Então, vamos colocar esse negócio para funcionar... (17.06.2019).

Pérola: Nesta escola os professores tem doutorado, é outra estrutura de ensino... é bem diferente... Tem uma professora de educação especial, ela é nova lá na escola e ela levantou esse ponto, as vezes o professor não dá conta de acompanhar o raciocínio, e aí ele se defende. Você tem que fazer desse jeito, é esse o jeito que eu sei corrigir. A gente tem que ir conversando... Eu perguntei para o Regulus o que você acha se o professor considerasse as suas respostas e ele falou: eu ia me sentir compreendido. Então você vê, ele tem um potencial... só que ele é diferente e, se ele é diferente, não pode ser tratado igual, porque isso também é discriminação. Não é acolhimento, cada aluno é um... e essa é dificuldade na escola. (19.08.2019).

Pérola: Segue uma cópia do que aconteceu esta semana... Na segunda feira, 02/09, o aluno (nome do colega), colega de sala do Regulus disse a este que "os caras", como ele se referiu a alguns colegas, sem citar nomes, estavam se organizando para matar o Regulus na viagem que a turma fará a Paraty, em novembro próximo, viagem promovida pela instituição e de cunho pedagógico. O colega (nome do colega), ao ouvir o comentário do (nome do outro colega), falou: "se a gente matar o Regulus, nem os pais dele sentiriam falta". Este fato ocorreu na porta da sala onde eles aguardavam para aula de desenho técnico e foi testemunhado por metade da turma (a outra metade estava na aula no laboratório de eletricidade). O pai relata que ao pegar

o Regulus na escola, o encontrou completamente transtornado. No dia seguinte o mesmo (nome do colega), no intervalo da tarde, falou ao colega (nome do colega) que já tinha o bisturi preparado para matar o Regulus na viagem a Paraty, fato que foi testemunhado por outros colegas na sala de aula. Falou isso na frente do Regulus, que ficou muito nervoso e novamente muito transtornado. Ao chegar em casa relatou os ocorridos aos pais, que acionaram a CAE. A CAE, por sua vez, ouviu e registrou o ocorrido, solicitando que fosse feito um relato mais detalhado para envio ao Conselho de Ética da Escola. Diante do exposto, solicitamos que o assunto seja apreciado pelo Conselho e que as devidas providências sejam tomadas o quanto antes. (03.09.2019).

Regulus: No Instituto Federal Pedra Azul antes de começar a aula, eu estava quieto no meu canto, jogando no meu celular, aí chegou os moleques na minha sala e começou a derrubar meu celular, a me irritar de um outro tanto de jeito, isso até antes... uma quinta feira... acho que quinta-feira passada, eu estava no computador da sala, no horário de recreio e aí os moleques ficavam desconectando os fios da internet, os fios da alimentação do monitor... Hoje, na primeira aula, eles não pararam até eu quase explodir, não notei que o professor tinha chegado e o professor mandou eu desligar o celular, eu falei espera...

Pérola: Porque você mandou o professor esperar?

Regulus: Porque eu estava nervoso.

Pérola: E porque você tinha que ficar com o telefone ligado?

Regulus: Porque eu consigo pensar em outra coisa que não seja os caras me deixando nervoso.

Pérola: Mas não estava na hora da aula?

Regulus: Estava...

Pérola: E porque você não desligou o telefone se já estava na hora da aula e o professor mandou desligar?

Regulus: Eu não sei...

Pérola: E você fez o que então?

Regulus: Eu não conseguia para... eu estava muito nervoso... eu não conseguia parar... eu fiquei andando de um lado para o outro... aí eu falei para o professor: eu vou ali fora beber água porque eu não consigo sentar. Aí eu só voltei quando me acalmei...

Pérola: Aí o professor deixou você entrar?

Regulus: Aí já tinha começado a aula seguinte...

Pérola: Entendi... Então você não falou com o professor? Você sabe que levou uma advertência?

Regulus: Sim...

Pérola: Você assinou a advertência?

Regulus: Sim...

Pérola: Por que você assinou?

Regulus: Porque sim...

Pérola: Você não explicou que você estava nervoso e que só saiu da sala para se acalmar?

Regulus: Falei...

Pérola: E eles falaram o que?

Regulus: Que mesmo assim eu ia levar uma advertência. A pessoa x falou que eu fiz bem, que eu deveria não tenho que ficar na sala com o pessoal me irritando ainda...

Pérola: Mas se você fez bem, por que ela te deu advertência?

Regulus: Não sei...

Pérola: Por que você assinou?

Regulus: Silêncio

Pérola: Foi essa a situação que aconteceu hoje na escola. Proibimos ele de assinar qualquer advertência sem a nossa presença na escola. (05.09.2019).

Pérola: Fala comigo sem prestar atenção nas ondinhas senão você não vai conseguir raciocinar. Explica para mim esta questão dos padrões.

Regulus: Eu sempre gostei de seguir padrão, lá na outra escola por exemplo era sempre assim, para ganhar nota era trabalho, dever e prova, só. Lá no IF é infinito, lá a nota é dividida, obrigatoriamente você tem que fazer prova, ou dá uma prova valendo 20 pontos, ou dá uma prova ou dá quatro provas de cinco pontos, faz o que quiser com aqueles vinte pontos.

Pérola: E os outros 30?

Regulus: Os outros 30 faz do jeito que quiser! Nunca tem padrão! Cada matéria o professor distribui de um jeito! Esse é o problema! Porque eu só gosto de assistir aula e fazer prova, só! É só o que interessa!

Pérola: Entendi... Mas, se você tem 20 pontos só de prova e a pontuação total do semestre é de 50, se você fizer só as provas você reprova, concorda? E, aí? O que você pensa disso, então?

Regulus: Eu não sei... Eu não gosto de fazer dever...

Pérola: Matemática, física, eletricidade, por exemplo, você tem que fazer o exercício, senão você não aprende, não aplica o conceito que você aprendeu na sala, ou aplica?

Regulus: Acho que sim... mas também não sei...

Pérola: O que você acha que o professor poderia fazer para ajudar você neste aspecto?

Regulus: Não sei.

Pérola: O que você poderia propor para o professor, você tem alguma ideia?

Regulus: Não, mas não precisava ser esse monte de dever cansativos e destrutivos.

Pérola: Destrutivos?

Regulus: É, destrutivos. Não dá para fazer nada da lista quase.

Pérola: Entendi... E os trabalhos em grupo, que eles falam que ajuda a socializar, te ajudam a conhecer os colegas, os colegas te conhecer...

Regulus: Às vezes... mas, não sei...

Pérola: O IF é uma escola de segundo grau, e ela é diferenciada porque é uma escola técnica, então além das matérias normais do ensino médio obrigatório, você tem as matérias técnicas, cada professor tem uma programação, então, o que você pensa... você gostaria de voltar para uma escola comum, ou de seguir no IF neste padrão desordenado que você está falando? Mas quando chegar na universidade será como no IF... Cada professor tem o seu mundo...

Regulus: silêncio...

Pérola: A pergunta é: como você, seguidor de padrão como você é, pode se organizar dentro desse caos? A gente precisa dessa resposta para te ajudar.

Regulus: eu não sei. Eu não tenho ideia nenhuma.

Pérola: Voltando, então, cada professor tem a sua metodologia, tem o seu padrão, e você tem acesso a programação de cada um certo?

Regulus: acho que sim.

Pérola: então qual a sua dificuldade em seguir esses padrões diferenciados? Qual a dificuldade que você está tendo para fazer a sua organização? O seu padrão?

Regulus: O problema é que é tudo aleatório mesmo... eu não consigo me organizar com cada um tendo um padrão diferente. Eu não consigo fazer isso! Entende?

Pérola: E o dever de casa? Você não quer fazer por que é desgastante ou por que é tedioso?

Regulus: Acho que os dois... silêncio...

Pérola: O que seria o ideal para você?

Regulus: Algo interessante que não seja desgastante assim...

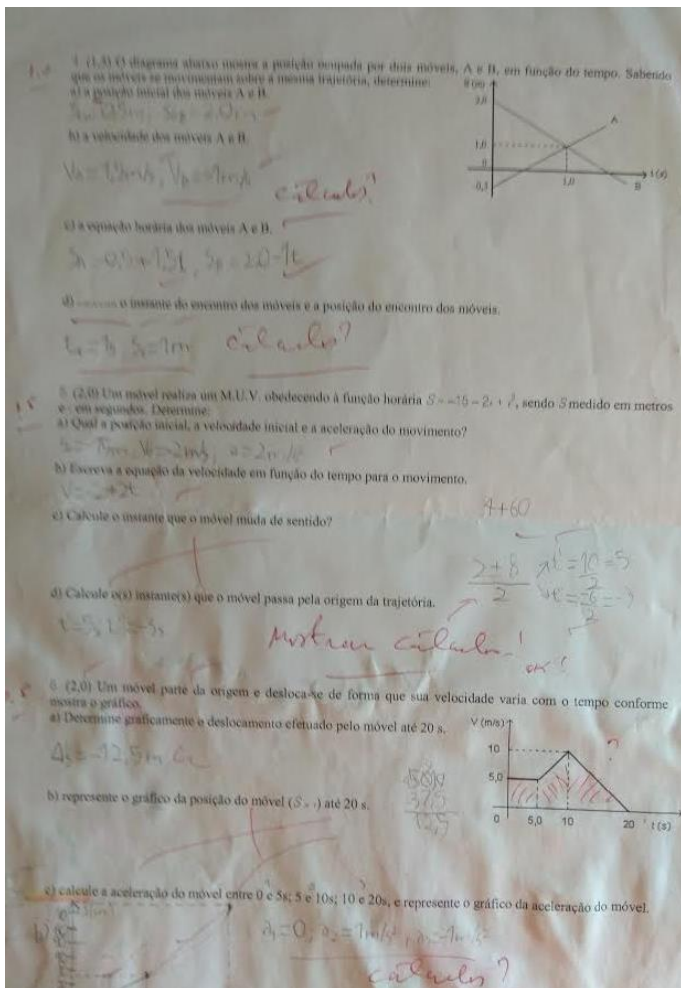
Pérola: Como que movimento circular uniforme pode ser interessante?

Regulus: Eu sei lá!

Pérola: Como que resultante tangencial de aceleração centrípeta pode ser interessante? Faz parte do currículo obrigatório mínimo. O que precisa para você se interessar minimamente para fazer essas matérias...

Regulus: Sei lá, eu estou confuso... (07.09.2019)

Perola: Na prova que segue, ele acertou todas as questões, mas ficou sem nota porque resolveu as questões sem escrever os cálculos.



