



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A AUTISTA E O MUNDO: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA CULTURAL**

Rayane Cristina Chagas Silva

Brasília, agosto de 2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**A AUTISTA E O MUNDO: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA
PSICOLOGIA CULTURAL**

Rayane Cristina Chagas Silva

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Psicologia do
Desenvolvimento Humano e Escolar, área
de concentração Desenvolvimento Humano
e Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Brasília, agosto de 2021

Ficha catalográfica

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Presidente

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – Membro

Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dra. Gisele Soares Rodrigues do Nascimento – Membro

Secretaria Municipal de Educação, Maricá – RJ, Brasil

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo – Suplente

Universidade de Brasília (UnB)

Brasília, agosto de 2021

À Kitty de Neve, por me desafiar a vivenciar a inclusão, reconhecendo-a como sujeito com direito de ser ouvida, considerada e valorizada.

Agradecimentos

A composição desta dissertação se deve à contribuição de muitas pessoas que doaram, significativamente – em forma de palavras e gestos –, apoio, ideias e questionamentos. Em especial, gostaria de expressar minha gratidão:

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Ferraz, por acreditar e se encantar comigo durante minha trajetória acadêmica – da formação à pós-graduação.

Aos membros da banca examinadora, por sua disponibilidade, incentivo e dedicação.

Aos professores e colegas do Instituto de Psicologia, da Faculdade de Educação e do Laboratório Diálogos, pelo arcabouço teórico e experiencial.

Às meninas da Sandra, Vanessa e Franciele, pela parceria desde o primeiro dia de processo seletivo.

Ao sujeito de pesquisa, participante e colaboradora deste estudo: espero que ao falar de ti, e dos seus posicionamentos, você possa mobilizar no mundo o que mobilizou em mim.

À família do sujeito desta pesquisa – principalmente sua mãe –, pela garra, leveza e confiança.

À minha família, Genivaldo, Guilherme, Nady e Geni, pelo amor incondicional.

Aos meus amigos e amigas, por representarem uma segunda família, especialmente à Mariah Boelsums, pelo acolhimento de alma, assim como à Andreia Nayrim, pela motivação.

Por fim, às mulheres e meninas que enfrentam, todos os dias, a dor e a delícia de ser quem são, em especial as autistas.

In memoriam, agradeço ao tio Antônio, Jacob e Janaína, amigos que faleceram durante o processo deste mestrado.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si e levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista, assim denominado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 e Código Internacional de Doenças 11, é a fusão do que se denominou transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento. Uma forma de ser, dentro da diversidade humana, é um tema que gera discussão no âmbito das políticas públicas, ciências humanas e campo médico. Defendo, neste estudo, a necessidade de outros de igual temática que se debruçam sobre a vivência subjetiva dos sujeitos, bem como a respeito da visibilidade em torno da especificidade do autismo feminino. Com o fundamento das perspectivas da psicologia cultural, o objetivo foi realizar um estudo de caso para investigar a trajetória de desenvolvimento de uma autista na transição da infância para a adolescência, enfatizando processos relacionados às experiências escolares. O percurso metodológico foi composto por uma pesquisa longitudinal qualitativa com uma menina autista, através de observações, análise documental, conversas informais e entrevistas dialogadas realizadas entre os anos de 2015 e 2020. A realização de pesquisa multimetodológica mostrou-se um recurso adequado na investigação da temática do presente estudo e permitiu, por meio da narrativa, que as experiências da pesquisadora integrassem o escopo de dados da pesquisa. A análise qualitativa e interpretativa das informações empíricas revelou aspectos importantes sobre o processo de coconstrução eu-outro-cultura, do desenvolvimento humano. No estudo de caso em questão, foi possível destacar outros sociais significativos, como colegas de classe, professores e familiares, que se destacam pela relação de alteridade. Em dupla via, também foi possível elencar a agencialidade do sujeito, como em suas produções autorais frente às dinâmicas de canalização cultural. A dissertação, portanto, contribuiu para o avanço do conhecimento sobre o mundo compartilhado do autista,

oferecendo, com isso, subsídios para a atuação de psicólogos, educadores e profissionais de saúde.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano, Psicologia Cultural, Autismo, Alteridade, Self Dialógico.

Abstract

The Autism Spectrum Disorder, as so nominated by DSM 5 and CID 11, is the fusion of what is called the autism disorder, asperger disorder and global disorder of development. A manner of being inside human diversity, the theme creates discussions in the fields of social politics, human sciences and the medicine area. We defend here the need for more studies that encompass the subjective experience of the subjects and the visibility among the specificity of the feminine autism. Along with the foundation of Cultural Psychology's perspectives, our objective is to produce a case study to investigate the path of development of an autistic during the transition from childhood to youth, emphasizing processes related to school experiences. The methodological course was composed by a longitudinal qualitative research with an autistic girl through observations, documental analysis, informal talks and discussed interviews which occurred between 2015 and 2020. The accomplishment of the multi-methodological research appeared to be an appropriate resource in the investigation of the present studies' theme and allowed by means of the narrative, that the researcher's experiences integrated the scope of the research's data. The qualitative and interpretative analysis of the empirical informations, revealed important aspects about the process of co-construction self-other-culture of human development. In the case study presented it was possible to highlight other significant socials, such as class colleagues, teachers, relatives which highlight themselves by the relation of alterity, it was also made possible to list the subject's agency, as in its production as the author, in front of the dynamics of cultural canalization. The dissertation, therefore, contributes to the advancement of knowledge about the shared autistic world, offering subsidies to psychologists', educators' and health professionals' performances.

Keywords: Human Development, Cultural Psychology, Autism, Alterity, Dialogical Self.

Sumário

Resumo.....	viii
Abstract.....	x
Lista de figuras.....	xv
Lista de quadros.....	xvi
Lista de tabelas.....	xviii
Lista de abreviaturas	xix
Introdução	1
Capítulo 1 – O estudo do autismo na Psicologia	6
Construção do conceito de autismo	6
Autismo nos manuais diagnósticos	9
O autismo na perspectiva da legislação	11
O autismo para grupos organizados de autistas.....	12
Panorama da produção científica em Psicologia sobre autismo.....	14
Capítulo 2 – Trajetórias de desenvolvimento humano.....	25
Capítulo 3 – Objetivos	32
Objetivo geral	32
Objetivos específicos	32
Capítulo 4 – A pesquisa empírica	33
Caracterização da pesquisa empírica.....	33
Contexto sociocultural da pesquisa.....	35
<i>Locais da pesquisa</i>	<i>36</i>
<i>Descrição das instituições de ensino</i>	<i>37</i>
<i>Descrição do contexto familiar.....</i>	<i>38</i>

<i>Participantes</i>	38
<i>Procedimentos éticos da pesquisa</i>	39
<i>Procedimentos metodológicos</i>	40
<i>Observação participante</i>	41
<i>Análise documental de criações artístico-literárias</i>	42
<i>Entrevista Dialogada</i>	42
<i>Procedimentos de análise</i>	45
Instrumentos e equipamentos	46
Capítulo 5 – Resultados	48
Prólogo: antes de encontrar com Kitty de Neve no caminho	48
Ato um: ano de 2015	51
Conhecendo Kitty de Neve	51
<i>Cenário escolar: 5º ano do Ensino Fundamental</i>	52
<i>Jogando luz sobre a interação com os outros</i>	54
<i>Em cena: a produção artístico-literária – A abelhinha Júlia</i>	55
<i>Conhecendo o cenário familiar de Kitty de Neve</i>	56
Interlúdio: nossa mudança de escola	57
Ato dois: ano de 2016	58
Kitty de Neve na mudança de cenário	58
<i>Cenário escolar: 6º ano do Ensino Fundamental</i>	59
<i>Jogando luz sobre a interação com os outros</i>	61
<i>Professores</i>	61
<i>Os pares</i>	63
<i>A família</i>	63
Ato três: ano de 2017	64

Cenário escolar: 7º ano do Ensino Fundamental.....	64
<i>E na interação com o outro, surge uma novidade: Iuri.....</i>	<i>65</i>
<i>A família em cena</i>	<i>67</i>
Interlúdio: entre atos, a minha saída de cena.....	68
Ato quatro: os anos finais do Ensino Fundamental pela narrativa familiar	69
Cenário escolar: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental	69
<i>Jogando luz sobre a interação com outros</i>	<i>70</i>
Ato 5 – Kitty de Neve no cenário familiar: o contexto ampliado da pesquisa.....	72
<i>Kitty de Neve</i>	<i>74</i>
<i>Quando eu era muito criança ainda... ..</i>	<i>76</i>
<i>Está chegando os meus 15 anos.....</i>	<i>79</i>
<i>Em cena, minha criação artístico-literária.....</i>	<i>83</i>
Capítulo 6 – Discussão	86
O mundo compartilhado do autista.....	86
A família	89
A escola.....	92
Significação da pessoa.....	99
Transição da infância à adolescência.....	99
Processos narrativos.....	101
Considerações finais: o eterno vir a ser	105
Referências.....	110
Anexos	118
Anexo A – A abelhinha Júlia.....	119
Anexo B – Morangos e Limões	121
Apêndices.....	124

Apêndice A – Instrumento: protocolo de observação de contexto educativo.....	125
Apêndice B – Instrumento: Roteiro de Entrevistas Dialogadas	126
Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	127
Apêndice D – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa.....	129
Apêndice E – Termo de assentimento de estudantes menores de idade	130

Lista de figuras

Figura 1. <i>Espectro metodológico</i>	34
Figura 2. <i>Linha do tempo metodológica</i>	41
Figura 3. <i>Fotografia de Kitty de Neve e Heitor</i>	72
Figura 4. <i>Kitty de Neve</i>	75

Lista de quadros

Quadro 1. <i>Diagnóstico clínico</i>	39
Quadro 2. <i>Interlocutores da participante da pesquisa no período de 2015 a 2019</i>	39
Quadro 3. <i>Dinâmica das Entrevistas Dialogadas (continua)</i>	44
Quadro 3. <i>Dinâmica das Entrevistas Dialogadas (conclusão)</i>	45
Quadro 4. <i>Inserção de temas de interesse na interação entre Kitty de Neve e Rayane</i>	52
Quadro 5. <i>Flexibilizações escolares e uso de tecnologias com vistas à inclusão – escola 1</i>	53
Quadro 6. <i>Jogo de interação na biblioteca</i>	54
Quadro 7. <i>Sensibilização dos pares</i>	55
Quadro 8. <i>A abelhinha Júlia</i>	56
Quadro 9. <i>Flexibilizações escolares com vistas à inclusão – escola 2</i>	60
Quadro 10. <i>Trabalhando com os eixos de interesse</i>	61
Quadro 11. <i>Kitty de Neve em interação na aula de inglês</i>	62
Quadro 12. <i>Trocas afetivas com os pares – Geovana e Iara</i>	63
Quadro 13. <i>Relação Kitty de Neve e Iuri (continua)</i>	66
Quadro 13. <i>Relação Kitty de Neve e Iuri (conclusão)</i>	67
Quadro 14. <i>Inflexibilizações escolares – escola 3</i>	70
Quadro 15. <i>Trocas afetivas com os pares – Virgínia</i>	71
Quadro 16. <i>Trocas afetivas com os pares – Heitor</i>	71
Quadro 17. <i>Ciclo de aniversários</i>	74
Quadro 18. <i>A escolha do nome Kitty de Neve (continua)</i>	75
Quadro 18. <i>A escolha do nome Kitty de Neve (conclusão)</i>	76
Quadro 19. <i>Autorregulação ao falar sobre o Snoopy</i>	77
Quadro 20. <i>Negociação com a mãe da chegada da adolescência – os 15 anos</i>	78