Perola: No exercício abaixo o Regulus respondeu: a roda B é 10 vezes menor que a roda A, por isso enquanto a roda A dá uma volta, a B dá 10 voltas. A roda C está ligada no mesmo eixo da roda B, portanto gira o mesmo número de vezes (10). Resposta: letra A. Está certo, mas o professor não aceitou. O professor quer cálculos....

23 (UEPA) Um dispositivo rudimentar utilizado no interior no Estado do Pará para ralar mandioca na fabricação de farinha consiste de uma associação de polias com diâmetros diferentes, como mostra a figura abaixo:

Os valores dos diâmetros das rodas mostradas na figura são $D_A = 1\text{ m}$, $D_B = 10\text{ cm}$ e $D_C = 25\text{ cm}$. Nessa situação, enquanto a roda A executa uma volta completa, as voltas executadas pelas rodas B e C são, respectivamente:

a) 10 e 10. ~~d) 10 e 15.~~
 † b) 5 e 10. † e) 15 e 10.
 ‡ c) 5 e 5.

Perola: Na prova abaixo, o professor perguntou como ele chegou ao resultado! Dá vontade de responder: de avião!

Tendo por base a localização geográfica dos pontos assinalados no mapa e seus conhecimentos, é correto afirmar que

a) os pontos C e E estão no Hemisfério Sul, em zona subtropical, possuem a mesma longitude (40), mas estão em latitudes diferentes e fazem parte da área de dispersão dos ventos Alísios de sudeste.
 b) o ponto F está localizado em uma região de ventos polares por causa da alta pressão, típica das zonas de baixa latitude, como no caso do Círculo Polar Antártico.
 c) o ponto D é mais setentrional do que o ponto E; ambos estão localizados no Hemisfério Oriental, a leste de Greenwich, e possuem a mesma longitude (20), mas as latitudes são diferentes.
 d) no ponto A, os raios solares nunca incidem perpendicularmente à superfície terrestre; apesar de o ponto A estar no mesmo hemisfério do ponto B, tem sua hora adelantada em relação a este ponto.
 e) na latitude do ponto D, as temperaturas tendem a ser menores do que na latitude do ponto B, apesar de ambos estarem no hemisfério meridional, em diferentes zonas climáticas.

5ª Questão: (valor: 1 pontos)

A questão a seguir refere-se aos limites dos fusos horários típicos.

Um avião que parte de Brasília em direção a capital do Egito gasta, aproximadamente, 25 horas. Se um grupo de turistas embarcar às 10h15, chegará no dia seguinte à cidade de destino às 19:15h.

Como chegou? 0,75

(07set.2019).

Apesar de a presente pesquisa não ser uma pesquisa ação, o relato que segue é fundamental para o debate sobre a razão autista, na medida em que ilustra o quanto a abertura ao conhecimento e ao diálogo podem despertar o interesse pelo conhecimento de jovens autistas.

No final de julho de 2019, Pérola relatou para a pesquisadora o seu interesse em realizar uma pós graduação em neurociência, afirmou que há muito estava “namorando o curso”. Sem dúvida, a incentivei e em meados de agosto ela escreveu-me contando que estava muito feliz, pois havia convencido o marido e feito a matrícula no curso na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Finalizou a mensagem afirmando: “será uma nova etapa para todos nós aqui em casa!”. Em 9/9/2019, escreveu: “o único ano que o Regulus foi bem na escola foi o segundo ano da educação infantil... Em que a professora avisada de que as tarefas de casa já eram de domínio dele, ofereceu outras atividades e ele terminou o ano lendo, aos quatro anos e meio... Estão tentando e estamos tentando fazer a borboleta ficar na crisálida...

Por fim, no dia 11 de setembro de 2019, Pérola escreveu: “Você conhece o livro *Nicolau teve uma ideia?* Estou me sentindo nele! Depois de nossa conversa pensei numa coisa... Ele tem uma ideia e conta para alguém, que conta para alguém e, no fim, todos têm várias ideias... O Regulus está fascinado com as minhas aulas de pós graduação! Começou a assistir e ficou encantado. Hoje falei que ele pode assistir todas, porque ficam disponíveis no ambiente EAD da universidade... Ele disse: “mãe que horas vou ver isso?”. Sugeri que visse as aulas no lugar dos vídeos no youtube... Minha ideia é que ele vendo coisas mais avançadas, sinta a NECESSIDADE de aprender as mais simples.. Vamos fazer engenharia reversa...

Fim dos relatos de Pérola e Regulus (11.09.2019)

A.5 RUBI - RESPONSÁVEL PELO JOVEM ALFA CENTAURI

Pesquisadora: Obrigada por aceitar participar da pesquisa.

Rubi: Antes eu queria dizer que o Alfa Centauri estudou um tempo em escola pública, só que ele estudou em escola pública porque eu não conseguia mais pagar escola para ele... Quando ele era pequenininho era mais fácil, mas quando ele cresceu, ficou uma coisa assustadora... Ele só corria, não parava, ele sabia falar, mas não falava com as pessoas... Aí quando chegou uma época que eu não conseguia mais escolas para ele, fui em uma, fui em outra, fui em outra, aí eu disse, é porque ele é autista, não é? Apesar de tudo, eu entendo, esta escola não tem condições de receber...

Pesquisadora: (1) **Qual sua idade, escolaridade e profissão?**

Rubi: Eu tenho 43 anos, sou formada em Administração, Artes, estou fazendo Pedagogia e especialização em Transtornos do Espectro Autista. No momento eu não trabalho.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos você tem?

Rubi: Tem três, o Alfa Centauri, com dezesseis anos, os outros dois, um com 8 e 5 anos.

Pesquisadora: (3) Quando seu filho obteve o diagnóstico do autismo?

Rubi: Alfa Centauri tinha dois anos quando entrou na primeira escolinha. E nessa escola me chamaram e falaram que achavam que ele tinha autismo. Nesse mesmo período ele começou a ter convulsões e, quando eu o levava ao médico, me diziam que ele estava com virose... Na quinta vez, perguntei ao médico: doutor, é normal uma pessoa ter virose cinco vezes no ano? Depois de fazer alguns exames e ver que não era virose, ele foi encaminhado ao neurologista. O neurologista afirmou que ele era uma criança normal. Nesta época, Alfa Centauri tinha dois anos e sete meses. Continuei observando apesar de minha família achar uma loucura e falar para eu mudá-lo de escola. Marquei consulta com outra neurologista que pediu uma série de exames e, quando chegaram os resultados dos exames, de cara ela disse: você sabe que seu filho é diferente. Eu respondi: não, não percebo. Nos exames, aparecem sulcos na massa branca, na parte frontal e, por conta disso, ele tem epilepsia, autismo, perda de audição... Ele vai à fonoaudióloga desde pequeno e a fala dele está ótima agora... Eu hesitei muito para dar medicação para o Alfa Centauri, só que ele era extremamente agitado e a agitação dele tinha sofrimento... É diferente, ele não chorava, mas claramente sofria muito... Se ele tinha calor, frio ou fome ele não fala, ele sabe falar palavras, ele não sabe falar o que ele sente... Quando ele começou a desenhar ficou mais fácil... Com 5 anos passamos no CAPSI... Ele continua tomando medicação, não teve mais convulsão...

Pesquisadora: (4) Como foi encontrar uma escola para ele?

Rubi: Como eu disse, o Alfa Centauri estudou um tempo em escola pública, mas estudou lá porque eu trabalhava e não podia pagar escola para ele. Quando ele era pequenino era mais fácil. Ele cresceu muito para a idade dele, então ficou uma coisa assustadora, ele corria, não parava, não ficava sentado, ele sabia falar, mas não conversava com as pessoas, ele não respondia perguntas. Aí quando chegou uma época que eu não conseguia mais escolas para ele, fui em uma, fui em outra, fui em outra, até que em uma última eu perguntei: é porque ele é autista, não é? Aí a pessoa falou: não, não é isso mãe. Eu respondi: pode falar a verdade. Ainda não tinha a lei de 2012. Ele nasceu em 2003, até os 7 anos dele foi desse jeito. Aí com 4 ou 5 anos ele foi para a educação infantil, mas não deu certo. Uma vez a professora mandou um bilhete para mim com as letras desse tamanho, uns 3 centímetros ou 4. Eu respondi para ela que eu entendi que ela estava gritando comigo, só que eu não entendia o porquê. Eu fui conversar com ela na frente da coordenadora, tinha que ficar com ele na escola, ele só ficava duas horas

na escola... Foi uma época bem difícil. Trabalhar desse jeito ficou difícil. Quando eu falei para a professora e para a coordenadora que eu entendia que a professora estava gritando comigo, mas não entendia o porquê, ela respondeu que era muito mais difícil lidar com os pais dos autistas do que com os autistas. Em relação ao preparo profissional, não tinha. O Alfa Centauri não tinha limites, ele queria brinquedos, a professora dava para ele, as outras crianças ficavam sem... Ela não me ajudava a trabalhar os limites. Eu fui fazer terapia. Ao entrar na escola especializada, o Alfa Centauri se transformou em outra pessoa. Aprendeu a ler, a escrever. Depois que ele colocou o aparelho auditivo então, foi como mágica. Ele usa o aparelho a quatro anos. O som da televisão agora é baixo, a gente não precisa chamar ele tantas vezes, a não ser que ele esteja concentrado em alguma coisa. Quando ele estava com 6 ou 7 anos me perguntaram se eu sabia que alguns pais moveram uma ação pedindo direito a escola especializada... Frequentando o CAPSI, uma mãe passou as informações. Nessa época eu descobri que ele apanhava da professora, ele evacuava todo o dia. Um dia ele falou que não queria ir porque a professora “bigo” e me beliscou, me mostrou como ela fazia. Depois os colegas da classe confirmaram que ela gritava demais com ele e batia nele. Solicitei a escola especializada. O primeiro ano foi muito difícil, ele era muito birrento. Ele falava: eu não gosto de ouvir não, eu só gosto de ganhar. Mas foi muito bom, devagarinho ele aprendeu a ter limites. Não era uma questão de falta de educação, ele estava muito desorganizado internamente, hoje, além de tudo ele faz terapia, ele é ouvido, é outra pessoa.

Pesquisadora: (5) O que a escola faz para acolher e o manter lá?

Rubi: A escola que apoia dá condições para a pessoa aprender, mesmo que primeiro tenha que trabalhar essa organização interna do aluno. Aqui, na escola especializada, primeiro são trabalhados os tempos, tempos de brincar, de sentar de ouvir. Trabalhos que resultam de um observar, mas também tem que saber o que observar. O ambiente também faz a diferença. Precisa de um espaço diferenciado. Tenho uma colega na faculdade que não é autista, é hiperativa, tem laudo e conseguiu o direito de fazer a prova em um espaço mais tranquilo. Se uma pessoa que é adulta e nem é autista sente essa necessidade, imagina o que pode significar para uma pessoa autista ficar em uma sala de aula com barulho, muita gente, muita informação visual, tendo que aprender. A escola que acolhe volta o olhar para tudo isso, observa como eles são, cuida do espaço, quando eles agem de uma forma que não é adequada não sofrem tanto com o preconceito.

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para seu filho?

Rubi: Eu faço pedagogia, e nesse curso a cada semestre temos que desenvolver um projeto. Fazendo pedagogia, foi possível observar na escola regular esses alunos jogados lá. Alguns professores falavam: ohhh. aquele aluno toma medicação, de tarja preta! Rótulos eram colocados para justificar o fato de o aluno ficar de lado. Triste é saber que seu filho fica ali e não é olhado... Minha primeira formação é em Artes. Quando fiz o estágio em Artes, via os alunos autistas abandonados. Chegava em casa tão triste. Para mim é uma felicidade muito grande que ele se sinta pertencente, ver que meu filho tem uma condição que pode ser trabalhada.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele em relação à escola?

Rubi: Ele acha que quem estuda fica inteligente. Por exemplo, quando eu não estudava e ia ensinar qualquer coisa para ele, ele não aceitava. Ele escrevia o i maiúsculo com pingo e eu falava que não tinha pingo nesse i. Ele respondia, você não estuda, você não sabe. Depois que comecei a estudar ele passou a falar, minha mãe é muito inteligente. Tinha uma coisa, quando o Alfa Centauri chegava da escola regular, ele falava para mim: eu sou muito burro, eu sou muito burro. Eu não acho que ele estivesse reproduzindo falas, até hoje ele reproduz, mas eu não acredito que fosse isso. Eu acho que ele se sentia assim. Ele se sentia inferior. Quando ele foi para a escola especializada foi o contrário, ele falava: nossa, eu sou inteligente! Eu consigo fazer a lição! Às vezes as pessoas olham só para uma parte, não enxergam o todo. Hoje prometi para ele que vamos passar em uma escola de culinária, por que ele quer aprender a fazer doces. Ele está todo empolgado. Escola para ele tem um peso. Ele faz aula de violão e de violino. Ele frequenta o projeto guri a mais de um ano. Ele adora.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para o seu filho?

Rubi: Enquanto mãe e aluna de curso de pedagogia fiquei encantada com a escola especializada. Mas ideal seria se a escola regular tivesse condições de receber esse aluno, porque essa história de que a escola comum vai fazer bem para a parte social, para mim, é pouco. Eu quero que meu filho aprenda. Ele tem o direito de aprender, de acreditar nele. Ele tem desejos, tem necessidades, bom seria se esses desejos e necessidades fossem atendidos em meio aos outros. Outro dia estava falando para o irmão dele que quero fazer tudo por ele, mas que no futuro talvez ele precise dos irmãos... Hoje, antes de vir para cá o Alfa Centauri perguntou: mãe e se você e o papai morrerem o que eu vou fazer? Então o irmão dele falou: mas você tem dois irmãos.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de sua filho?

Rubi: Ele tinha muita vontade de aprender a tocar violino. Quando surgiu essa oportunidade, fomos. Ele reconhece as dificuldades dele e pede ajuda. Com relação ao violão, aprendi a tocar para ajudá-lo. Ele tem interesse em aprender a cozinhar. Apesar de ele tomar banho sozinho, eu tenho que ajuda-lo na higiene. Ele não gosta que eu escove os dentes dele, mas eu preciso supervisionar.

Pesquisadora: (10) **O que ele mais gosta de fazer?**

Rubi: Ficar no celular. Desde pequenino a afinidade dele é com a tecnologia. Ele sabe baixar aplicativos, jogar vídeo game. Ele joga melhor que eu e meu ex-marido.

Pesquisadora: (11) **Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele tem mais facilidade?**

Rubi: Ele tem a compreensão da soma e da subtração, compreende historinhas...

Pesquisadora: (12) **Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu filho e dele com o mundo que o rodeia?**

- Se sim, de que forma?
- Se não, porquê?

Rubi: Eu converso muito com ele. A terapia ajudou muito e esses cursos que nós fazemos, para ele é muito bom. Nesses cursos ele não é tratado de forma diferente... Ele fazia capoeira também. Ele está inserido...

Pesquisadora: (13) **O seu filho tem alguma particularidade na comunicação?**

- Se sim, qual?
- De que forma acha que eu a poderia explorar?

Rubi: Ele é agitado e ansioso, é só ter calma, não tem outras particularidades...

Pesquisadora: (14) **Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu filho, que estratégia de aproximação me sugere?**

Rubi: Olhe para ele enquanto fala... Não tenho nenhuma outra recomendação especial.

Fim da entrevista (realizada em 06.05.2019).

A.6 ESMERALDA E TOPÁZIO - RESPONSÁVEIS PELO JOVEM BHARANI

Pesquisadora: Obrigada por aceitar participar da pesquisa.

Esmeralda: Eu participo de grupos de autistas na internet e os pais que tem filhos autistas em escolas da rede regular de ensino sofrem muito, muito... Eu estava em reunião estes dias com

um pai que o filho dele é super inteligente e ele está desesperado porque ele é agredido... ele é muito inteligente, mas não consegue conviver... Nós já tivemos muitos problemas, ele quando criança deu muito trabalho, por conta da hiperatividade, da agressividade, ele não tem paciência com outra criança... A gente não entende até hoje se tem a ver com o nascimento do irmão, porque o irmão foi a primeira criança que ele teve que dividir a atenção... e ele acabou sempre agredindo o irmão... Mas a agressão dele não é de bater, ele não sabe dar um tapa. Até hoje, se você for dar um tapa nele, ele se encolhe, ele não sabe se defender de maneira alguma... Até hoje, como uma criança pequena a defesa dele é morder ou puxar o cabelo... ele puxava muito o cabelo do irmão e mordia... O pior é que todo mundo que a gente procurava dizia que ele não tinha nada... O Bharani só foi para uma escola regular quando tinha de 2 para 4 anos e não deu certo, as professoras de lá não conseguiam lidar com ele, mas até tentaram... Só que segundo elas, as outras mães começaram a reclamar que o Bharani exigia muita atenção... Na escola especializada tem meia dúzia de alunos por sala, é bem diferente... para mim é muito melhor...

Pesquisadora: (1) Qual sua idade, escolaridade e profissão?

Esmeralda: Tenho 50 anos, estou cursando o ensino superior, estou fazendo gestão financeira. Trabalho na área que estou estudando.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos vocês têm?

Esmeralda: Dois, Bharani tem 22 e o menor 19 anos.

Pesquisadora: (3) Quando seu filho obteve o diagnóstico do autismo?

Esmeralda: Bharani nasceu com 38 semanas e meia, eu estava com pressão alta. Ele nasceu todo roxo. Então ele não teve o suporte de UTI, ele ficou na incubadora. Demorou 7 horas para ele ser transferido para um hospital que tivesse uma UTI neonatal. Ele ficou 30 dias nessa UTI. Quando ele veio para casa ele tinha 38 dias. Nenhum médico falou que ele poderia ter alguma seqüela... A cada quinze dias corríamos com ele para médicos... A pediatra falava que ele era diferente. Eu tenho um sobrinho que fazia tudo antes dele... Ele sentou no tempo certo, com um ano começou a falar as primeiras palavras... Ele pedia água. Ele falava: o Bharani quer água, se referia a ele na terceira pessoa... Próximo aos 3 anos ele começou a falar menos... Ele não demonstrava aquela alegria com a nossa chegada... Mas a gente achava que tudo isso tinha a ver com o problema do nascimento, do pulmão... Ele era uma criança quietinha e como ele ficava com minha mãe, ela adorava... Naquela época eu achei que ele ia ser bem inteligente, ele sabia todas as cores, os números. Em 1998, na copa do mundo, ele sabia o nome de todos os jogadores, ele identificava qual era o boneco correspondente a cada jogador... Perto dos 3 anos, começou a mudar, ele foi regredindo. Foi um período conturbado. O irmão nasceu, eu quebrei

o pé e ele foi regredindo, até parar de falar. Procuramos um neuropediatra, que falou que era por causa do irmão. Eu não conhecia nada sobre autismo, mas ao ver o Bharani se balançar, lembrei de uma propaganda sobre autismo que ao fundo tinha uma criança autista se balançando. Fomos a outro neurologista que o examinou de forma mais cuidadosa, o observou e nos encaminhou para um especialista. Aos 5 anos obtive o diagnóstico no Hospital São Paulo.

Topázio: Na época que obtivemos o diagnóstico todo mundo dizia que ele não tinha nada.

Pesquisadora: (4) **Como foi encontrar uma escola para ele?**

Esmeralda e Topázio: Ele ficou em uma escola só para autistas e nessa escola o Bharani não evoluiu muito. Eu achava que ele estava muito alienado naquele espaço onde ninguém se comunicava com ninguém. Levei ele para uma escola particular, mas lá não conseguiram lidar com ele, então troquei por uma escola especializada. Lá não tinha muitas crianças autistas, tinha crianças com síndrome de Down, que interagiam com ele. Ele ficou quatro anos lá.

Pesquisadora: (5) **O que a escola faz para acolher e o manter lá?**

Esmeralda: Na escola regular, ninguém sabia o que ele tinha, ele só queria ficar no colo da professora. Acho que ele se sentia protegido.

Topázio: Eles não podiam falar: eu queria que você tirasse seu filho daqui, então tentaram de forma educada.

Esmeralda: Aos 4 anos ele foi para a escola para autista. Só que a não interação não me agradou, a escola era longe. Fui conhecer outra escola especializada, gostei da proposta e ele está lá até hoje. Essa escola é credenciada na secretaria estadual de educação. O único problema é que com a medicação ele tem dormido menos, anda muito agitado...

Topázio: Mas são poucos alunos por sala, elas estão trabalhando as maiores dificuldades dele: a interação, a coordenação motora...

Esmeralda: Na reunião que fomos agora, vimos que elas estão trabalhando coisas que para nós é importante. Conviver em meio a outras pessoas é importante.

Pesquisadora: (6) **Quais são suas expectativas em relação à escola para seu filho?**

Topázio: Ele nasceu em uma época que não tinha tanta informação sobre autismo como agora, os estímulos que tem agora. Nesse sentido, ele perdeu muito, então o que a escola conseguir trabalhar em relação à independência dele já será muito. Por exemplo, não acredito que ele será alfabetizado.

Esmeralda: Quero que ele fique bem, tenha amigos. Quando eles vão fazer um passeio e demonstra estar feliz, eu fico feliz.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele em relação à escola?

Topázio: Ir para a escola. A gente vê que quando chega as férias, passa alguns dias ele começa a sentir a falta da escola... No período de aula, de manhã a gente prepara ele, ele fica aqui na frente, balançando na rede, a perua vem se aproximando, ele fica de pé, olha para a gente, sorri e vai para o portão. Ele entra na perua, põe o sinto sozinho...