Quadro 21. <i>O que (meus pares) vão pensar de mim?</i>	80
Quadro 22. <i>Demanda familiar para organização dos meus objetos (continua)</i>	80
Quadro 22. <i>Demanda familiar para organização dos meus objetos (conclusão)</i>	81
Quadro 23. <i>Perspectivas projetivas: faculdade</i>	81
Quadro 24. <i>Perspectivas projetivas: casamento e filhos</i>	82
Quadro 25. <i>Parceria com o pai nas trocas simbólicas e afetivas (continua)</i>	83
Quadro 25. <i>Parceria com o pai nas trocas simbólicas e afetivas (conclusão)</i>	84
Quadro 26. <i>Morangos e Limões</i>	84

Lista de tabelas

Tabela 1. <i>Distribuição dos artigos por revistas acadêmicas</i>	15
Tabela 2. <i>Produção de artigos sobre autismo na campo da Psicologia</i>	15
Tabela 3. <i>Produção de artigos sobre autismo no campo da Psicologia por temática</i>	18
Tabela 4. <i>Caracterização das instituições de ensino público</i>	37
Tabela 5. <i>Contexto escolar longitudinalmente (continua)</i>	93
Tabela 5. <i>Contexto escolar longitudinalmente (conclusão)</i>	94

Lista de abreviaturas

APA	Associação Americana de Psicologia
CAEE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CID	Código Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DF	Distrito Federal
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ED	Entrevista Dialogada
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
GDF	Governo do Distrito Federal
GO	Goiás
KN	Kitty de Neve
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	Língua de Sinais Brasileira
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PR	Paraná

RA	Região Administrativa
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UnB	Universidade de Brasília

Introdução

O computador de Kitty de Neve, denominada no presente estudo como KN, é lotado de arquivos com nomes indecifráveis, apesar de sua mãe não imaginar como a filha se encontra naquele emaranhado. Ao abrir cada um deles, a menina mostra um computador repleto de produções e as possibilidades são de muitos croquis de figurinos para personagens diversos, lista de personagens e atores para representar cada um deles, scripts de novelas, filmes, roteiros de histórias de sua autoria – completos e prontos para serem enviados à publicação –, sugestões de roteiros para autores conhecidos – como Maurício de Souza e Charles Schutz – e até para emissoras de televisão. KN é autista e as produções artístico-literárias de personagens são o seu eixo de interesse.

O conceito de deficiência não é estático, pelo contrário, é um conceito social que modifica-se de acordo com aspectos socioculturais, sendo, dessa maneira, dinâmico. Tem passado por vários contextos: inicialmente, na história das sociedades, a pessoa com deficiência era um ser excluído e sem direito à vida, enquanto, na Idade Média, surge a ideia de ser esta uma portadora de maldições e um ser expiando seus pecados. Posteriormente, no período dos atendimentos em instituições médicas, o conceito é de que este indivíduo seja incapaz, limitado e portador de uma doença, ao passo que, atualmente, a definição evoluiu: o cidadão passa ser visto com possibilidades e limitações. (Diniz, 2017)

A construção histórico-social da deficiência evidencia campos de significados impregnados de preconceitos e estereótipos, quanto à capacidade de pessoas que têm um desenvolvimento específico. Os autistas são caracterizados em pesquisas e nas mídias – como televisão, séries e demais meios de comunicação – como seres com características universais, ou seja, limitados ao que se descreve nos manuais diagnósticos. Desta forma, comumente,

não é considerada a maneira única que cada sujeito constrói sua trajetória de desenvolvimento.

Ao longo do tempo, com o avanço em termos de direitos, reconhecimento e aceitação das diferenças, a sociedade contemporânea abriu maior espaço para a participação de pessoas com deficiência na vida social, se em comparação a um passado de exclusão, patologização e diferenciação que os segregava. No mundo acadêmico, muitas produções tratam do tema da inclusão social e escolar dessas pessoas, mas, apesar de muito se falar em concepções dos professores e profissionais da educação, pouca atenção tem sido dada à oportunidade de ocuparem o espaço de sujeitos de uma pesquisa, bem como de terem sua voz e concepções escutadas e consideradas.

Nesse sentido, um ponto relevante, desta pesquisa, consiste na visibilidade que é dada à especificidade do autismo feminino, temática já destacada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no dia mundial do autismo, quando em abril de 2018, que trouxe a relevância do assunto à discussão.

Inspirada pelo modelo social da deficiência, teço a crítica de que é necessário diversificar os olhares para desvelar esse complexo transtorno. Em outro ponto, a natureza relacional dos processos de desenvolvimento humano indica que o mundo de cada pessoa é compartilhado e permeado pela vivência social. (Valsiner, 2007) Compreendendo o autismo como mais uma forma de ser, dentro da diversidade humana, as pessoas diagnosticadas com autismo mostram diferentes condições de sociabilidade, interação social e linguagem. Sendo assim, o que se defende, neste estudo, é que a autista em questão é um participante ativo e singular, tanto em seu processo de desenvolvimento quanto como sujeito desta pesquisa.

Ao atuar com a participante da pesquisa e colaboradora deste estudo, como acompanhante especializada, fui mobilizada pela sua capacidade imaginativa, agencialidade e engajamento em atividades mediadas. Diante da rotina da vida escolar, me senti desafiada a

adotar posicionamentos inclusivos, tanto no meu acompanhamento pedagógico quanto nessa pesquisa, que se delineou longitudinal, qualitativa, sistêmica, multimetodológica e ideográfica, pela qual se buscou contemplar experiências subjetivas e produções autorais de uma autista.

Com o objetivo geral de investigar a trajetória de desenvolvimento de uma autista, na transição de sua infância à adolescência, na perspectiva da psicologia cultural, foram enfatizados os processos relacionados às experiências escolares. A psicologia cultural é base teórica e epistemológica deste programa de pós graduação.

O estudo se dedicou a explorar como os estudos brasileiros, na área de Psicologia, têm abordado os mecanismos do desenvolvimento de sujeitos autistas, priorizando, neste, a identificação daqueles que abordam os aspectos socioculturais e afetivos do desenvolvimento. Além disso, procurou-se caracterizar a trajetória dos 10 aos 15 anos de KN, considerando seu percurso escolar e suas interações sociais com outros sociais significativos. Ademais, procurou-se discutir a dinâmica entre os processos de significação de si e os mecanismos de canalização cultural por meio da criação de produções artísticas autorais, na perspectiva da psicologia cultural.

O primeiro capítulo discorre sobre a construção sociohistórica do autismo, considerando, além dos estudos clássicos sobre a temática, estudos contemporâneos e que abarquem os movimentos sociais das pessoas autistas. O capítulo segue com um mapeamento da produção científica em Psicologia no Brasil, sobre autismo. Desse compêndio de produção acadêmica, foram analisados como eram abordados os aspectos relativos aos mecanismos do desenvolvimento social e afetivo dos sujeitos autistas.

O capítulo dois apresenta os construtos teóricos da psicologia cultural, inspirada nos trabalhos de Lev Semenovitch Vygotsky, Jaan Valsiner, Michel Cole e Sheila Cole e, ainda, de Barbara Rogoff, Eugene Matusov. Para o desenvolvimento da dissertação, em termos de

conceitos, tem-se, por base, o desenvolvimento humano, a canalização cultural, a cultura pessoal e coletiva, agencialidade e os processos de significação de si.

Partimos dos seguintes pressupostos: (1) não há como compreender o sujeito deslocado de sua realidade sociocultural; (2) não é possível negar o papel ativo e intencional do ser humano frente aos processos de desenvolvimento humano; e (3) uma trajetória singular de desenvolvimento se desenha para e por cada ser humano.

Os terceiro e quarto capítulos delineiam os objetivos da pesquisa e explicitam o percurso metodológico da pesquisa empírica, que se delineou longitudinal, qualitativa, sistêmica, multimetodológica e ideográfica (Valsiner & Salvatore, 2012), por meio de uma pesquisa multimetodológica que contemplou métodos como observação, análise documental, conversas informais e Entrevistas Dialogadas (EDs). Além dessas informações, integrou o escopo de dados da pesquisa a narrativa, que se baseou na experiência e vivência da pesquisadora no período de cinco anos, como acompanhante especializada do sujeito desta pesquisa.

A pesquisa contempla as relações, situando os fenômenos do desenvolvimento humano nos contextos cultural, social e pessoal dos sujeitos, estabelecendo dinâmicas de alteridade com os processos de pesquisa.

O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa, enfatizando processos relacionados às experiências escolares e ao percurso escolar, bem como a criação autoral do sujeito, que traz personagens que fazem referência autobiográfica, além de reelaborações do seu contexto cultural.

Destacamos, da discussão desses resultados elencados no sexto capítulo, importantes elementos sobre o mundo compartilhado do autista. Identificamos outros sociais significativos para o sujeito de pesquisa, como colegas de classe, professores e familiares,

que se destacam pela relação de alteridade. Discutimos a dinâmica entre os processos de significação de si e os mecanismos de canalização cultural, partindo das produções autorais.

Pretendemos contribuir, a partir desta pesquisa, com elementos que desvelem o funcionamento subjetivo dos autistas, em especial para o caráter relacional do desenvolvimento humano. Por isso dizemos “o mundo compartilhado do autista”, uma vez que a pesquisa revelou aspectos importantes sobre o processo de coconstrução eu-outro-cultura do desenvolvimento humano. Um desses aspectos foi a discussão sobre a dinâmica de canalização cultural na trajetória subjetiva, discussão essa que mitiga reflexões nos pares, familiares, profissionais da saúde e educação, de modo que possamos possibilitar um ambiente inclusivo para a expressão e ação do sujeito, interações qualitativas que promovam a potencialidade, o melhor que cada ser pode ser e, enfim, a vivência real da palavra inclusão.

Capítulo 1 – O estudo do autismo na Psicologia

Neste capítulo, pretendemos discorrer sobre a construção sociohistórica do autismo, considerando, para além dos estudos clássicos sobre a temática, estudos contemporâneos e que abarquem os movimentos sociais das pessoas autistas. Em um segundo momento, realizamos uma aproximação do conceito autismo com o campo da Psicologia. Realizamos um mapeamento da produção científica em Psicologia brasileira sobre o tema, por meio de uma revisão sistemática.

Dentro da plataforma Scientific Electronic Library Online (SciELO)¹ – conhecida nacionalmente como Biblioteca Eletrônica Científica Online –, foram selecionados artigos da área de Psicologia, produzidos no período de 2010 a 2019, contendo palavras com prefixo “autis*”, no resumo. Com isso, se procurou abranger o máximo de artigos em língua portuguesa sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse compêndio de produção acadêmica, foram analisados os aspectos relativos aos mecanismos do desenvolvimento social e afetivo dos sujeitos autistas.

Construção do conceito de autismo

O desenvolvimento do conceito de autismo na literatura científica encontra bases na Psiquiatria. O termo “autismo”, com raízes no grego “autos”, que significa a si mesmo, foi definido por Eugen Bleuler (1857-1939), psiquiatra suíço, no intuito de descrever um grupo de sintomas relacionados às pessoas com esquizofrenia e que se caracterizaria pela ruptura das relações entre elas e o mundo exterior. Porém, somente na década de 1940, os psiquiatras Leo Kanner – radicado nos Estados Unidos da América (EUA) (1894-1981) – e Hans Asperger – um austríaco (1906-1980) –, em contextos socioculturais diferentes e

¹ A SciELO é uma base de dados eletrônica de acesso livre, que disponibiliza coleção multidisciplinar de revistas científicas e livros do Brasil, outros países da América Latina e Europa.

supostamente sem conhecimento do trabalho do outro, se inspiraram no termo “autismo” para, com isso, descrever indivíduos que apresentavam déficits no relacionamento social e comportamentos incomuns.