Esmeralda: E a escola é longe. São quase 50 minutos de viagem, e ele vai de boa...

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para o seu filho?

Esmeralda e Topázio: Uma escola como a que ele está, com classes com poucos alunos e atenção especial.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de sua filho?

Esmeralda: Conviver já foi um desafio, hoje ele nos acompanha onde nós formos.

Pesquisadora: (10) O que ele mais gosta de fazer?

Esmeralda e Topázio: O que ele mais gosta de fazer é balançar na rede, ouvir música, ver filmes.

Pesquisadora: (11) Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele tem mais facilidade?

Esmeralda e Topázio: Não, ele é totalmente desinteressado em fazer atividades cognitivas.

Pesquisadora: (12) Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu filho e dele com o mundo que o rodeia?

- Se sim, de que forma?
- Se não, porquê?

Esmeralda: Nossa comunicação é automática. Um olha para o outro e já sabemos o que o outro quer.

Topázio: Ele olha para mim e parece que ele está falando conosco, sem verbalizar.

Pesquisadora: (13) O seu filho tem alguma particularidade na comunicação?

- Se sim, qual?
- De que forma acha que eu a poderia explorar?

Esmeralda e Topázio: A comunicação é conosco. A gente o protegeu demais. Às vezes ele parece um bebê...

Pesquisadora: (14) Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu filho, que estratégia de aproximação me sugere?

Esmeralda: Você não vai conseguir se comunicar com ele.

Ao despedir-me agradeci novamente por terem participado da entrevista, olhei para Bharani e falei: “você é muito bonito”. Ele sorriu. Dei a mão em um gesto de despedida, ele correspondeu.

Pesquisadora: (Pensamos, em conjunto que uma possibilidade de compreender como ele sente-se em relação a escola seria a de observar suas reações tanto no horário que antecede sua ida para a escola quanto na aula e no intervalo. Assim fiz, escrevi no caderno de Bharani, para a direção da escola, explicando ser uma pesquisadora na área da educação, mais especificamente sobre o autismo e questionando se poderia acompanhar Bharani em aula e no intervalo. Recebi a autorização dias depois e, após breve conversa com a direção da escola, observei a chegada do Bharani na escola e sua estadia em sala de aula e no intervalo).

Fim da entrevista (realizada em 28.04.2019)

A.7 JADE - RESPONSÁVEL PELO JOVEM VEGA

Antes da entrevista a diretora e a psicóloga da escola informaram a pesquisadora que os responsáveis por Vega trabalhavam, dificilmente conseguiam ser dispensados por qualquer motivo e, por essa razão, teriam pouco tempo para realizar a entrevista.

Pesquisadora: (1) **Agradeço por terem se disponibilizado a participar da pesquisa.. Qual sua idade, escolaridade e profissão?**

Jade: 54 anos. Superior completo.

Pesquisadora: (2) **Quantos filhos vocês têm?**

Jade: Dois filhos.

Pesquisadora: (3) **Quando seu filho obteve o diagnóstico do autismo?**

Jade: Após os cinco anos. Desde criança ele era muito diferente, não olhava nos meus olhos quando estava mamando.

Pesquisadora: (4) **Como foi encontrar uma escola para ele?**

Jade: Assim que foi diagnosticado autista procurei escola especializada, somente aos 12 anos. Meu sobrinho conhecia uma escola para pessoas com síndrome de Down e este indicou, para que meu filho continuasse a estudar.

Pesquisadora: (5) **O que a escola faz para acolher e o manter lá?**

Jade: A escola pública nada fez, somente agravou a situação dele. Somente após ele iniciar nesse escola que está agora foi possível percebê-lo mais tranquilo e uma evolução na parte intelectual.

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para seu filho?

Jade: Que ele possa continuar a estudar, que ele se desenvolva sem necessitar da minha ajuda.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele em relação à escola?

Jade: Ter um desenvolvimento intelectual, um conhecimento maior.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para o seu filho?

Jade: Esta escola que ele está agora está atendendo todas as minhas expectativas.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de sua filho?

Jade: Quando ele tem dúvidas, poder encontrar respostas para essas dúvidas. As conquistas são diárias.

Pesquisadora: (10) O que ele mais gosta de fazer?

Jade: No momento não me parece que ele tenha algum interesse.

Pesquisadora: (11) Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele tem mais facilidade?

Jade: Não me parece que ele tenha um interesse específico.

Pesquisadora: (12) Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu filho e dele com o mundo que o rodeia?

- Se sim, de que forma?
- Se não, porquê?

Jade: Vamos nos comunicando por meio de erros e acertos...

Pesquisadora: (13) O seu filho tem alguma particularidade na comunicação?

- Se sim, qual?
- De que forma acha que eu a poderia explorar?

Jade: Nenhuma.

Pesquisadora: (14) Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu filho, que estratégia de aproximação me sugere?

Jade: Ele é tranquilo, basta falar olhando para ele.

Fim da entrevista (realizada em 04.06.2019)

A.8 OPALA - RESPONSÁVEL PELO JOVEM ÓRION

Antes da entrevista a diretora e a psicóloga da escola informaram a pesquisadora que os responsáveis por Vega trabalhavam, dificilmente conseguiam ser dispensados por qualquer motivo e, por essa razão, teriam pouco tempo para realizar a entrevista.

Pesquisadora: (1) Agradeço por terem se disponibilizado a participar da pesquisa.. Qual sua idade, escolaridade e profissão?

Opala: 50 anos, fundamental incompleto e trabalho em casa.

Pesquisadora: (2) Quantos filhos vocês têm?

Opala: Tenho seis filhos

Pesquisadora: (3) Quando seu filho obteve o diagnóstico do autismo?

Opala: Há dez anos.

Pesquisadora: (4) Como foi encontrar uma escola para ele?

Opala: Difícil. Encontrar a que ele está agora foi importante pois na outra ele não parava na aula. Ele não ia...

Pesquisadora: (5) O que a escola faz para acolher e o manter lá?

Opala: A escola pública não fez nada. Quando ele ia para a escola mandavam me chamar. Ele nem estava indo mais. Na escola atual ele tem amigos e parece que está aprendendo.

Pesquisadora: (6) Quais são suas expectativas em relação à escola para seu filho?

Opala: Expectativa que tivesse professores preparados em todas as escolas e pessoas com menos preconceito.

Pesquisadora: (7) Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele em relação à escola?

Opala: Continuar avançando futuramente. Ele tem um espaço com amigos e professores agora, mas tem medo do futuro.

Pesquisadora: (8) Como, a seu ver, seria a escola ideal para o seu filho?

Opala: A escola ideal deve ter espaços adequados e pessoas preparadas para que todos possam avançar juntos na aprendizagem.

Pesquisadora: (9) Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de sua filho?

Opala: Ele é uma pessoa interessada por tudo, está sempre ajudando o pai dele a carregar material de construção, água e o que precisar.

Pesquisadora: (10) O que ele mais gosta de fazer?

Opala: Assistir filmes e séries.

Pesquisadora: (11) Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele tem mais facilidade?

Opala: Matemática

Pesquisadora: (12) **Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu filho e dele com o mundo que o rodeia?**

- **Se sim, de que forma?**
- **Se não, porquê?**

Opala: Estímulo ele a ir a alguns lugares sozinhos, como o cabeleireiro, as vezes ele vai à padaria

Pesquisadora: (13) **O seu filho tem alguma particularidade na comunicação?**

- **Se sim, qual?**
- **De que forma acha que eu a poderia explorar?**

Opala: Não, não tem nenhuma.

Pesquisadora: (14) **Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu filho, que estratégia de aproximação me sugere?**

Opala: Não precisa se preocupar com isso, basta se aproximar com calma.

Fim da entrevista (realizada em 04.06.2019)

APÊNDICE B - ENTREVISTA COM AS PESSOAS JOVENS AUTISTAS

B.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

As entrevistas que seguem foram realizadas com oito pessoas jovens autistas que estudam ou estudaram em escolas do ensino formal na região sudeste do Brasil. Os primeiros contatos foram realizados com familiares, incluindo o convite para participar da pesquisa. As entrevistas com familiares, como descrito anteriormente, surgiram como primeira ponte entre a pesquisadora e as pessoas jovens autistas e como meio para apreender suas histórias de vida, potenciando uma melhor adequação das estratégias metodológicas de escuta dessas pessoas jovens.

Antes da realização das entrevistas, os/as participantes foram informados que os dados fariam parte de uma pesquisa sobre as visões de jovens autistas acerca de suas vivências escolares. Com relação ao processo de recolha de dados, esse foi pensado em função da adequação às especificidades dos/as participantes e dos propósitos da pesquisa.

Com vistas à preservação do anonimato dessas pessoas jovens, seus nomes foram substituídos por pseudônimos, neste caso, nomes de estrelas (tabela 3, p. 74).

B.2 SIRIUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?

Sirius: É um local com métodos de ensino ultrapassados e que está cada vez mais difícil de se aprender. Por exemplo, eu tenho um amigo que não entendia de jeito nenhum o que o professor tinha explicado. Não mesmo. Então ele pesquisou no YouTube a mesma coisa, entendeu, conseguiu fazer, a resposta estava certa, mas quando ele foi mostrar para o professor, o professor falou: a resposta está certa, mas não é deste jeito que faz. Só que ninguém entendia. Ainda mais na minha sala que é julgada a pior da escola onde existe barulho e gritaria quase sempre. Mas na escola ainda existem pessoas que são legais de conversar, mas é uma pena que a maioria dessas pessoas são apenas monitores.

Neste momento Sirius desenhou, em poucos minutos, o que pensa da escola.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Sirius: O ensino básico fundamental. Ensinam o que a gente precisa aprender, mas existem outros métodos.

Pesquisadora: (3) **O que você aprende/aprendeu na escola?**

Sirius: Matérias básicas com apostilas básicas e ultrapassadas. A gente precisa de um conteúdo mais complexo. E eu já estou no nono ano... o ano que vem é o ensino médio...

Pesquisadora: (4) **As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- **Se sim, conseguiam ajudar?**
- **Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?**

Sirius: Os professores que costumam me ajudar são esses designados para os alunos especiais. Tem outros professores, poucos, poucos, que querem me ensinar e são compreensivos. Ano passado eu tinha um professor, ele não desistia de ensinar para todo mundo, ele explicava de um jeito, se tinha um aluno que não entendia, ele não avançava, ele ia até o aluno e falava de um jeito que ele conseguisse entender. E isso aconteceu bastante comigo. Professores assim são poucos, mas de vez em quando tem algum, um ou dois. Na escola que estou agora, tem uma professora que cuida de adaptar as coisas para os alunos com necessidades educacionais especiais, ela foi falar para o professor de história fazer uma prova oral comigo, porque eu tenho dificuldade na escrita. Aí o professor passou uma atividade que tinha no livro e falou assim: a partir de amanhã você vai sentar sempre na minha frente na minha aula. A atividade ele falou que era difícil e que nem os mais inteligentes iam conseguir fazer. Eu perguntei: eu posso tentar? Ele fez pouco e eu respondi o que eu achava que era. Ele olhou para a professora, olhou para mim, olhou para ela de novo e falou assim: não é que esse filha da mãe sabe. Parece que o preconceito dele acabou e eu não preciso mais sentar na frente. Se precisar responder uma questão eu respondo, não preciso sentar na frente. Eu não me sinto confortável lá na frente. A partir desse momento parece que ele teve uma compreensão maior, parece que ele me enxergou. Nas escolas eu tive experiências diferentes, eu acho que por um preconceito os outros não se aproximam. Se tem uma coisa que me deixa muito bravo é falarem que eu sou autista, eu sou Sirius. Eles pensam que eu tenho frescura e não tenho frescura. Eles esperam que eu seja só mais uma pessoa com dificuldade para ser tratada. Tem que interagir, por conta desse preconceito eles nem tentam, nem procuram entender, só julgam.

Pesquisadora: (5) **As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- **Se sim, conseguiam ajudar?**

- **Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?**

Sirius: A maioria das escolas que eu estudei eu não tinha muita coisa em comum com a maioria dos alunos, sabe? Eu tentava conversar, eles conversavam de outras coisas. Mas sempre tinha um grupo pequeno de pessoas que ficavam lá no canto, que eu me identificava, que tinha coisas para conversar. Isso acontece em todas as escolas.

Pesquisadora: (6) Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?

- **Se sim, fale-me sobre essa amizade.**
- **Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?**

Sirius: Na outra escola tinha dois amigos que entendiam perfeitamente o que eu falava. Eu aprendi muitas coisas com eles e eles aprenderam muitas coisas comigo. Nessa escola também tenho três amigos que me apoiam. Eu não me aproximo de pessoas que eu vejo que não vai ser legal.

Pesquisadora: (7) O que você acha que a escola deveria ensinar?

Sirius: Acho que a escola precisa ensinar mais coisas que as pessoas utilizariam no dia a dia. Por exemplo, eu conheço várias pessoas que me disseram que a coisa que mais usam da matemática no dia a dia é a regra de 3, então a escola poderia ensinar mais coisas que as pessoas utilizariam no dia a dia como esta. Eu acho que a escola deveria ensinar as mesmas coisas em tempos diferentes para cada aluno, pois cada um tem sua dificuldade. Por exemplo, se um aluno tem mais dificuldade em uma matéria poderiam ensinar com mais calma, de uma forma que o aluno poderia entender melhor; e se o aluno tem mais facilidade com alguma matéria poderiam apresentar mais conteúdo desta matéria, como algo mais dinâmico.

Pesquisadora: (8) O que você não gosta/gostava na escola?

Sirius: O preconceito e esse péssimo método de ensino. A mente fechada de algumas pessoas, a insistência dos professores e da direção em coisas que não dão certo, o péssimo planejamento para qualquer coisa de "diferente" que tentem fazer, o preconceito dentre os professores sobre minha sala, a pouca vontade de estudar da maioria dos meus colegas, e acima de tudo o despreparo para lidar com alunos com dificuldades especiais.

Pesquisadora: (9) Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?

Sirius: Como algum tipo de centro social de conhecimento no qual é necessário esforço e ter boas relações com as pessoas do local para progredir com mais facilidade e adquirir mais conhecimento onde cada um aprenderia no seu tempo. Uma escola que respeitasse os limites e aptidões de cada aluno, que ensina interagindo, observando as dificuldades de cada um.

Fim da entrevista (realizada em 01.07.2019)

B.3 ANTARES

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?

Antares: A escola prende muito a pessoa a idade. Às vezes a pessoa poderia ir para uma série lá na frente, mas o sistema escolar fica preso a idade. Além disso, tem muito preconceito e falta compreensão. Como os professores do Sirius foram meus professores, pensaram que dar aula para ele ia ser fácil. Ao mesmo tempo que somos parecidos, somos muito diferentes, então eles tiveram mais dificuldade porque não conseguiram entender. Os professores começaram a me conhecer e pensaram que já me conheciam totalmente. Uns professores viram que eu era muito bom em muitas coisas, só que eles não aceitaram minhas dificuldades. Essa escola tem que conhecer os alunos e não se prender a idade, ficar repetindo informações. Na escola atual também tem professores que não se preocupam em entender as pessoas, por exemplo, eu não consigo copiar, nem decorar, eu tenho que entender. Não aceitam essas minhas dificuldades.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Antares: Tudo o que eles ensinam é necessário. As regras de português, como fazer contas, os fatos históricos, algumas informações geográficas e científicas. Esse é o básico. Na aula de artes eles poderiam ensinar maneiras de se expressar artisticamente, mas só ensinam os movimentos artísticos. E na educação física, só um ano o professor fez o que eu acho que deveria ser feito: ensinar esportes diferentes. Nos outros era só futebol e queimada. Eu gostava da queimada, mas a escola tem que ensinar outros esportes.

Pesquisadora: (3) O que você aprende/aprendia na escola?

Antares: As coisas que só tem que decorar não são necessárias e eu não aprendo. Aprendo o que entendo. Aí na escola o que é necessário, como se expressar corretamente, vemos muito rápido, a maior parte do tempo ficamos decorando. Mas como disse Sherlock Holmes, a cabeça é como um sótão, se colocar muita coisa inútil vai ficar uma bagunça e vai ficar difícil de achar, então é melhor colocar coisas importantes.

Pesquisadora: (4) As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Antares: Procurar me ajudar nem tanto, porque os que se aproximavam eram das matérias que eu me dava muito bem, como matemática, história, exceto uma professora, ciências e geografia. Esses professores se davam bem comigo. Já os que eu precisava de ajuda, como química, biologia, uma das partes da aula de elétrica – porque eu não consigo decorar, preciso de ajuda para que faça sentido – não se aproximam de mim, nem me ajudam.

Pesquisadora: (5) As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- **Se sim, conseguiam ajudar?**
- **Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?**

Antares: Alguns se aproximavam. Geralmente os que eram mais rejeitados eram os que eu mais me entendia. Eu entrava na escola tratando bem todo mundo, mas aos poucos as pessoas iam se afastando de mim e os que sobravam ficavam meus amigos. Eu entrei no Grêmio da escola e estou com dificuldade para continuar porque eles se comunicam muito por WhatsApp. As redes sociais viraram um espaço de reclame aqui.

Pesquisadora: (6) Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?

- **Se sim, fale-me sobre essa amizade.**
- **Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?**

Antares: Sim. Como eu disse, eu começava tratando todos como amigos, aí quem me tratava mal eu me afastava e ficavam poucos amigos. Na escola anterior eu era mais amigo dos funcionários. Na atual eu tenho poucos amigos.

Pesquisadora: (7) O que você acha que a escola deveria ensinar?

Antares: O que a escola ensina está de bom tamanho, só que a forma como ensina, prendendo as pessoas que aprendem mais rápido, ou repetindo é ruim... O problema é como.

Pesquisadora: (8) O que você não gosta/gostava na escola?

Antares: Lentidão, repetição e a falta de coisas para se ocupar no tempo livre.

Pesquisadora: (9) Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?

Antares: Se você for me entrevistar de novo talvez eu lembre... Agora eu estou em uma escola melhor. Esta escola que eu estou é quase ideal, mas lá tem problemas como as outras: registro na avaliação, problemas de socialização, mas tentam resolver, talvez porque ganhem melhor.

Fim da entrevista (realizada em 01.07.2019)

B.4 ADHARA

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?

Adhara: Era chato, a professora era chata, eu sofri muito *bullying*. Na quinta série em outro colégio eu sofria muito às vezes no intervalo eu ficava muito sozinha, ficavam pedindo dinheiro para mim, se eu não dava o dinheiro eles me ameaçavam.

Neste momento, Adhara desenhou o que pensava da escola.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Adhara: Ensinava a ser igual, tem que sentar assim, tem que ficar assim, tinha que fazer cabeçalho. Que necessidade tem que fazer cabeçalho? Para que fazer cabeçalho? A gente não se entende, eu chegava todo dia com uma reclamação, milhares de bilhetes: que sua filha é isso, que a sua filha é aquilo, que a sua filha não quer aprender. Somente no curso EJA foi possível acompanhar o que acontecia em sala de aula.

Pesquisadora: (3) O que você aprende/aprendia na escola?

Adhara: Quando a mãe fez adaptações, quando trabalhou em conjunto com meus poucos amigos aprendi e tirei 10, mas só aí. Eu lembro até hoje de uma professora que falava que quem não fizesse a lição ela ia puxar o cabelo e ela me ameaçava, e tinha outra também que xingava porque eu era a última a fazer.

Pesquisadora: (4) As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Adhara: Os professores eram muito cruéis, principalmente matemática, mas todos foram impacientes, todos os dias. Os professores não acreditavam em mim. Os outros alunos faziam coisas erradas e jogavam a culpa em mim. A professora escrevia bilhetes afirmando que eu era preguiçosa e não fazia as lições porque não queria.

Pesquisadora: (5) As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Adhara: Poucos se aproximavam para ajudar. Não tinham empatia

Pesquisadora: (6) Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?

- **Se sim, fale-me sobre essa amizade.**
- **Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?**

Adhara: Acho que eu só tive uma amiga lá a [...] [nome da amiga] porque ela tinha muita empatia comigo e a gente se divertia muito nos intervalos e ela era a única que me entendia. Eu tive desentendimentos com a professora, toda vez que tinha aula dela eu sabia que ia acontecer alguma coisa de errado. Ela não me ouvia, queria as coisas do jeito dela, queria todos os alunos do jeito dela.

Pesquisadora: (7) O que você acha que a escola deveria ensinar?

Adhara: Não precisa ensinar o mesmo para todo mundo porque não é justo. Eu gosto de desenhar e desenhava durante as aulas. Aí os inimigos ficavam dedurando: professora, ela está desenhando! Eu queria aprender sobre mitologia, dinossauros, civilizações antigas, ou cultura oriental que são coisas do meu interesse.

Pesquisadora: (8) O que você não gosta/gostava na escola?

Adhara: Não gostava do *bullying*, preconceito e discriminação por conta da obesidade. Ser vítima de acusações injustas, erros não cometidos e ser humilhada com todos olhando para você, como se fosse uma pessoa má, ou um monstro.

Pesquisadora: (9) Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?