As características salientadas por Kanner, nos 11 participantes de seu estudo – entre eles crianças de 2 a 11 anos, sendo oito delas meninos e três meninas –, foram obsessividade, ecolalia, prevalência de comportamento repetitivo, bem como incapacidade para estabelecer relações interpessoais e, ainda, atrasos na aquisição e no uso da linguagem. Ele definiu essas características sintomatológicas bem delineadas como uma psicose infantil rara – estipulando uma prevalência de quatro casos em cada dez mil pessoas –, a qual denominou de Distúrbios autísticos do contato afetivo (Silva, Gaiato & Reveles, 2012).

Asperger realizou seu estudo com um grupo maior de participantes: 400 crianças apresentaram déficits na comunicação e interação social de formas diversas. Ele denominou o conjunto dessas características como psicopatia autística, tendo construído um quadro clínico mais amplo, em comparação ao definido no estudo de Kanner. Ele verificou, nestes indivíduos, um grande déficit na comunicação e comportamento repetitivo, além de terem impressionado pela capacidade de explorar um tema de forma extremamente aprofundada, os quais Asperger chegou a comparar com miniprofessores (Pacheco, 2019).

No entanto, o trabalho de Asperger, publicado originalmente em alemão, somente tornou-se amplamente conhecido no mundo anglófono em 1981, com o trabalho da estadunidense Lorna Wing (1988). Na década de 1970, Lorna Wing, psiquiatra inglesa e mãe de uma autista, defendeu uma melhor compreensão e serviços para pessoas com autismo e suas famílias. Foi uma das maiores e mais importantes pesquisadoras na área, sendo responsável pela introdução da noção de espectro no campo científico, entendendo o autismo como uma condição complexa e heterogênea (Dias, 2015; Corrêa, 2017).

Ela centrou seu estudo numa tríade que se apresenta em diferentes níveis, composta por elementos deficitários que toda pessoa com autismo apresentaria alterações: sociabilidade, comunicação/linguagem e no uso da imaginação. Ao realizar um estudo com crianças em um subúrbio de Londres, ela questionou os estudos de Kanner com relação às características clássicas descritas e a defesa do autismo como um transtorno raro. Lorna relacionou o conceito descrito por Kanner aos estudos de Asperger. Ela defendeu que as duas descrições representam níveis diferentes de uma mesma condição (Dias, 2015; Corrêa, 2017).

Para exemplificar a noção de espectro, Silva et al. (2012) usam a analogia de uma pedra jogada no lago. O local onde a pedra toca a água se caracterizaria pelo nível mais severo de autismo, com presença dos sintomas mais clássicos, próximo das descrições de Kanner. As ondas que se formam a partir desse ponto seriam formas de manifestação do autismo e, dentro dessa mesma lógica, uma onda mais distante do ponto central seria o nível mais leve de manifestação do autismo, o que por muito tempo se denominou síndrome de Asperger, devido à descrição de Hans Asperger.

O conceito de espectro, onde cada autista apresenta uma manifestação única do transtorno, em conjunto com os construtos da psicologia cultural, nos convidam a considerar a sua subjetividade, os contextos culturais em que os sujeitos vivem, se desenvolvem e se relacionam (Freire & Branco, 2016; Rodrigues, & Oliveira, 2016).

Isso porque, considerando que para os psicólogos culturalistas, a compreensão de desenvolvimento humano é marcado pelos processos de coconstrução entre mundo externo e interno, não há como compreender o sujeito deslocado de sua realidade sociocultural, ao passo que também não é possível negar o papel ativo e intencional do ser humano frente aos processos de desenvolvimento humano (Freire & Branco, 2016; Rodrigues, & Oliveira, 2016).

Autismo nos manuais diagnósticos

O desenvolvimento de pesquisas científicas na temática em diferentes graus se baseiam na definição do conceito do autismo nos manuais diagnósticos. Eles são instrumentos de referência para profissionais da saúde, com o intuito de guiá-los na avaliação diagnóstica de forma padronizada pela comunidade científica, dentre os quais destacam-se o Código Internacional de Doenças (CID) – elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), elaborado pela Associação Americana de Psicologia (APA).

A primeira vez que o autismo foi inserido em um manual diagnóstico foi pelo DSM II, em 1968, sendo incluído no quadro de esquizofrenia de início da infância. Na década de 1980, com a publicação do DSM III, o autismo é reclassificado da categoria de psicose para a de distúrbios invasivos do desenvolvimento. No DSM IV, de 1991, o autismo é entendido com um distúrbio global do desenvolvimento, caracterizado por prejuízo severo em diversas áreas do desenvolvimento. O autismo, em 2013, é situado no DSM V, na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, sendo caracterizado pelo déficit na comunicação e interação social (Pondé, 2018).

Em constante reavaliação, os manuais demonstram o entendimento daquele tema de acordo com os avanços científicos de determinado período histórico, sendo que, no DSM, o entendimento do autismo saiu de psicose para transtorno do neurodesenvolvimento no período de 45 anos. Como será a classificação desse mesmo transtorno daqui a 45 anos?

O manual diagnóstico CID, classificação utilizada pelos médicos brasileiros, teve sua última atualização em 2019, quando foi lançado o CID 11. Acompanhando os avanços do DSM V, concentra no TEA as antigas subdivisões dos transtornos do desenvolvimento. O CID, no entanto, acrescenta subdivisões no transtorno, considerando os déficits na linguagem, bem como existência ou não de deficiência intelectual.

Dessa forma, pelo CID 11, os autistas podem ter os diagnósticos: TEA com/sem deficiência intelectual, e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional/com linguagem funcional prejudicada/com ausência de linguagem funcional, além de TEA não especificado e outro TEA especificado. O CID vem especificando subcategorias, embora ainda não seja o suficiente para abarcar as diversas especificidades deste complexo transtorno.

A partir da evolução da descrição do autismo como TEA pelos manuais diagnósticos, houve uma maior flexibilidade e amplitude aos critérios de diagnóstico, substituiu as subcategorias antes chamadas de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo típico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger (Pondé, 2018).

Dessa forma, pelo DSM V, os autistas podem ser diagnosticados como autista nível um, dois e três. Para classificar os sujeitos nesses níveis, o manual considera como nível um aqueles autistas com necessidade de suporte, nível dois quando estes precisam de suporte substancial e nível três quando necessitam de suporte muito substancial nas seguintes áreas: interação/comunicação social e comportamento restritivo/repetitivo (Pondé, 2018).

O olhar médico já reconhece uma diversidade de manifestações do mesmo transtorno, a partir do qual podemos defender que qualquer generalização do tipo – como autistas não falam, autistas não têm empatia, autistas não olham no olho, entre outras – podem ser rechaçadas por se mostrarem simplistas demais. Destacamos, no entanto, o uso na corrente médica de expressões reducionistas e/ou deterministas, que precisam ser repensadas, tais como: “uma pessoa . . . cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas” (APA, 2013, p. 52).

Os manuais diagnósticos cumprem sua função de ser referência para padronizar a avaliação diagnóstica e médica. No entanto, a dominância do discurso e concepções médicas não encerram a discussão da complexidade do autismo, sendo que, tendo por base somente essa concepção, limita-se o entendimento e se prioriza os sintomas, focando no viés patológico e nas limitações das pessoas autistas.

O autismo na perspectiva da legislação

A legislação brasileira é uma das mais avançadas do mundo em relação à inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. A Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/2012) definiu o TEA como uma deficiência e ampliou, para as pessoas com autismo, todos os direitos estabelecidos aos que têm deficiência, no país.

Eles são, portanto, amparados legalmente pela legislação nacional, Constituição Federal (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), bem como os tratados internacionais – dos quais o Brasil é signatário –, como as Declarações de Jomtien e de Salamanca.

A LBI – aprovada em 2015 – considera pessoa com deficiência aquela que, em longo prazo, tem impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial em interação com barreiras. As barreiras podem ser físicas ou atitudinais, sendo as primeiras mais comuns, as quais podem ser minimizadas com respeito às condições de acessibilidade, tais como rampas, sinalização em braile e uso de órteses. Já as barreiras atitudinais dizem respeito a aspectos sociais que podem obstruir a igualdade de condições com as demais pessoas na participação na sociedade, de forma plena e efetiva, como por exemplo, a falta de um acompanhante especializado para autistas que necessitam de suporte na escola (Lei n. 13.146, 2015).

Esse construto legal impulsiona a política pública da inclusão social, que está baseada no direito de participação ativa das pessoas com deficiência nos espaços educativos, de

cultura e lazer. A noção de barreira atitudinal, para além das barreiras físicas, comumente associadas às pessoas com deficiência, traz um avanço que nos faz pensar sobre as necessidades além das físicas: visibiliza as deficiências invisíveis.

No entanto, é preciso sinalizar que só o modelo legal não é suficiente para compreender e balisar a complexidade da vida das pessoas com deficiência. Ademais, só o discurso legal não é capaz de mediar as relações com uma pessoa autista e, infelizmente, não garante por si só na vida prática, cabendo, muitas vezes, à judicialização e aos movimentos sociais, fazer pressões para garantir o cumprimento dos direitos trazidos pelos textos legais.

O autismo para grupos organizados de autistas

O modelo social da deficiência tem um conceito de diverso do entendido pelo modelo médico: a deficiência é apresentada como resultado de uma sociedade hostil à diversidade, em contraposição ao entendimento de caráter biologizante, onde a lesão física do sujeito é a deficiência (Diniz, 2007). Grupos de autistas, embasados no modelo social da deficiência, vem se empoderando através de um movimento social denominado neurodiversidade. Este conceito foi criado por Judy Singer, socióloga australiana autista radicada na Universidade de Tecnologia de Sydney.

Segundo Singer (1999), a neurodiversidade é um subconjunto da biodiversidade, sendo a primeira tão importante para a humanidade quanto a segunda é para a vida no planeta. A biodiversidade abrange todos os animais, plantas e microorganismos que vivem no planeta, enquanto a neurodiversidade abrange todos os humanos em suas diversas formações neurológicas.

Dessa forma, não há um ideal neurológico a que todos devemos corresponder, mas variações múltiplas e complexas que devem ser reconhecidas e respeitadas tanto quanto qualquer outra categoria social, como diferença de etnia, gênero, classe econômica, entre

outras. Em tais variações, incluem-se não somente o TEA, mas também outras diferenças neurológicas, tais como dispraxia, dislexia, transtorno do déficit de atenção com/sem hiperatividade, discalculia, síndrome de Tourette e outras diferenças comumente entendidas pelo modelo médico como anormalidades (Singer, 1999).

A neurodiversidade entende o autismo como uma diferença humana, relacionada a uma variação da conectividade cerebral, que deve ser exaltada e reconhecida. O objetivo do movimento é promover a cultura autista como uma forma de ser, além de lutar por promoção de sistemas de apoio que permitam a sua inclusão, bem como a defesa da máxima: nada sobre nós, sem nós (Singer, 1999; Rios, Ortega, Zorzanelli & Nascimento, 2015; Zolyomi & Tennis, 2017).

O Brasil, desde 2005, integra uma rede de países que comemoram, no dia 18 de junho, a neurodiversidade dos autistas, no que denominam Dia do Orgulho Autista. Ativistas da neurodiversidade rechaçam a ideia de que o autismo deva ser curado, e defendem a celebração das formas de comunicação e expressão autísticas (Singer, 1999; Rios, Ortega, Zorzanelli & Nascimento, 2015; Zolyomi & Tennis, 2017).

Apesar de não considerar os processos culturais, a abordagem conceitual do autismo para a neurodiversidade apresenta muitos avanços, principalmente por naturalizar e valorizar as especificidades, sinalizando mais para as potencialidades dos sujeitos, especialmente no contexto atual em que a construção conceitual de autismo é uma narrativa explorada preponderantemente pelo discurso médico, que compreende o transtorno pelo viés patológico. O modelo social colabora com o questionamento dos limites teóricos, éticos e epistemológicos que envolvem a abordagem exclusivista médica (Orrú & Leyva, 2015).