Adhara: Escola boa é o que falta, talvez exista no Brasil, mas só para pessoas ricas. Escola para pessoas pobres, eu acho difícil, pois as pessoas preferem deixar como está, uma escola chata, com desordem, violência entre outros problemas. A escola só será boa se todos compreenderem que tem um jeito de deixar uma escola legal e interessante: adaptada para todos, para pessoas autistas e com outras diferenças.

Fim da entrevista (realizada em 23.08.2019)

B.5 REGULUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?

Regulus: Um lugar onde eu consigo aprender coisas, tanto importantes, quanto interessantes; e eu gosto de aprender de tudo, claro que eu tenho minhas preferencias, mas no geral, eu gosto de aprender mesmo. Tudo, tudo para mim é importante, e é por isso que eu gosto de aprender. Interessante... geologia – estudo da Terra em geral (rochas, tectonismo, solo, camadas da Terra),

relevo terrestre; de química: elementos químicos, reações químicas; de biologia: tudo; de história: tudo; de matemática: geometria espacial; de resto nada específico. Acho que seria uma boa se alunos assim como eu tivessem um pouco mais de liberdade para se expressar.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Regulus: Bom, tudo que estava no “currículo” de aprendizado da escola, tipo assim, em português ensinavam tudo mesmo, já que no Brasil se fala português, né; já em geografia, falavam de cartografia, relevo, um pouco de geologia; enfim, o normal de toda escola, apesar de estar com o conteúdo um pouco avançado em relação às escolas públicas. Eu sempre gostei mais de aulas mais práticas e diferentes como, por exemplo, sessões de filmes, aulas de slides, experimentos, trabalhos etc. Enfim, tudo desse tipo.

Pesquisadora: (3) O que você aprende/aprendia na escola?

Regulus: Como eu já falei, o normal, mas eu também pesquisava um pouco, já que eu sempre fui um pouco mais chegado às ciências, tanto humanas quanto naturais, então eu sempre tive curiosidade nessas áreas, e por isso que eu procurava saber sempre um pouco mais sobre isso. Na real, eu simplesmente lia assuntos em revistas, ou lia a apostila adiantado, só isso mesmo. Eu nunca fui tanto assim de ir assim a fundo, mas eu lia; ah, se eu lia! E como! Até hoje eu amo ler e era assim que eu “pesquisava” lendo meus livros.

Pesquisadora: (4) As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Regulus: Sim, os professores sempre procuravam manter uma relação de amizade com os alunos, então, sempre que alguém estava meio pra baixo, os professores iam tentar ajudar, e quase sempre conseguiam, porque não era sempre que as pessoas estavam abertas para a conversa, e eu me incluía nisso às vezes. Sobre dúvidas, na verdade, eu quase nunca tinha dúvidas, quase nunca mesmo; na enorme e esmagadora maioria das vezes, eu entendia perfeitamente a explicação do professor, era assim mesmo que eu aprendia, vendo atentamente a explicação do professor.

Pesquisadora: (5) As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Regulus: Sim, com certeza, até porque eu era conhecido na escola toda, no Instituto nem tanto, mas na escola anterior, todo mundo sabia quem eu era, sem exceção; mas sim, os colegas ajudavam, mas, por incrível que pareça, eram principalmente as meninas que ajudavam, até porque os garotos só conseguiam atrapalhar mais.

Pesquisadora: (6) **Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?**

- **Se sim, fale-me sobre essa amizade.**
- **Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?**

Regulus: Com certeza; agora no Instituto nem tanto, mas digamos que na escola anterior, a sala inteira era minha amiga, e era uma amizade muito massa.

Pesquisadora: (7) **O que você acha que a escola deveria ensinar?**

Regulus: Ué, o que ela já ensina, não precisa de mais nada do meu ponto de vista.

Pesquisadora: (8) **O que você não gosta/gostava na escola?**

Regulus: Sinceramente, nada, eu gostava de tudo, em todos os aspectos.

Pesquisadora: (9) **Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?**

Regulus: Eu sinceramente não sei, mas com certeza a compreensão é mais que necessária. Aliás, isso me lembra de uma coisa que aconteceu no começo do ano, na verdade na primeira prova de física, a qual eu respondi fazendo vários cálculos de cabeça, sem registrar na prova, e o professor desconsiderou quase a prova inteira.

Fim da entrevista (realizada em 31.07.2019)

B.6 ALFA CENTAURI

Pesquisadora: (1) **Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?**

Alfa Centauri: Eu gosto da escola, gosto de material novo, gosto da hora do lanche e da brincadeira. A escola pública era ruim, eu não quero lembrar, era uma prisão.

Pesquisadora: (2) **O que ensinam/ensinavam na escola?**

Alfa Centauri: Ensinavam coisas chatas.

Pesquisadora: (3) **O que você aprende/aprendia na escola?**

Alfa Centauri: Eu não aprendia. Nessa escola que eu estou agora eu aprendo e as professoras são legais.

Pesquisadora: (4) **As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Alfa Centauri: Antes não. Antes eu ficava na janela olhando para fora. Agora sim.

Pesquisadora: (5) **As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Alfa Centauri: Tinha uma amiga que tinha que ajudar. Ela vinha na cadeira de rodas. Solidariedade.

Pesquisadora: (6) **Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?**

- Se sim, fale-me sobre essa amizade.
- Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?

Alfa Centauri: Tenho amigos que são amigos do meu irmão e um amigo aqui.

Pesquisadora: (7) **O que você acha que a escola deveria ensinar?**

Alfa Centauri: Música, desenho...

Pesquisadora: (8) **O que você não gosta/gostava na escola?**

Alfa Centauri: Grades, das pessoas chatas...

Pesquisadora: (9) **Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?**

Alfa Centauri: Prédio sem grades, que não parece prisão, muitos amigos, espaço para a brincadeira, professor de música, professor de culinária, sala de informática...

Fim da entrevista (realizada em 06.05.2019)

B.7 BHARANI

Pesquisadora: (1) **O que Bharani pensa da escola?**

Bharani balbucia alguns sons, mas não usa a fala para se expressar. Por todo o tempo que o observei na sua casa pareceu muito tranquilo, a comunicação com seus pais ocorria sem dificuldade, por meio de gestos e do olhar. Ao questionar como poderia me comunicar com ele, ouvi de seus pais que não conseguiria. Bharani não segura um lápis. Ao sair de sua casa falei, você é muito bonito, estendi a mão em um gesto de despedida, ele sorriu e retribuiu. Com

relação à escola, a reação dele quando se aproxima o horário de ir para a escola é de quem está esperando este momento chegar. Em casa ele pega a mochila e a lancheira e vai para a rede, que é na parte da frente da casa, e lá fica balançando até o momento em que a condução se aproxima de sua casa. Ao perceber que o referido carro está chegando, ele levanta da rede e vai até o portão, assim que o mesmo estaciona em frente à sua casa ele entra no carro e sozinho coloca o cinto de segurança. A distância entre sua casa e a escola não é pequena, são aproximadamente 50 minutos de carro e, segundo a responsável por acompanhar os jovens neste trajeto, ele não demonstra incomodo. Ao chegar na escola, Bharani não demora para dirigir-se à sala de aula e, estando na sala de aula, com frequência colocava os dedos no ouvido e balançava o corpo impaciente. Assim ficava por um bom tempo, como se algum som o incomodasse. Dentre as atividades propostas, mostrou-se concentrado e interessado apenas diante do computador e o momento que demonstrou maior satisfação foi a hora do lanche.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Bharani não demonstrou interesse na realização de outra atividade além da que realizou na frente do computador.

Pesquisadora: (3) O que Bharani aprende/aprendia na escola?

De acordo com as professoras, Bharani aprendeu a ficar mais tempo sentado e a acompanhar a rotina.

Pesquisadora: (4) As/os professores se aproximavam de Bharani na escola? Procuravam ajudar quando Bharani precisava?

São duas professoras para seis alunos na escola de Bharani. As duas que o acompanham seguem um plano de trabalho realizado para ele, com o objetivo de adequação comportamental.

Pesquisadora: (5) As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

Enquanto estive lá não observei uma aproximação maior entre eles.

Pesquisadora: (6) Dentre as pessoas na escola, Bharani tem/tinha algum amigo/a?

Enquanto estive lá, não foi possível observar um laço maior entre Bharani e outra pessoa jovem no espaço escolar.

Pesquisadora: (7) O que Bharani acha que a escola deveria ensinar?

Não foi possível responder esta questão

Pesquisadora: (8) O que Bharani não gosta/gostava na escola?

Não foi possível responder esta questão

Pesquisadora: (9) Como seria uma escola boa para Bharani e todos/as os alunos/as?

Não foi possível responder esta questão.

Fim da observação (realizada em 03.05.2019)

B.8 VEGA

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?

Vega: Quando eu estudei lá era na escola que tinha piscina, cinema, sala de leitura, desenho, fazia tudo... Eu gostava. Só que aí eu fui mandado embora de lá e fui para a escola regular que é cheia de molecagem. Eles não tinham limites, quebravam cadeiras mesas, cadeiras... Nunca mais vou querer voltar naquela escola.

Pesquisadora: (2) O que ensinam/ensinavam na escola?

Vega: Ensinavam o básico. Português, matemática, geografia, história, artes...

Pesquisadora: (3) O que você aprende/aprendia na escola?

Vega: Eu conseguia aprender, mas só que depois da quinta série era cheio de professores e meu mundo começou a desmoronar...

Pesquisadora: (4) As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- **Se sim, conseguiam ajudar?**
- **Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?**

Vega: Eles não me ajudavam. Eles só prestavam atenção na chamada e a única coisa que eles faziam é atividade... Só que eu não conseguia...

Pesquisadora: (5) As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?

- **Se sim, conseguiam ajudar?**
- **Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?**

Vega: Poucos... Não sei porque eram poucos... Os amigos do intervalo eram de outra sala.

Pesquisadora: (6) Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?

- **Se sim, fale-me sobre essa amizade.**
- **Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?**

Vega: Não sei

Pesquisadora: (7) O que você acha que a escola deveria ensinar?

Vega: Lá eles não ensinavam autistas.

Pesquisadora: (8) **O que você não gosta/gostava na escola?**

Vega: Bagunça

Pesquisadora: (9) **Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?**

Vega: Uma escola que tem piscina, cinema, desenho, uma escola que não tem molecagem.

Fim da entrevista (realizada em 08.07.2019)

B.9 ÓRION

Pesquisadora: (1) **Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa da escola?**

Órion: No primeiro ano e no segundo até dava para aprender... Depois era muita bagunça, muito desorganizado.

Pesquisadora: (2) **O que ensinam/ensinavam na escola?**

Órion: Português, matemática, geografia... para mim não era interessante... eu tinha dificuldade...

Pesquisadora: (3) **O que você aprende/aprendia na escola?**

Órion: Eu não aprendia... eu tinha dificuldade...

Pesquisadora: (4) **As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Órion: Umas sim, outras não... era muito alunos... eu ficava quieto...

Pesquisadora: (5) **As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?**

- Se sim, conseguiam ajudar?
- Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?

Órion: Um ou outro... No intervalo eu não tinha amigo... eu ficava na minha...

Pesquisadora: (6) **Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?**

- Se sim, fale-me sobre essa amizade.
- Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?

Órion: Eu não tinha... eu ficava na minha...

Pesquisadora: (7) O que você acha que a escola deveria ensinar?

Órion: Eu agora gosto de matemática. Meu irmão que me ensinou... Podia ensinar como meu irmão ensinou...

Pesquisadora: (8) O que você não gosta/gostava na escola?

Órion: Nessa escola eu também consigo aprender, eu consigo me comunicar com a professora...

Pesquisadora: (9) Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?

Órion: Salas pequenas, uma parte para os alunos menores, área de lazer, poucos alunos na sala de aula...

Fim da entrevista (realizada em 08.07.2019)

APÊNDICE C - ENTREVISTA COM DOCENTES

C.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

As entrevistas que seguem foram realizadas com doze professores/as que ministram e/ou ministraram aulas para pessoas jovens autistas no sistema formal de ensino. Neste caso gestores foram questionados sobre a possibilidade de entrevistar alguns docentes nas escolas que administram e após a resposta afirmativa, foram agendados data e horário para as entrevistas. Dos/as professores/as, cinco ministram ou ministraram aulas na rede estadual de ensino; cinco em uma escola da rede particular de ensino; e outras duas em uma escola de atendimento educacional especializado para pessoas autistas e com diferenciações cognitivas, sensoriais e/ou motoras.

Os/as doze educadores/as foram convidados a participar da abordagem qualitativa na recolha dos dados, atendendo o propósito de, no sentido de melhor contextualização do objeto de estudo, reconhecer a perspectiva maioritária entre docentes sobre as pessoas jovens autistas e seus processos de escolarização.

Antes da realização das entrevistas, os/as participantes foram informados que, com vistas à preservação do anonimato, seus nomes seriam substituídos por pseudônimos, neste caso, nomes de rochas (tabela 3, p. 74).

C.2 ANDROMEDA

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Andromeda: É fundamental para o desenvolvimento da pessoa autista. Além de ser um direito garantido pela Constituição, pela Lei 12.764, a escolarização em conjunto com as terapias e com a participação da família pode contribuir para seu desenvolvimento e socialização do aluno.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Andromeda: Pessoas autistas precisam de atividades pedagógicas que a incluam no contexto escolar. Os autistas têm gostos específicos, trabalhar considerando isso, com a sala toda pode ajudar na interação social que é uma dificuldade das pessoas autistas.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Andromeda: As políticas referentes à escolarização das pessoas autistas estão acontecendo devido à pressão dos familiares dessas pessoas. Porém, mesmo existindo leis favoráveis à sua escolarização, a aplicação e fiscalização dessas políticas ainda fica por conta dos familiares. No meu modo de ver, existem essas políticas, mas com uma enorme defasagem. Falta formação, falta infraestrutura, faltam funcionários capacitados para atender essas pessoas...

Fim da entrevista (realizada em 27.05.2019)

C.3 AQUARIUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Aquarius: Um aluno autista é capaz de se desenvolver com estímulos adequados e um atendimento especializado.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Aquarius: Sou professora alfabetizadora e tenho um aluno autista, considerado autismo moderado. Atuo na medida que ele corresponde a meus estímulos. O aluno está sendo alfabetizado e tem acompanhamento de especialistas.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Aquarius: Temos total apoio de especialistas e seguimos juntos uma política, que sei que é real naquela escola, e que tem resultado em sucesso.

Fim da entrevista (realizada em 27.05.2019)

C.4 ARIES

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Aries: Ela é necessária, uma vez que a pessoa autista tem dificuldades devido ao seu transtorno.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Aries: Infelizmente lecionei poucas semanas para uma aluna autista. Ela faltava muito.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Aries: As políticas públicas acontecem de forma idealizada, nos documentos. Na prática, não temos respaldo. A Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, apresenta propostas que são para realidades escolares que são completamente diferentes das encontradas nos setores públicos. Se com alunos tidos normais já há displicência, automaticamente percebemos a quantidade de adaptações que deverão acontecer para adequar o currículo para autistas e, diante das condições de trabalho, é um desafio sem tamanho.

Fim da entrevista (realizada em 27.05.2019)

C.5 CEPHEUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Cepheus: A escolarização na perspectiva da educação inclusiva é um direito e é possível para todas as crianças, inclusive as autistas, mas que não é fácil, não é.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Cepheus: As metodologias adotadas para alunos autistas tem que ser feitas de acordo com a individualidade do aluno, usando recursos que facilitem seu aprendizado, como as tecnologias e metodologias ativas.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Cepheus: Há sim, mas há também a necessidade de fazer o que está prescrito na legislação. O que está precarizado é o comprometimento de determinados educadores, professores, gestores. Ainda se sonha com o aluno idealizado e esquece que a realidade exige compromisso, planejamento e aplicação efetiva do que foi planejado. Na minha realidade há atendimento, mas, como em tudo, a evolução é possível e necessária.

Fim da entrevista (realizada em 27.05.2019)

C.6 GEMINI

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Gemini: Eu penso que a escolarização das pessoas autistas é muito importante para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor dessas pessoas.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Gemini: Socialização, interação, adequação do conteúdo de acordo com o grau de desenvolvimento do autista e atividades lúdicas que chamem sua atenção para uma aprendizagem significativa.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Gemini: A política pública existe, porém, não é praticada como deveria ser.

Fim da entrevista (realizada em 27.05.2019)

C.7 LEO

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Leo: Embora o processo de inclusão dos alunos autistas em classes comuns não ser fácil, se faz necessário pelo fato da educação ser um direito de todos.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Leo: Atividades diferenciadas, com um planejamento direcionado que leve em conta as potencialidades e limites do aluno autista.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Leo: Em algumas escolas existe sim, mas nem sempre são desenvolvidas.

Fim da entrevista (realizada em 19.06.2019)

C.8 LYRA

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Lyra: Penso que a rede regular de ensino não foi preparada para receber estes alunos.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Lyra: Sabemos que os alunos autistas apresentam dificuldades e não vão aprender igual as outras crianças. Uso do lúdico e de técnicas diferenciadas para ajudar estes alunos, mas nem sempre consigo, por falta de material adequado e profissional de apoio.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Lyra: Não, na verdade, o que acontece é que o aluno é responsabilidade do professor e da escola, o governo pouco faz para que a escola tenha infraestrutura e estes alunos recebam a escolarização adequada.

Fim da entrevista (realizada em 19.06.2019)

C.9 PEGASUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Pegasus: Acho que se deve acolher estes alunos e socializar. Uma experiência que ouvi e que adotaria seria a de apresentar todos os alunos e todos os espaços físicos da escola.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Pegasus: A escola deve ser um espaço que acolhe as diferenças, sem discriminação, adotando maneiras de receber esses alunos, conversando a respeito, trazendo experiências vividas por todos os envolvidos e discutindo.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Pegasus: Falta política pública que assegure a esses alunos um atendimento de qualidade, um professor auxiliar, um acompanhante especializado.

Fim da entrevista (realizada em 19.06.2019)

C.10 TAURUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Taurus: Lembro uma fala de Vygotsky, mais ou menos assim: não dá para ficar apoiado no que falta a uma determinada pessoa, no que ela não é, é necessário ter, nem que seja uma ideia sobre o que ela possui e o que ela é. A escola tem que se preparar e preparar os professores.

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Taurus: Tive um aluno no primeiro ano, percebi que ele tinha um comportamento que exigia mais atenção que os outros. Procurei a mãe e pedi que ela o levasse a um pediatra para fazer uma investigação, talvez um encaminhamento para um neurologista... Eu comecei a observá-lo, criei um vínculo e o restante foi dando certo... Consegui alfabetizá-lo... A mãe trouxe um diagnóstico de autismo.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Taurus: Política há, no papel. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada em 2008. Mas a escola tem que se preparar para receber esse público, professores precisam de apoio, alunos de terapia. Os professores do ensino regular da rede estadual de ensino fazem tudo o que está dentro das suas condições para que estes alunos aprendam, mas falta um conjunto de fatores para que consigamos nos aproximar da realidade desses alunos. Isso é, como trabalhar verdadeiramente com eles? Precisamos aprender, há vários caminhos a seguir... Mas, com certeza, no contato com essas pessoas nossa mente ilumina.

Fim da entrevista (realizada em 19.06.2019)

C.11 SCORPIUS

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Scorpius: O que eu penso... Eu penso que tudo é uma troca, tanto ele aprende, quanto os outros aprendem... apesar de o jovem ter um comportamento diferente dos outros... o professor tem que estar aberto... eu tenho um aluno autista que não se relaciona com todos, mas com alguns... todo mundo aprende...

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Scorpius: Ah, tem que ver o que chama a atenção dele, às vezes, por exemplo, trago um texto e ele pode responder o que peço com desenho... Tem que conhecer a criança...

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Scorpius: Ah tem... mas é pouco...

Fim da entrevista (realizada em 19.06.2019)

C.12 URSA MAIOR

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Ursa Maior: Pela minha experiência, não é possível. Eles precisam de mais atenção. Eles precisam de uma rotina. E uma professora com 35 alunos consegue dar uma atenção e um ensino diferenciado para esses jovens. Eu não acredito. As profissionais não estão preparadas para trabalhar com eles...

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Ursa Maior: trabalho com rotina, a gente faz uma avaliação inicial e, a partir daí, uma rotina.

Pesquisadora: (3) Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

Ursa Maior: Não, não mesmo. Ninguém dá a devida atenção para essas pessoas.

Fim da entrevista (realizada em 02.05.2019)

C.13 HÉRCULES

Pesquisadora: (1) Obrigada por aceitar participar da pesquisa... O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?

Hércules: Eu não acredito que os profissionais da rede regular de ensino estejam preparados para trabalhar com pessoas autistas e muitos deles não sabem nem o que é isso. Conhece na teoria, mas na prática não...

Pesquisadora: (2) Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?

Hércules: Fazemos uma rotina a partir de uma avaliação. O método aqui é TEACCH... Então estou sempre estudando...

Pesquisadora: (3) **Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?**

Hércules: Não, de forma alguma.

Fim da entrevista (realizada em 02.05.2019)

APÊNDICE D - TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

D.1 INFORMES SOBRE A PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Prezados/as,

Agradeço por ter acolhido o convite para participar da pesquisa intitulada “Razões autistas na escola: um espectro de saberes em uma condição singular”. Meu nome é Régia Vidal dos Santos, moro em São Paulo e estou fazendo doutorado na Universidade Nove de Julho (UNINOVE), sob orientação do professor doutor Jason Ferreira Mafra.