As concepções de autismo, ao longo da história – seja como psicose, transtorno do desenvolvimento ou deficiência –, estão fundamentadas e fundamentam, ao mesmo tempo, concepções teóricas diferentes sobre o desenvolvimento humano. Diante desse complexo

cenário social em torno da temática do autismo, se faz necessário entender como o campo da Psicologia tem compreendido o autismo em seus estudos, de modo que possamos destacar avanços necessários, especialmente no que diz respeito à psicologia do desenvolvimento. Especificamente, interessa-nos os aspectos afetivos e semióticos do desenvolvimento da pessoa autista, considerando a dinâmica eu-outro-cultura como processo fundamental ao desenvolvimento.

Panorama da produção científica em Psicologia sobre autismo

Esta sessão tem, como objetivo, explorar como os estudos brasileiros, na área de Psicologia, têm abordado os mecanismos do desenvolvimento de sujeitos autistas em suas dimensões sociais e afetivas. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, do tipo revisão de mapeamento, no intuito de esquematizar a produção existente, identificando lacunas nos estudos no que diz respeito aos aspectos socioculturais e afetivos do desenvolvimento humano.

Dentro da plataforma SciELO, base de dados aberta e acessível, inclusive ao público fora da academia, foram selecionados artigos da área de Psicologia, que foram produzidos no período de 2010 a 2019, contendo palavras com prefixo “autis*”, no resumo. O escopo de tempo buscou abranger a última década de produções. Foram elencados 57 artigos, que tiveram as informações organizadas em uma planilha de dados da Microsoft Excel de acordo com as seguintes categorias: link, referência bibliográfica, ano de produção, revista em que o artigo foi publicado, título, resumo, objetivo geral do estudo, abordagem psicológica predominante, natureza da pesquisa, bem como sujeitos participantes de cada pesquisa.

Foi realizada uma análise horizontal das informações tabuladas, classificando e relacionando as categorias supracitadas. A respeito de como o TEA vem sendo abordado na produção acadêmica da Psicologia no Brasil, foram selecionados artigos de estudos e artigos

de revisão sistemática de literatura, totalizando 57 artigos, distribuídos em 11 periódicos, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1. *Distribuição dos artigos por revistas acadêmicas*

Revista	Quantidade de artigos
Àgora	2
Estudos de Psicologia	2
Psicologia Escolar e Educação	2
Psicologia: Ciência e Profissão	3
Psico UFS	3
Psicologia USP	4
Fractal: Revista de Psicologia	6
Psicologia em Estudo	8
Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	9
Psicologia: Teoria e Pesquisa	18
Total	57

A revista “Psicologia: Teoria e Pesquisa”, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), se destacou com 18 artigos publicados no período investigado. Considerando as outras nove revistas em que foram encontrados artigos, o número de publicações médias entre elas foi de quatro artigos por revista. O número de publicações por ano segue a trajetória descrita na Tabela 2.

Tabela 2. *Produção de artigos sobre autismo na campo da Psicologia*

Ano	Quantidade de artigos
2010	3
2011	4
2012	4
2013	2
2014	6
2015	9
2016	6
2017	8
2018	9
2019	6
Total	57

É importante salientar que a data de publicação pode indicar em torno de um ou dois anos em que o artigo foi produzido, portanto, inferimos que o ano de 2015 se destaca por um aumento quantitativo na publicação da produção teórica. A hipótese para esse marco se baseia em múltiplos aspectos: na medida em que os critérios de diagnósticos são atualizados, mais pessoas passaram a ter acesso ao diagnóstico e, conseqüentemente, aos direitos sociais, tais como acesso à saúde e à educação; popularização do tema nas mídias sociais, como por exemplo, novelas, séries, filmes, livros, entre outras; e a implantação das leis e convenções com políticas específicas para o autismo.

Dos 57 artigos identificados neste estudo, com relação à abordagem teórica dos artigos elencados, é possível verificar uma maior produção nas vertentes teóricas da psicanálise (35%) e da psicologia comportamental (19%), se em comparação às outras vertentes, tais como psicologia social, humanista, cognitiva, social e histórico-cultural que, juntas, somam 32%. Os artigos de revisão teórica representam 14% dos artigos publicados.

No universo das pesquisas levantadas, 13 representaram estudos que envolveram análise de legislação, literatura científica e aproximações teóricas, enquanto os outros 44 tinham participantes de diversas idades e envolviam métodos como observação, entrevistas e estudos comparativos.

Foi possível sinalizar 21 estudos que tinham como participantes autistas, 13 deles com familiares, dois com a díade mãe e filho, dois com profissionais e seis com múltiplos participantes – profissionais, família e autista. Os estudos priorizam como participantes os sujeitos autistas e, em segunda instância, os familiares. Também participaram das pesquisas profissionais, tais como professor, psicólogo e fonoaudiólogo. Com relação aos 21 estudos com sujeitos autistas, verificamos que cinco deles eram comparativos, ou seja, tinham uma abordagem comparativa entre autistas e outras pessoas com outra ou sem deficiência.

Quanto à faixa etária dos participantes de pesquisa, contabilizamos somente cinco estudos com adultos autistas, dos quais dois deles tiveram sua autobiografia como material de análise. Entre os demais, destacamos um estudo com adolescente, nove estudos com crianças, quatro com crianças menores de 5 anos e três estudos que não especificaram a idade do sujeito.

Destacamos, então, que nos estudos, há um enfoque nas crianças autistas, e que o método mais utilizado é a observação, estando o caso clínico em segundo lugar. Outro aspecto relevante identificado corresponde ao gênero dos sujeitos autistas nos estudos: embora reconhecessem expressamente a participação sujeito autista do sexo feminino em dois deles, em nenhuma das pesquisas a temática do autismo feminino foi contemplada.

Com relação à participação dos familiares, que são o segundo grupo com maior incidência quantitativa nos estudos sinalizados, 13 deles enfatizaram vivências e concepções sobre o autismo por meio de entrevistas. Quatro foram realizados somente com as mães, um outro apenas com irmãos (Cezar & Smeha, 2016) e, ainda, um outro foi realizado com as mães e irmãos. Apenas dois estudos realizaram observações especificamente na interação da mãe e autista, ao passo que somente duas pesquisas trouxeram somente profissionais como sujeitos, embora essa categoria tenha aparecido em conjunto com autistas e familiares. Os profissionais que apareceram por ordem de incidência foram: professores, psicólogo e fonoaudiólogo. Dos estudos sinalizados, foi possível identificar a maior participação de adultos nas pesquisas, sendo que, do universo de 57 artigos, só 15 deles tinham como sujeitos as crianças.

Na intenção de compreender as temáticas que cercam os artigos abarcados nesta revisão, consideramos os objetivos expressos no resumo do artigo para organizar as temáticas que emergiram: critérios para diagnóstico e sintomatologia, concepções e vivências de

profissionais e familiares, intervenções terapêuticas, inclusão social e desenvolvimento humano e metalinguagem com a ciência da educação e psicologia (Tabela 3).

Tabela 3. *Produção de artigos sobre autismo no campo da Psicologia por temática*

Abordagem teórica	Quantidade de artigos
Revisão de literatura	8
Comportamental	11
Outras (psicologia social, humanista, cognitiva, social e histórico-cultural)	18
Psicanálise	20
Total	57

Nas 21 pesquisas no campo da psicanálise, cujos principais teóricos de referência são Sigmund Freud (1856-1939), Carl Jung (1875-1961) e Jacques Lacan (1901-1981), percebemos que a abordagem metodológica majoritária é a qualitativa, e o método mais utilizado é o estudo de caso clínico.

Neste caso, o analista é ativo ao trabalhar suas interpretações teóricas focando nos sintomas que os pacientes apresentam. Os sujeitos, nessa abordagem teórica, são majoritariamente autistas, e as informações levantadas pelos pesquisadores levam em consideração as falas e a observação dos comportamentos dos participantes, porém, o grande enfoque está na interpretação do analista.

Com relação às temáticas, nesta abordagem teórica, 11 estudos tratam de intervenções. Quatro deles é sobre musicalização – por meio da linguagem escrita e falada, uso dos objetos, educação terapêutica e apresentação perceptiva.

Outros cinco tratam de critérios para diagnóstico e sintomatologia, lançando olhar sobre o diagnóstico precoce e sinais de risco, bem como abordam sobre a caracterização de alguns distúrbios específicos na oralidade, no contato visual e no processo de subjetivação.

Outros três estudos tratam sobre concepções e vivências de profissionais e familiares – sendo um deles sobre a relação das mães com filhos mais novos durante a alimentação, e dois sobre concepções em instituições de atendimento psicossocial.

Um dos estudos aborda a temática da inclusão social e desenvolvimento humano ao discutir conceitos de integralidade em saúde e outro, ainda, foca na temática da metalinguagem, na perspectiva da psicologia, uma vez que busca fazer aproximações dos conceitos de linguagem, significante e objeto pelo viés da psicanálise, com manifestações de pessoas com diagnóstico de TEA.

Os 11 estudos no campo da psicologia comportamental têm, como base teórica, os estudos de Ivan Pavlov (1849-1936), Burrhus Frederick Skinner (1904-1990) e obras de autores neocomportamentais, tais como Edward Tolman (1886-1959) e Albert Bandura (1925). A abordagem metodológica mais utilizada nesses estudos é a quantitativa. Conseqüentemente, o método mais utilizado é a testagem anterior e posterior à intervenção.

Neste método, o pesquisador é ativo na construção das informações de pesquisa, enquanto os sujeitos são expostos a controle. Nesta abordagem teórica, a maioria dos estudos trata das intervenções, sendo seis estudos responsáveis por avaliação sobre intervenções para treinos em: leitura, relações espaciais, nomeação e comportamento. Outros cinco estudos abordam critérios para diagnóstico e sintomatologia. Enquanto alguns avaliam a validade de protocolos, lista de verificação, critérios de diagnóstico, outros se concentram na análise de sinais tardios e precoces, tais como regressão da linguagem oral.

Nas 18 pesquisas pertencentes a outras vertentes teóricas – entre elas a psicologia social de Kurt Lewin (1890-1947), histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e humanista de Carl Rogers (1902-1987) – se usa da abordagem metodológica qualitativa. O método mais utilizado foi a entrevista. Os participantes das pesquisas são, em sua maioria, adultos ligados ao sujeito autista, tais como familiares e profissionais.

Com relação às temáticas, oito estudos estão centrados nas concepções e vivências das mães, quatro centrados nos familiares e profissionais e seis abordam critérios para diagnóstico e sintomatologia. A metade deles investiga sinais precoces e modo de funcionamento psíquico, tais como competência social e atenção compartilhada. A outra metade investiga, nos genitores, aspectos como apego e traços de personalidade. Três pesquisam intervenções terapêuticas e, no que se refere ao único artigo do conjunto, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, se situa a temática da inclusão social e investiga o papel do afeto no desenvolvimento humano.

Sobre o conjunto revisões, encontramos oito revisões sistemáticas que têm o prefixo “autis*” presente em seu resumo, as quais foram agrupadas nas temáticas: inclusão social e desenvolvimento humano, metalinguagem com a ciência da educação e psicologia e interface educação e psicologia. A abordagem metodológica predominante é a quantiqualitativa.

Na temática “critérios para diagnóstico e sintomatologia”, há quatro artigos que lançam olhar sobre estudos a respeito do temperamento, do paradigma da equivalência e déficit de imitação e identificação de instrumentos disponíveis para rastreamento dos sinais do autismo, em especial em crianças com até 36 meses de idade.

Há dois artigos de revisão, na temática “inclusão social e desenvolvimento humano”. Um deles trata sobre o estabelecimento de vínculo afetivo do bebê humano (Saboia et al., 2017), e o outro considera uma perspectiva desenvolvimental sobre o autismo, ao explorar o tema da brincadeira como forma de promoção de interações (Sanini, Sifuentes & Bosa, 2013). Outros dois artigos de revisões tematizam a interface educação e psicologia. São artigos que tratam da produção científica brasileira sobre a escolarização de crianças com TEA.

Neste grupo, destacamos o artigo “A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação” (Guedes & Tada, 2015), único a apresentar uma revisão

sistemática da literatura sobre autismo no campo da Psicologia e na educação, no período de 2007 a 2012. O artigo se assemelha ao mapeamento realizado no escopo da presente pesquisa, uma vez que visou identificar o cenário da produção científica sobre autismo em periódicos brasileiros, identificando lacunas a serem investigadas e sinalizando a necessidade de maior aprofundamento no cenário científico sobre o autismo, bem como solidificação da produção científica nacional neste campo.

Analisando o escopo dos 57 artigos publicados em revistas da área de Psicologia – conforme o mecanismo de busca da plataforma SciELO –, nos últimos nove anos se destacam, em quantidade, os estudos com os temas: critérios de diagnóstico, sintomas e intervenções terapêuticas, em detrimento dos temas inclusão e desenvolvimento humano.

Com relação à metodologia e participantes das pesquisas, o método mais utilizado foi a observação, principalmente quando os estudos eram com crianças autistas. Aqueles que se utilizaram do método de entrevistas priorizaram, como participantes, os adultos, onde, além dos autistas, foram incluídos os familiares e os profissionais que trabalhavam com eles.

Ao longo do período de 2010 a 2019, foi possível verificar um aumento gradual na quantidade de publicações, fato que pode estar relacionado com a visibilidade do tema, tanto em políticas públicas como na sociedade em geral. As pesquisas sobre a temática estão centradas em casos clínicos no campo da psicanálise e testagens nos estudos, com vertente comportamental da Psicologia, com enfoque na identificação do autismo e os modos de intervenção, com vistas ao aprofundamento e controle do comportamento e características autistas, coadunando com a visão médica e desconsiderando o modelo social da deficiência, que destaca o papel das estruturas sociais para a existência e reafirmação da deficiência.

A lacuna de respostas contundentes em relação aos fatores causais, bem como a amplitude sintomatológica que o autismo apresenta, se reflete nas tentativas de se sistematizar as manifestações clínicas do autismo e, ao priorizar a sintomatologia do autismo,

percebe-se uma desconsideração à complexidade da constituição histórica e social do desenvolvimento humano (Orrú, 2012; Vygotski, 1988).

Do conjunto de 57 artigos, somente dois deles se fundamentam em uma perspectiva da psicologia histórico-cultural, nenhum está dentro do escopo da psicologia cultural (Valsiner, 1997; Freire & Branco, 2016; Rogoff, 2005; Cole & Cole, 2003; Rodrigues & Oliveira, 2016; Roncâncio, 2015) – enfoque que fundamenta esta pesquisa.

Na abordagem psicanalítica, percebe-se um foco na compreensão do autismo como oriundo da condição subjetiva do sujeito, constituído especialmente das relações mãe-bebê, além disso, foi possível verificar dois artigos baseados em autobiografias de autistas. No entanto, estudos sobre os processos de significação de si, em uma perspectiva relacional e culturalmente constituída, como faz a psicologia cultural, não foram encontrados no escopo deste mapeamento.

Destacamos, também, a possibilidade de diversificação metodológica, no sentido de abarcar a complexidade do desenvolvimento humano e do autismo, por meio de estudos ideográficos que considerem as singularidades dos sujeitos e suas narrativas.

Outra questão a ser sinalizada é a temática de o autismo feminino estar invisibilizada no escopo dos artigos mapeados, sendo que a relevância da temática já foi reconhecida pela ONU. Estudos científicos estadunidenses sinalizam que, diante do histórico da psicologia e psiquiatria, os estudos eram realizados massivamente com homens, fruto da sistemática exclusão das mulheres como sujeitos de pesquisas científicas (Wing, 1981; Baron-Cohen & Wheelwright, 2004; Ernsperger & Wendel, 2007; Jones & Klin, 2009). No campo do autismo, o estudo de Kanner, por exemplo, só contou com a participação de meninos.

Em decorrência de estudos, dentre eles o de Ernsperger & Wendel (2007), a prevalência do autismo em meninos tem sido questionada. Há uma defesa de que existe uma subdiagnóstico de meninas/mulheres. Dentre as meninas, o autismo atípico estaria mais

presente, ao passo que apresentam características incomuns às características clássicas de autismo, como por exemplo, imitação de comportamento social, facilidade com jogos de imaginação e fantasia, crise nervosa em forma de choro, hiperempatia, entre outros.

Um fator que chamou atenção foi a prevalência de estudos que abordam o autismo sob o enfoque na infância. Poucos artigos se referem à adolescência e à fase adulta do autista, coadunando, ao negligenciar outros períodos da vida que não a infância, com as concepções infantilizadoras da condição de deficiência (Meletti, 2006; Vygotski, 1995; Sacks, 2006). Com isso, percebe-se uma lacuna no campo científico no que se refere aos estudos que contemplem outras importantes fases do desenvolvimento humano.

Os dados decorrentes do presente mapeamento demonstram múltiplas interpretações, revelando inúmeras possibilidades teóricas que advêm da complexidade da temática em relação ao desenvolvimento, constituição subjetiva e intervenção do autista. Sinalizamos que estudos sobre autismo, em várias vertentes científicas, são importantes, e estes podem colaborar sobre aspectos relacionados à etiologia – ainda não identificada cientificamente –, bem como quanto à possibilidade de intervenções multiprofissionais em equipe articulada de saúde, educação, lazer e trabalho, visando principalmente a inclusão social e atenção integral ao sujeito autista. Destacamos que mais estudos de revisão de literatura podem ser realizados com este mesmo intuito abarcando desta vez mais bases de dados e alterando o escopo do tempo, com vista a aprofundamento destes dados.

Vislumbramos que estudos na perspectiva da abordagem da psicologia cultural, ao considerar a complexidade da constituição histórico-cultural nos mecanismos do desenvolvimento social e afetivo e dos processos de significação si, podem colaborar com novas significações sobre o autismo.

Em outras palavras, partindo de um olhar sobre as potencialidades dos autistas, é possível contribuir para a significação da sociedade brasileira ao tornar os autistas

participantes ativos e singulares em seu processo de desenvolvimento e agentes no mundo, buscando, ao contemplar suas vozes em pesquisas, avançar na promoção de uma verdadeira inclusão.

Capítulo 2 – Trajetórias de desenvolvimento humano

Neste capítulo, nos propomos a apresentar os construtos teóricos da psicologia cultural que oferece amplo legado ao campo da Psicologia do desenvolvimento humano, inspirado nos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky, Jaan Valsiner, Michel Cole e Sheila Cole, Barbara Rogoff e Tania Zittoun. Ao centrar-se na condição relacional e sociogenética dos processos culturais de desenvolvimento humano, dialogamos com a abordagem dialógica de Eugene Matusov.

O estudo parte do pressuposto de que questões desenvolvimentais não podem ser concebidas de forma reducionista, o que implica incluir os processos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos, cognitivos e subjetivos que ocorrem em um contexto histórico-cultural e na ontogênese, ou seja, ao longo da vida do ser humano.

O ser humano está em constante desenvolvimento e um dos objetivos da psicologia do desenvolvimento é o estudo das pessoas em suas transitoriedades e mudanças, considerando que os processos da psiquê humana são, ao mesmo tempo, internos e externos, ou seja, essencialmente culturais e sociais. A teoria histórico-cultural e a psicologia cultural partem desta mesma base: a cultura é um importante fator de organização da mente humana (Vygotski, 1997; Valsiner, 1997, 2016).

Entendendo o caráter dinâmico e processual do desenvolvimento humano, a psicologia cultural enfatiza a natureza relacional do ser humano. É nas relações com o meio sociocultural e com outros membros da sociedade que os processos de desenvolvimento dos sujeitos são coconstruídos (Rogoff, 2005; Rodrigues & Oliveira, 2016; Freire & Branco, 2016).

A visão sociocultural construtivista da psicologia cultural enfatiza a singularidade do sujeito humano, sendo este indissociavelmente social, ou seja, realça a importância do sujeito

como agente ativo de seu desenvolvimento, ao passo que este sujeito está indissociado das relações socioculturais que o cercam. Assim, bidirecionalmente, sujeito e cultura se constituem e se desenvolvem mutuamente (Valsiner, 1997; Branco, 2012).

Para compreender o desenvolvimento humano, podemos partir do entendimento sobre suas dimensões, frisando que não é possível serem analisados isoladamente e que é preciso levar em conta que estes estão necessariamente relacionados, são eles: a filogênese, a ontogênese e a microgênese (Cole & Cole, 2003; Valsiner, 2007; Herrera, 2014).

A primeira diz respeito ao ser humano enquanto resultado do desenvolvimento da espécie. A cultura e a linguagem são, por exemplo, características que diferenciam a nossa espécie. A segunda dimensão fala sobre o desenvolvimento do indivíduo em um tempo e contexto culturalmente situado, ou seja, se considera a trajetória do indivíduo ao longo de toda sua vida (Cole & Cole, 2003, Valsiner, 2007; Herrera, 2014).

Por último, a dimensão microgenética se refere ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Faz parte deste domínio a experiência imediata. Neste domínio, podemos falar em indivíduos singulares e em particularidade como sujeito, no âmbito imediato da experiência (aqui e agora): cada um de nós é diferente, é singular, apesar de pertencermos a uma mesma espécie e estarmos imbricados em contextos sociais, nos recriando através das interações e relações uns com os outros (Cole & Cole, 2003, Valsiner, 2007; Herrera, 2014).

O russo Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) – expoente da teoria histórico-cultural e influenciador das bases da psicologia cultural – desenvolveu, durante as três primeiras décadas do século XX, estudos que modificaram a compreensão do desenvolvimento humano, ao destacar a premissa de que a cultura é fator organizador da mente humana como um sujeito singular, complexo e dinâmico inserido em um processo histórico-cultural (Vygotski, 1997).

Para Vygotski, o desenvolvimento do sujeito se dá nas relações que são estabelecidas com o mundo e consigo mesmo. Essa relação não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos, por meio de signos, os quais representam algo no contexto do aqui-e-agora, podendo orientar o sujeito prospectivamente. Eles se constituem como campos de significação, com base em opostos, ou seja, ao construir um signo “A”, imediatamente construímos seu oposto “não A”. Considerando a natureza dinâmica do signo criar, empregar e se regular, isso nos leva a permanentes processos de significação (Vygotski, 1988; Vygotski, Van der Veer & Valsiner, 1994; Roncâncio, 2015; Araújo, Oliveira & Rossato, 2017).

A cultura pessoal e a cultura coletiva estão em constante negociação nos contextos dinâmicos das interações humanas, constituindo o fenômeno psicológico. A cultura coletiva trata sobre um conjunto de produções e significados compartilhados e historicamente construídos por um grupo. Portanto, trata dos processos de significações em instância social e compartilhados pelos grupos que o sujeito participa, como por exemplo, as normas (Palmieri & Branco, 2004; Valsiner, 2016).

Apesar de dinâmicos, os significados da cultura pessoal apresentam certa estabilidade quando comparado aos da cultura pessoal. Por cultura pessoal entende-se os processos de significações na instância do sujeito, sendo que trata do processo de internalização dos significados, transformados estes através do contato com a cultura coletiva no âmbito do indivíduo – de forma única e singular (Palmieri & Branco, 2004; Valsiner, 2016).