Nesta pesquisa, pretende-se compreender como as pessoas jovens autistas pensam e concebem a escola, bem como as representações e marcas da escolarização na vida dessas pessoas jovens. A importância deste estudo firma-se na certeza de que o conjunto das percepções, vivências e expectativas dos alunos e alunas autistas, em relação à escola, constituem uma outra visão educacional – distinta das visões correntes sobre a cultura escolar – baseada no que denominamos razões autistas – e que conhecer e compreender essas razões pode ajudar a desconstruir normas, valores e práticas discriminatórias, bem como elucidar caminhos capazes de consolidar uma escola mais justa e solidária para todas as crianças e jovens.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com as pessoas jovens autistas, um representante da família de cada jovem e professores do ensino formal que ministraram e/ou ministram aulas para pessoas autistas.

Asseguro que não haverá incômodos ou possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental dos/as participantes. Caso a pessoa jovem sinta-se desconfortável em responder qualquer questão, a entrevistadora não insistirá na pergunta. Além disso, a qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Com relação às informações conseguidas por meio de sua participação, não será permitida a identificação da sua pessoa. Todos os nomes dos/as participantes serão alterados por codinome e a divulgação dos dados coletados só será realizada mediante autorização.

Atendendo sua solicitação, segue anexo algumas das minhas produções: a dissertação de mestrado, um artigo que foi publicado em uma revista científica e um capítulo de livro.

Atenciosamente,

D.2 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA ACADÊMICA

Nome do Voluntário: _____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____ Cidade: _____ CEP: _____

E-mail: _____

Prezado,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Vem daquele fora tão atraente, mas é de infinito que se trata: razões autistas”, sob orientação do Professor Doutor Jason Ferreira Mafra e responsabilidade da pesquisadora Régia Vidal dos Santos, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Abaixo estão as informações sobre a pesquisa.

1.1 Objetivo: o estudo destina-se a investigar e divulgar conhecimentos sobre as razões autistas que emergem das vozes de pessoas jovens autistas sobre suas vivências, experiências e expectativas em relação à educação formal.

1.2 Justificativa: a importância deste estudo firma-se na certeza de que, a despeito do fardo de opressão e exclusão que é destinado às pessoas jovens autistas, em grande medida decorrente de discursos que acentuam a dicotomia do nós-cidadãos, eles-restantes, não há justificativas para um tratamento irrelevante ou inferior a qualquer conhecimento ou percepção de mundo. Além disso, considera-se que o conjunto das percepções, vivências e expectativas dos alunos e alunas autistas, em relação à escola, constituem uma visão educacional, cujo conhecimento e compreensão pode ajudar a desconstruir normas, valores e práticas de discriminação negativas, bem como elucidar caminhos capazes de consolidar uma escola mais justa e solidária para todas as crianças e jovens. Tal convicção sustenta-se na ideia de que é no sentido de extinguir as fronteiras cristalizadas que afastam pessoas marginalizadas das que consideram deter o direito de uma vida digna, que o nosso caminhar precisa ser fortalecido.

1.3 Procedimentos de coleta de dados: a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas individuais com jovens autistas, representantes de sua família e professores do ensino formal que ministraram e/ou ministram aulas para pessoas autistas; documentos oficiais e pessoais e observação espontânea. Nesta pesquisa, pretende-se

compreender como as pessoas jovens autistas pensam e concebem a escola, bem como as representações e marcas da escolarização na vida dessas pessoas jovens. Para tanto, pretende-se entrevistar 8 jovens autistas com idade entre 14 e 25 anos.

1.4 Desconforto ou Riscos Esperados: não haverá incômodos ou possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental dos/as participantes. Caso a pessoa jovem sinta-se desconfortável em responder qualquer questão, a entrevistadora não insistirá na pergunta.

1.5 Retirada do Consentimento: A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

1.6 Garantia do Sigilo: As informações conseguidas por meio de sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa. Todos os nomes dos/as participantes serão alterados por codinome e a divulgação dos dados coletados só será realizada mediante autorização.

1.7 Formas de Ressarcimento das Despesas decorrentes da Participação na Pesquisa: não haverá despesas para o/a participante da entrevista.

1.8 Local da Pesquisa: Tanto os/as responsáveis pelas pessoas jovens autistas, quanto os profissionais da educação determinarão o local mais confortável para a realização da entrevista. As entrevistas com os familiares serão realizadas nos locais determinados pelos mesmos. As entrevistas com os jovens autistas serão realizadas nos locais acordados com os responsáveis.

1.9 Tempo necessário para as entrevistas

O tempo de duração projetado para cada entrevista com os profissionais da educação é de menos de uma hora. O tempo de duração da entrevista com os responsáveis pelas pessoas jovens autistas respeitará a disponibilidade desses, não sendo necessário ultrapassar quatro horas. A não ser que o entrevistado tenha o desejo de narrar fatos e acontecimentos que exijam maior disponibilidade de tempo.

Considerando a singularidade da pessoa jovem autista, não há como determinar o tempo de duração da entrevista com essas pessoas. Sendo assim, esse tempo será determinado pelo entrevistado.

1.10 Questionários:

1.10.1 Para o jovem autista, as questões podem fazer referência ao presente ou a um período de sua vida que ficou para trás. As questões serão:

1. O que você pensa da escola?
2. O que ensinam/ensinavam na escola?

3. O que você aprende/aprendia na escola?
4. As/os professores se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?
 - Se sim, conseguiam ajudar?
 - Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?
5. As/os alunas/os se aproximavam de você na escola? Procuravam ajudar quando você precisava?
 - Se sim, conseguiam ajudar?
 - Se não, por qual razão você acha que não se aproximavam/ajudavam?
6. Dentre as pessoas na escola, você tem/tinha algum amigo/a?
 - Se sim, fale-me sobre essa amizade.
 - Se não, por qual razão você acha que não tem/tinha amigos?
7. O que você acha que a escola deveria ensinar?
8. O que você não gosta/gostava na escola?
9. Como seria uma escola boa para você e todos/as os alunos/as?

1.10.2 Entrevista com professores. A entrevista a ser realizada com professores terá como base as questões:

1. O que você pensa sobre a escolarização das pessoas autistas na rede regular de ensino?
2. Que estratégias pedagógicas utiliza com as pessoas autistas?
3. Você percebe a presença de uma política pública sobre a escolarização de pessoas autistas na sua realidade?

1.10.3 Entrevistas com os/as responsáveis. As entrevistas com familiares surgiram como primeira ponte entre a pesquisadora e as pessoas jovens autistas e como meio para apreender suas histórias de vida, potenciando uma melhor adequação das estratégias metodológicas de escuta destas pessoas jovens. Tendo isso em conta, pediremos que respondam as questões.

1. Qual sua idade, escolaridade e profissão?
2. Quantos filhos você tem?
3. Quando seu/sua filho/a obteve o diagnóstico do autismo?
4. Como foi encontrar uma escola para ele/ela?
5. O que a escola faz para acolher e o/a manter lá?

6. Quais são suas expectativas em relação à escola para seu/sua filho/a?
7. Quais, a seu ver, são as necessidades e expectativas dele/a em relação à escola?
8. Como, a seu ver, seria a escola ideal para o/a seu/sua filho/a?
9. Fale-me sobre os interesses, conquistas e desafios de seu/sua filho/a?
10. O que ele/ela mais gosta de fazer?
11. Em que área do conhecimento escolar parece-lhe que ele/ela tem mais facilidade?
12. Você desenvolve alguma estratégia particular para estimular o processo de comunicação entre si e seu/sua filho/a e dele/a com o mundo que o/a rodeia?
 - Se sim, de que forma?
 - Se não, porquê?
13. O/A seu/sua filho/a tem alguma particularidade na comunicação?
 - Se sim, qual?
 - De que forma acha que eu a poderia explorar?
14. Sabendo que eu gostaria de comunicar-me com seu/sua filho/a, que estratégia de aproximação me sugere?

1.11 Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa no que corresponde aos aspectos éticos.

Endereço do Comitê de Ética da Uninove: Rua. Vergueiro nº 235/249 – 12º andar - Liberdade – São Paulo – SP CEP. 01504-001 - Fone: 3385-9010 - e-mail: comitedeetica@uninove.br

1.12 Nome Completo dos Pesquisadores: Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra; Aluno: Régia Vidal dos Santos.

1.13 Eventuais intercorrências que vierem a surgir no decorrer da pesquisa poderão ser discutidas pelos meios próprios.

1.14 Consentimento Pós-Informação:

Eu, _____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária, e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confirmando que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo no meio científico.

Assinatura do Participante

1.15 Eu, Jason Ferreira Mafra e Régia Vidal dos Santos (responsáveis por esta pesquisa), certificamos que:

- a. Reconhecemos que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
- b. Este estudo tem mérito científico e a equipe de profissionais devidamente citados neste termo é treinada, capacitada e competente para executar os procedimentos descritos neste termo;
- c. A resolução CNS nº 466/12 dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes.

Professor Doutor Jason Ferreira Mafra
Assinatura do Pesquisador Responsável

Régia Vidal dos Santos
Assinatura da pesquisadora

D.3 TERMO DE ASSENTIMENTO – JOVENS

Olá! Você está sendo convidado/a participar da pesquisa "Razões autistas na escola: um espectro de saberes em uma condição singular"

Meu nome é Régia Vidal dos Santos, sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e meu orientador se chama Jason Ferreira Mafra.

Nós gostaríamos de saber o que você pensa e sente sobre sua vivência escolar, porque acreditamos que a escola pode ser melhor se conhecer suas necessidades e expectativas, bem como as lembranças que as pessoas jovens têm da escola.

Todos os dados coletados serão tratados de modo confidencial, ou seja, seus nomes não serão divulgados na pesquisa. Ao fazer a transcrição das entrevistas usaremos nomes fictícios, tanto para as pessoas jovens, quanto para os adultos e instituições. Desta forma, a identidade de todos/as será preservada. Além disso, não haverá nenhum gasto ou ganho financeiro para os participantes.

Solicitamos também a autorização de seus responsáveis e, mesmo que eles/elas deixem você participar, você não é obrigado/a e se não quiser não tem problema.

Se tiver alguma dúvida ou pergunta, pode pedir para seus/suas responsáveis entrarem em contato comigo. Responderei prontamente.

SIM, aceito participar, ouvi tudo o que o responsável leu e explicou, e sei que quando não quiser mais participar é só falar não, em qualquer momento. E recebi uma cópia deste papel.

NÃO, não quero participar.

Identificação (nome ou codinome) _____

Nome do responsável _____

Assinatura do responsável _____

DATA _____ / _____ /20____

ANEXOS

ANEXO A – A ESCOLA NA VISÃO DE SIRIUS



ANEXO B – A ESCOLA NA VISÃO DE ADHARA