De modo a compreender a relação entre as culturas pessoal e coletiva, abarcamos o conceito de canalização cultural, que lança luz sobre um mecanismo geral do desenvolvimento humano e permite pensar as interações entre o sujeito-mundo, bidirecionalmente. Nesse mecanismo, o contexto cultural apresenta um conjunto de normas e/ou sugestões sociais que, em certo ponto, tendem a canalizar trajetórias de vida e conduzir o

desenvolvimento mais na direção a algum caminho, em detrimento de outros (Branco & Valsiner, 1997; Lawrence & Valsiner, 2003; Branco, Pessina, Flores & Salomão, 2004; Madureira e Branco, 2005; Valsiner & Salvatore, 2012).

Destaca-se, ainda, que o vir a ser tem espaço durante as trajetórias de desenvolvimento humano de cada sujeito, considerando que o desenvolvimento é um fenômeno sistêmico no qual a novidade se cria incessantemente (Branco & Valsiner, 1997; Lawrence & Valsiner, 2003; Madureira e Branco, 2005; Branco et al., 2004; Valsiner & Salvatore, 2012).

Em suma, o desenvolvimento humano é compreendido no escopo deste estudo como um processo dinâmico e relacional que se dá ao longo do tempo de maneira irreversível, se constitui bidirecionalmente entre sujeitos e cultura em suas dimensões pessoais e sociais, ou seja, sociedade e cultura provocam mudanças nos indivíduos e grupos sociais mutualmente (Hinde, 1994; Hatano & Inagaki, 2000; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2007; Valsiner & Salvatore, 2012).

Entendemos, por cultura, um sistema aberto que engloba “tanto uma dimensão material, cristalizada nos produtos culturais, como uma dimensão simbólica, mais fluída, presente nos processos culturais de significação do mundo e de si mesma” (Madureira & Branco, 2005, p. 95). Dessa forma, o papel constituinte da cultura para o desenvolvimento humano não é visto como uma variável externa, mas como um componente interno de desenvolvimento, sendo assim, “a sociedade participa no processo em que a pessoa constrói a si mesma e, portanto, consiste em um fator interno e não externo de construção” (Valsiner, 1998, p. 1).

Atuando na construção da novidade, temos os processos de internalização e externalização que representam o limite (constrain) entre o pessoal e o mundo social. Os processos de internalização em oposição à ideia de transmissão cultural referem-se aos

mecanismos onde o sujeito participa ativamente da reconstrução, no plano intrapsicológico e dos significados compartilhados culturalmente (Valsiner, 1997).

No outro sentido, os processos de externalização referem-se aos mecanismos onde o indivíduo analisa internamente os materiais culturais, elabora subjetivamente e apresenta uma nova síntese à cultura coletiva. Os significados culturais, apesar de apresentarem certa estabilidade, também podem ser transformados pelos sujeitos concretos por meio da externalização (Valsiner, 1997).

Os processos de internalização e externalização agem ciclicamente. Trata-se de uma reconstrução ativa durante os processos interativos e destacam o caráter agencial do sujeito. A agencialidade do sujeito se traduz em seu papel ativo, intencional e autoformativo frente aos processos desenvolvimentais (Valsiner, 1997; Freire & Branco, 2016; Rodrigues, & Oliveira, 2016; Matusov, 2018).

Ao aproximar a perspectiva da psicologia cultural sobre o desenvolvimento humano ao autismo, também consideramos as contribuições de Vygotski sobre o desenvolvimento atípico. Por um lado, o pensamento vygotkiano se aproxima da perspectiva do modelo social da deficiência e do movimento da neurodiversidade, uma vez que ambos permitem problematizar a maneira como o meio social significa e se estrutura para lidar com as condições orgânicas diferenciadas (Vygotski, 1997).

Vygotski lançou um novo olhar sobre a temática do desenvolvimento das pessoas com desenvolvimento rompendo com a ênfase na falta. Propôs uma compreensão da relação entre o biológico e cultural, onde os efeitos da alteração biológica são vivenciados no contexto das relações situadas histórico e culturalmente. A partir de sua teorização, a pessoa com deficiência não é menos desenvolvida, mas desenvolve-se de outro modo, por outras vias (Vygotski, 1997).

Apesar da aproximação realizada aqui entre neurociência e psicologia cultural e histórica, é importante considerar que falta ao movimento da neurodiversidade o aprofundamento dos mecanismos de mediação cultural e o aspecto afetivo semiótico dos processos de desenvolvimento, contribuição trazida pela psicologia cultural.

Compreendendo a dinamicidade do desenvolvimento humano, a abordagem culturalista abandona a ideia de desenvolvimento por etapas e acumulativo, focando na mútua constituição, entre cultura e sujeito, reconhecendo a singularidade dos indivíduos em seu caráter histórico-cultural.

Com base nesse aporte teórico, podemos sinalizar que não há autistas genericamente, reduzidos a um significado, a uma tipificação que lhes nega a própria condição de sujeitos. Todos os autistas têm história de vida própria e pessoal, além de, dentro do espectro, apresentar uma manifestação única do transtorno.

De modo a contribuir para a significação da sociedade brasileira dos autistas como participantes ativos e singulares, em seu processo de desenvolvimento e agentes no mundo, vislumbramos que estudos com a abordagem da psicologia cultural podem colaborar com novas significações sobre o autismo, partindo de um olhar sobre as potencialidades dos autistas e, em respeito ao modelo social da deficiência e do movimento da neurodiversidade, contemplar suas vozes e subjetividades na pesquisa.

A construção histórico-social da deficiência evidencia uma cultura coletiva com significados impregnados de preconceitos e estereótipos, em particular quanto à capacidade dos sujeitos. Para Vygotski (1997), Góes (2002) e Diniz (2007), a deficiência é mais que um enigma: é um desconhecido erroneamente descrito como anormal, monstruoso ou trágico. Sendo assim, a cultura pode se apresentar como um ambiente hostil à diversidade, ou um ambiente que possibilite a imersão ou consolidação de capacidades potenciais das pessoas com deficiência.

A psicologia cultural considera a possibilidade de múltiplas trajetórias no processo de desenvolvimento, em oposição a uma visão desenvolvimental baseada em sujeitos avançando entre níveis fixos, seguindo trajetórias universais de mudanças. Trajetória é um conceito importante para esta pesquisa, e diz respeito à sequência de eventos pessoais que acontecem no decorrer do desenvolvimento, considerando a forma como as experiências se organizam no curso de vida e as interações estabelecidas pelo indivíduo nos contextos socioculturais. As possibilidades de trajetórias, além de múltiplas, contam com dois elementos centrais: mudança e estabilidade, cada qual com sua função.

Capítulo 3 – Objetivos

Objetivo geral

Investigar a trajetória de desenvolvimento de uma autista na transição da infância para a adolescência, na perspectiva da Psicologia Cultural, enfatizando processos relacionados às experiências escolares.

Objetivos específicos

- 1) Explorar como os estudos brasileiros na área de Psicologia têm abordado os mecanismos do desenvolvimento de sujeitos autistas, priorizando a identificação de estudos que abordam os aspectos socioculturais e afetivos do desenvolvimento;
- 2) Caracterizar a trajetória dos 10 aos 15 anos de KN, considerando seu percurso escolar e suas interações sociais com outros sociais significativos;
- 3) Discutir a dinâmica entre os processos de significação de si e os mecanismos de canalização cultural por meio da criação de produções artísticas autorais, na perspectiva da psicologia cultural.

Capítulo 4 – A pesquisa empírica

Caracterização da pesquisa empírica

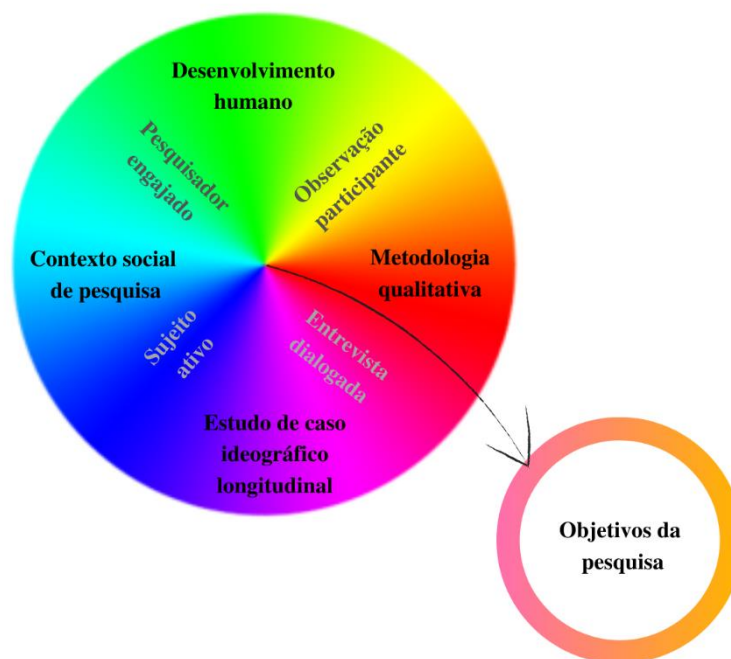
A presente pesquisa empírica tem natureza qualitativa, sistêmica e ideográfica (Valsiner & Salvatore, 2012). O percurso metodológico foi composto por uma pesquisa longitudinal qualitativa com uma menina autista através de observações, análise documental, conversas informais e EDs realizadas entre os anos de 2015 e 2020. A realização de pesquisa multimetodológica mostrou-se um recurso adequado na investigação da temática do presente estudo e permitiu, por meio da narrativa, que as experiências da pesquisadora integrassem o escopo de dados da pesquisa.

Ao compreender o desafio metodológico que é realizar uma pesquisa sobre os aspectos mais complexos do desenvolvimento humano (Yokoy, Branco & Lopes, 2008), optou-se, por meio da pesquisa qualitativa, abarcar aspectos como as relações e a complexidade, ao situar os fenômenos do desenvolvimento nos contextos cultural, social e pessoal dos sujeitos.

Nesse sentido, o pensamento qualitativo, para além de uma suposta oposição com o método quantitativo, na verdade, refere-se ao nosso interesse de compreender os processos gerais humanos, partindo de casos particulares sempre únicos, nos contextos singulares da existência humana, valendo-se da ideia filosófica de que o particular existe no geral e vice-versa (Yokoy et al., 2008; Valsiner & Salvatore, 2012).

Compreendendo que a metodologia é muito mais que uma caixa de ferramenta para a coleta de dados, e a encarando como parte de um processo dinâmico e cíclico, onde métodos e dados influenciam-se mutuamente, na construção do conhecimento entre pesquisador e participante – e que estes estão situados em um contexto social específico (Branco & Rocha, 1998) –, apresento o desenho metodológico da pesquisa por meio da Figura 1.

Figura 1. *Espectro metodológico*



Na Figura 1, uso como base um círculo cromático, ou espectro, formado em sua matriz pelas cores do arco íris, que se transformam em outras nuances de cores na relação entre elas. O intuito, com isso, foi demonstrar um processo metodológico cíclico e dinâmico. Nas palavras, represento aspectos essenciais à metodologia desta pesquisa. A ideia de inserir a imagem do círculo cromático faz referência com o termo espectro utilizado no termo “Transtorno do espectro autista” justamente trazendo a noção de diversificação e heterogeneidade de elementos igualmente importantes e imbricados.

Mais internamente estão os objetivos da pesquisa, sendo um deles a investigação da trajetória de desenvolvimento de uma autista, em sua transição da infância para a adolescência. Em um nível acima, há primeiramente os métodos utilizados na pesquisa: observação participante e ED junto aos sujeitos envolvidos, que seriam o pesquisador engajado e o sujeito ativo, ambos com suas singularidades.

Mais à extremidade do círculo cromático, percebe-se as expressões “metodologia qualitativa” e “estudo de caso ideográfico longitudinal”, no sentido de, assim, caracterizar a pesquisa que acontece em torno do desenvolvimento humano, que abarca o contexto social da pesquisa e os sujeitos nela contidos.

Nomeei essa figura intuitivamente e criativamente como “espectro metodológico”, por entender que todos os termos ali apontados – teoria, fenômeno a ser estudado, abordagem e métodos de pesquisa, bem como interpretação e agencialidade de pesquisador e participante de pesquisa – estão imbricados de forma indissociável (Branco & Valsiner, 1997; Yokoy et al., 2008).

Contexto sociocultural da pesquisa

A investigação se deu entre os anos 2015 e 2020. O cenário social dessa pesquisa inicia-se no espaço profissional da pesquisadora, dado o acompanhamento especializado do sujeito desta pesquisa – uma estudante no final da segunda infância, com 10 anos. Este vínculo ocorreu durante cinco anos, marcando a transição dos 10 aos 15 anos, bem como a mudança do Ensino Fundamental (EF), ou seja, entre os anos iniciais e finais.

Como forma de aprofundar reflexivamente minha prática pedagógica, tendo atuado por 10 anos como acompanhante especializada de pessoas com deficiência, parte da minha formação neste mestrado na psicologia do desenvolvimento humano reflete experiências com sujeitos autistas.

No meu âmbito profissional, emocionalmente se destacam memórias afetivas no estudo especializado da temática, bem como dos conflitos gerados, ao encontrar orientações predominantemente de controle de comportamento frente à minha formação inicial, da qual carrego a máxima de que a sociedade, por meio de suas instituições, tem o dever de incluir e promover espaços de acolhimento e participação de todos.

Diante desse cenário, e considerando que a abordagem qualitativa de pesquisa é sensível às biografias/identidades sociais do pesquisador (Creswell, 2014), assumimos que, longe da neutralidade, há um engajamento emocional por parte desta pesquisadora ao conduzir este estudo, considerando que interpreto os dados construídos na pesquisa com uma lente, dado meu conhecimento implícito e subjetivo de mulher, estudante de escola pública, moradora de Região Administrativa (RA), pedagoga, servidora pública, profissional da educação que realizou a função de acompanhante especializada e mestranda em Psicologia com enfoque no desenvolvimento humano.

Destaco que nossa relação inicial de monitora/estudante se caracterizou pelo vínculo afetivo, que busca garantir liberdade e espontaneidade para a expressão e ação do sujeito e, por isso, prorizei, nesta pesquisa, buscar uma abordagem metodológica e teórica que visibilizasse sua participante, entendendo que educador não é o detentor do conhecimentos, mas aquele que pode fomentar espaço inclusivo e desafiador, de forma que o estudante possa se posicionar.

Posteriormente, como pesquisadora/participante, nosso vínculo afetivo e a relação pré-estabelecida foram salutares para a criação desse espaço gerador de diálogo, que vislumba a participação ativa do sujeito na pesquisa para mais que um respondente.

Locais da pesquisa

Realizamos a pesquisa em torno de dois locais: casa e escola, considerando que são instituições sociais pelas quais os seres humanos passam ao longo da vida e são imprescindíveis à sua formação como seres sociais. No estudo de caso específico, são os locais em que a participante mais frequenta e se relaciona socioafetivamente com a família, os profissionais da educação, colegas de classe e, no período desta pesquisa, também comigo.

Descrição das instituições de ensino

Nos períodos de 2015 a 2020, a participante desta pesquisa cursou do 5º ano do EF ao 1º ano do Ensino Médio (EM), em quatro instituições públicas de RA, a cerca de 45 km de Brasília.

As escolas que compõem a rede de ensino público do Distrito Federal (DF) contam com alguns apoios aos estudantes com deficiência, sendo que os atendimentos prestados à estudante que puderam ser verificados neste período foram, segundo Distrito Federal (2014):

- 1) atendimento educacional especializado em sala de recursos;
- 2) acompanhamento especializado em sala de aula, por meio do servidor público monitor em gestão educacional e, na falta deste, acompanhamento com educador social voluntário;
- 3) turma reduzida com quantitativo de estudantes determinado em documento lançado anualmente, denominado estratégia de matrícula;
- 4) adequação curricular, pela qual se objetiva traçar estratégias metodológicas que visem atender especificidades de estudantes com deficiência e à programação curricular.

A Tabela 4 mostra a caracterização das instituições de ensino público.

Tabela 4. *Caracterização das instituições de ensino público*

Estudantes	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Instituição 4
	Ano/fase			
	5º ano do EF	6º e 7º ano do EF	8º e 9º ano do EF	1º ano do EM
Quantidade	21	≅25	≅26	30
Idade	10	11 e 12	13 e 14	15

Descrição do contexto familiar

A família de KN vive em uma RA do DF longe de Brasília, a cerca de 40 km, em uma casa própria – onde residem os pais e as duas filhas –, possuindo um carro para uso familiar. Os pais, servidores públicos, estão na faixa de 40 a 50 anos de idade. As filhas têm dois anos de diferença de idade, das quais KN é a mais velha.

A família reside, desde 2007, em uma casa com sala de estar, cozinha, um banheiro compartilhado, uma suíte com cama de casal, um quarto compartilhado com duas camas de solteiro e garagem. Há um canil, onde vive um casal de cachorros grandes.

Participantes

Para o presente documento de dissertação, foi analisado o estudo de caso de KN: menina, atualmente com 15 anos, estudante de escola pública, é a irmã mais velha, é filha de um casal de servidores públicos, reside com a família e tem dois cachorros de estimação, Aisha e Hércules.

A menina é encantada por filmes, novelas, histórias em quadrinhos, livros e seriados, com foco especial no perfil dos personagens e elementos visuais que os cercam. Tem habilidades nas áreas de artes visuais, produzindo desenhos em plataformas de edição de imagens e em papel, com interesse específico em personagens, figurino e na produção literária, com interesse em criação de histórias em quadrinhos e roteiro de livros, novelas, filmes e séries.

O computador de KN é repleto de arquivos com nomes indecifráveis, apesar de a mãe não imaginar como ela se encontra naquele emaranhado. Ao abrir cada um deles, a menina mostra produções e as possibilidades são de muitos croquis de figurinos para personagens diversos, lista de personagens de atores para representar cada um deles, scripts de novelas, filmes, livros com história completas – prontos para serem enviados à publicação –, sugestões

de roteiros para autores conhecidos – como Maurício de Souza e Charles Schutz – e até para emissoras de televisão.

O Quadro 1 mostra o diagnóstico clínico de KN.

Quadro 1. *Diagnóstico clínico*

KN apresenta, em momentos de grande excitação ou desconforto, comportamento repetitivo de correr, emitindo som nasal e batendo as mãos nas paredes. Por essas e outras características, como resistência à mudança, falta de contato visual quando bebê, bem como dificuldade para dormir, foi diagnosticada clinicamente com TEA, nível dois (APA, 2013), aos seis anos de idade, por médicos especialistas, de forma independente deste estudo.

Por estar situada em torno da casa e da escola, indicamos, como interlocutores da participante da pesquisa, os outros sociais com os quais ela se relaciona socioafetivamente, por exemplo, a família e os profissionais da educação (Quadro 2), uma vez que o estudo ideográfico tem somente um sujeito de pesquisa.

Quadro 2. *Interlocutores da participante da pesquisa no período de 2015 a 2019*

Interlocutores	Quantidade	Idade
Pesquisadora	-	28 anos
Mãe	-	42 anos
Irmã Júlia	-	12 anos
Pai	-	51 anos
Profissionais da educação	≅ 40	Entre 18 e 60 anos
Colegas	≅ 150	Entre 10 e 15 anos

Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UnB e foi aprovado pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) sob o número 18246118.5.0000.5540, via Plataforma Brasil, do Ministério da Saúde (MS) –

especificamente por meio do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Consultada, a escola de EF onde a participante estuda autorizou o desenvolvimento da construção de informações, e a coordenadora e professora, das quais as aulas foram observadas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Posteriormente, a pesquisadora realizou uma dinâmica de apresentação com a turma observada, explicando os procedimentos de pesquisa, procedendo à assinatura dos termos de assentimento para menores de idade (Apêndice E).

Com relação aos familiares, a pesquisadora fez contato com pai, irmã e a participante do estudo de caso, para a apresentação dos procedimentos de pesquisa e posterior assinatura do TCLE. Todos os consultados aceitaram desenvolver o estudo, sendo que a professora, familiares e a participante do estudo de caso assinaram também o termo de uso de dados e voz (Apêndice D).

Procedimentos metodológicos

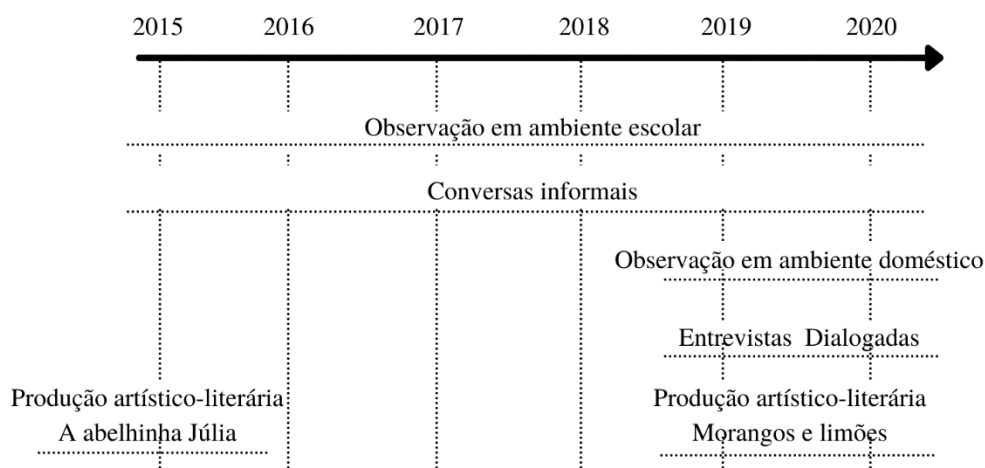
O estudo de caso ideográfico mostra-se significativo no estudo do desenvolvimento humano, pois permite considerar o caráter dinâmico e complexo do indivíduo, dando atenção às particularidades dos processos de desenvolvimento humano, mas também à possibilidade de permitir fazer uma ligação entre as vidas individuais e a história social, dando aporte às teorias mais gerais no campo científico (Yokoy et al., 2008; Moreno & Branco, 2014).

O estudo de caso ideográfico da pesquisa qualitativa se caracteriza pela identificação de um caso específico, sendo ele um grupo, uma entidade concreta ou até mesmo, como neste caso, um só indivíduo (Valsiner & Salvatore, 2012).

Como métodos, a pesquisa fez uso de observação participante em contexto escolar e doméstico, conversas informais, EDs com o sujeito de pesquisa e análise documental de

produções artístico-literárias para a construção de informações. A linha do tempo representada pela Figura 2 ilustra a utilização dos métodos ao longo do período sinalizado.

Figura 2. *Linha do tempo metodológica*



Observação participante

A observação utiliza, de acordo com Stake (2016, p. 103), “informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador”. Para Gerhardt & Silveira (2009), o caráter participante se desdobra na forma ativa que o pesquisador se junta ao contexto sociocultural da pesquisa como participante, o que permite o acesso a informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.

A observação participante do contexto escolar foi um método que permeou a pesquisa entre os anos de 2015 e 2020, e possibilitou elementos à pesquisadora que integravam o contexto escolar, dando subsídios para o processo de construção de resultados e a narrativa que caracteriza a trajetória de desenvolvimento de KN, dos seus 10 a 15 anos de idade.

Como instrumentos, utilizei (1) protocolo de observação de contexto educativo (Apêndice A) e a (2) conversa informal. O protocolo de observação possibilitava a manutenção do foco nas questões relativas à pesquisa e facilitava o agregado dos dados,

enquanto a conversa informal, instrumento menos fixo, permitia o aprofundamento sobre dados que eram, ao longo das observações, identificados como valiosos, uma vez que caracterizavam-se por momentos de diálogo não estruturados e que, devido à espontaneidade, não foram registrados em áudio.

Análise documental de criações artístico-literárias

Na pesquisa qualitativa, é possível se utilizar de todos os tipos de dados, tais como documentos, medidas numéricas, fotografias, texto ou qualquer outro tipo que explique a situação que está ocorrendo (Stake, 2016).

Nesta pesquisa, durante o período de 2015 a 2020, a pesquisadora teve acesso a vários documentos com produções artístico-literárias de autoria de KN, desenhos e textos produzidos em papel ou no computador. Para análise documental desta pesquisa, foram destacados desenhos de si, um de cada ano, além de duas histórias autorais: “A abelhinha Júlia” (Anexo A) e “Morangos e Limões” (Anexo B), respectivamente elaboradas em 2015 e 2020.

Entrevista Dialogada

A entrevista, muitas vezes compreendida como uma técnica onde uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação, coaduna com o aporte teórico adotado nessa pesquisa: fomos à busca de um método em que o diálogo fosse menos assimétrico, e onde a participante da pesquisa pudesse explorar sua criatividade e falar sobre temas de seu interesse, ou seja, se mostrar além de uma respondente. Em resumo, a intenção foi de que este sujeito tivesse espaço para a agencialidade na apresentação do seu ponto de vista.

A ED, método utilizado por essa pesquisa, se caracteriza por um espaço interativo baseado na qualidade do vínculo dos envolvidos, onde o pesquisador adota uma postura menos diretiva diante das questões de pesquisa, tornando o diálogo mais aberto, além de encorajar a liberdade e espontaneidade do entrevistado, favorecendo, com isso, a emergência de novos significados compartilhados (Madureira & Branco, 2001; Roncâncio, 2015; Araújo et al., 2017).

O instrumento adotado foi um roteiro de ED, que consta no Apêndice B desta dissertação. O mesmo não seguia roteiro de questões, mas, em seu lugar, partindo dos objetivos do estudo, foi realizado um roteiro de temas, que eram perseguidos pelo pesquisador, não sobrepondo, no entanto, os temas trazidos pela participante da pesquisa, mesmos que esses extrapolassem o tema proposto. Dessa forma, foram contemplados assuntos e episódios significativos com intencionalidade emocional e afetiva para o sujeito.

A casa onde a participante vive com os pais foi o *lócus* da pesquisa, por ter se mostrado, no período das observações, um espaço mais propício para o encontro e diálogo. Dessa forma, nas EDs, além dos sujeitos já sinalizados, também se contou com outros interlocutores, que seriam o pai, a mãe e a irmã.

Ao longo da pesquisa, ocorreram seis momentos de EDs, totalizando 11 horas e 26 minutos registradas em áudio. Destas, 6 horas e 32 minutos foram transcritas e organizadas, como explorado posteriormente no tópico sobre procedimentos de análise. Escolhi a casa para as EDs, uma vez que na escola não senti que havia espaço para a liberdade de expressão do sujeito.

Durante as EDs – espaço aberto para a espontaneidade –, era comum que a participante acessasse os assuntos da conversa por meio de busca na rede global de computadores, arquivos em formato digital, até mesmo objetos físicos, tais como fotografias, produções em papel, entre outros. Priorizei, neste momento, levantar falas de KN sobre

pessoas referenciais, assim como falas e temas sobre si que emergiram da participação efetiva do sujeito, durante as EDs. Apresento a dinâmica destas no Quadro 3:

Quadro 3. *Dinâmica das Entrevistas Dialogadas (continua)*

Nº	Período/evento	Tempo total	Tempo transcrito	Contexto
ED1	Fim das férias	00:07:00	00:07:00	A pesquisadora conversa por WhatsApp com a participante da pesquisa, para avisá-la de que vai à escola assim que as aulas iniciarem. Nessa conversa, a participante levanta alguns pontos importantes para as observações, como por exemplo, sua relação com os outros estudantes.
ED2	Início das aulas	00:22:04	00:22:04	Na escola, pesquisadora e participante conversaram sobre o termo de assentimento, onde foi possível escolher o nome a ser utilizado na pesquisa e realizar um desenho de si.
ED3	Em família	04:08:39	01:39:00	Realizamos uma visita a um espaço cultural, para uma oficina de desenho. O lócus de pesquisa ainda não estava definido, sendo que esse dia possibilitou a casa como lócus privilegiado das EDs, onde a participante pontuou muitas expectativas de futuro.
ED4	Dia das Crianças	02:01:34	00:56:20	A pesquisadora foi à casa da participante, após o Dia das Crianças. A significação da adolescência/infância é um tema de interesse desta pesquisa.
ED5	Tempos da vida	02:26:12	01:35:00	A pesquisadora levou, para este dia, uma produção artístico-literária de 2015. A partir dessa produção, foi possível dialogar sobre tempos da vida e fomentar o diálogo sobre produções atuais.
ED6	Meu aniversário está chegando	00:47:06	00:47:06	A entrevista se deu na eminência de mudança de escola e aproximação do aniversário de 15 anos. Além destes temas, a

				participante mostra uma produção que realizou no computador.
--	--	--	--	--

Quadro 3. *Dinâmica das Entrevistas Dialogadas (conclusão)*

Nº	Período/evento	Tempo total	Tempo transcrito	Contexto
ED7	Tenho 15 anos	01:40:25	01:12:20	Após o aniversário, a participante está de férias escolares. A pesquisadora vai mais uma vez à sua casa, para mais uma ED. Os temas giram em torno de produções artístico-literárias, relatos sobre o aniversário e expectativas de futuro.
ED8	2020	00:10:00	00:10:00	Pesquisadora e participante conversaram sobre o início do ano letivo no EM, e surgem apontamentos interessantes sobre a significação da infância/adolescência pela participante.
TOTAL		11:36:00	6:41:50	

Procedimentos de análise

A análise e discussão dos resultados tomam por base um aporte qualitativo, de natureza interpretativa-constructiva, e estão organizadas com vistas a enfatizar aspectos e sentidos interpretativos.

Baseando-me por outros estudos da vertente da psicologia cultural (Freire, 2008; Yokoy et al., 2008; Roncânio, 2015), a partir dos registros das observações e da organização das transcrições, por meio da narrativa do pesquisador, busquei contemplar as vozes dos sujeitos envolvidos em sua dimensão singular e coletiva.

A narrativa da trajetória desenvolvimental do sujeito de pesquisa foi dividida em atos, onde cada ato representa um ano civil. Para desenvolvê-los, foram consideradas informações

sobre o ano letivo, as suas relações socioafetivas e interações nos contextos escolar e doméstico e as produções artísticas.

A partir dessa narrativa, foi possível destacar quadros que, analisados, revelaram aspectos importantes da escola e da família no processo de coconstrução eu-outro-cultura de desenvolvimento humano, a dinâmica de canalização cultural na trajetória subjetiva e a importância da alteridade no desenvolvimento do self.

Instrumentos e equipamentos

Os instrumentos utilizados nos procedimentos metodológicos foram roteiro de ED e protocolo de observação de contexto educativo, sendo que ambos compõem, respectivamente, os Apêndices B e A desta dissertação. Durante o desenvolvimento de toda a pesquisa, foram utilizados dois gravadores de voz, um laptop, folhas de papel, lápis e portfólios de memória escolar.

A proposição da presente metodologia buscou atender aos objetivos da pesquisa, sendo criativa para contemplar a complexidade que os estudos sobre desenvolvimento humano demandam, não estando dissociada do referencial teórico em que se filia (Branco & Rocha, 1998).

Ao investigar a trajetória de desenvolvimento de uma autista, na transição de sua infância à adolescência, enfatizando processos relacionados às experiências escolares, a presente pesquisa se caracterizou pela natureza qualitativa, sistêmica, ideográfica, multimetodológica e longitudinal. No próximo capítulo, estão apresentados os resultados da pesquisa e sua relação com os conceitos da psicologia cultural.

Capítulo 5 – Resultados

O caso Kitty de Neve

Este estudo sobre desenvolvimento humano, na perspectiva da psicologia cultural, tem como sujeito uma autista na eminência da adolescência. Foi realizado o estudo de caso de KN, com base na construção de dados nos anos de 2015 a 2020. Em um primeiro momento, narro cronologicamente a trajetória de KN dos 10 aos 15 anos, considerando as suas relações socioafetivas nos contextos escolar e doméstico, seus temas e/ou objetos de interesse e sua criação livre.

Prólogo: antes de encontrar com Kitty de Neve no caminho

A profissão de um acompanhante especializado é um campo pouco definido e cercado de muitas incertezas, visto que não há normatização nacional a respeito da atuação e formação desse agente educacional. No Brasil, a depender do Estado, inclusive a denominação varia, sendo possível verificar: monitor e educador social voluntário, no DF, professor de apoio, em Goiás (GO) e, ainda, professor de apoio à inclusão, no Paraná (PR). Tais denominações pretendem designar o grupo de profissionais da educação que presta apoio mais próximo aos estudantes com deficiência, nas salas de aula inclusivas (Freitas, 2013; Andrade, 2014; Schultz & Gagliotto, 2019).

Em 2013, enquanto cursava o 6º semestre de Pedagogia na Faculdade de Educação da UnB, ingressei por concurso de nível médio para a Carreira de Assistência à Educação, no cargo de Monitora em Gestão Educacional, na Secretaria de Estado de Cultura do DF. O cargo, criado em 2008, oferece atribuições básicas – definidas por uma portaria – que

englobam atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças oficialmente reconhecidas em situação de inclusão.

O concurso para o cargo foi realizado em 2009 e em 2016, havendo desde então déficit de profissionais, uma vez que a evasão do cargo é enorme e, por isso, os profissionais anualmente realizam remanejamento de escolas, com vistas a atender os estudantes que, em sua maioria, garantiram o atendimento por meio de medidas judiciais.

Antes de conhecer KN, já havia prestado atendimento a sete estudantes com deficiência. Os diagnósticos das crianças, que tinham de 5 a 10 anos, variavam de deficiência física, intelectual, síndromes de Dandy Walker e de Down. Destaco dois estudantes diagnosticados com TEA, ambos do sexo masculino.

Acompanhei o primeiro estudante, enquanto cursava o segundo período da educação infantil e o primeiro ano do EF. Ele tinha necessidade de suporte substancial, tinha dificuldade de comunicação e, além de autista, era surdo e não dominava a Língua de Sinais Brasileira (Libras). O trabalho desenvolvido estava em torno de estabelecer uma relação de afetividade, a fim de construir e consolidar habilidades de vida diária, socialização, comunicação alternativa e introdução à Libras.

O outro estudante cursava o 4º ano do EF e, apesar de saber ler e escrever, realizava atividades diferenciadas, principalmente para consolidar a alfabetização e letramento, enquanto sua turma copiava textos grandes do quadro para responder questões de interpretação de texto. Nas aulas de ciências, história e geografia, a professora trabalhava com toda a turma, e sempre recebia o auxílio da professora especializada da sala de recursos para o desenvolvimento de material concreto para a ilustração dos conceitos.

O meu trabalho com este estudante girava em torno do desenvolvimento de estratégias, para prevenção e enfrentamento de momento de crises, que se manifestavam por meio da impulsividade e agressividade. A rotina diária era amplamente explicitada, sendo

necessário prever o máximo possível os momentos e atividades e, dessa forma, diminuir a ansiedade que lhe causava crises.

Hoje, atuo como pedagoga na Secretaria de Cultura e Economia Criativa do DF, mas em retrospectiva, vejo o quanto é e foi desafiador trabalhar com as especificidades dos estudantes para além da deficiência, diante de uma tradição escolar que homogeneiza, silencia subjetividades e domina corpos.

Nesse cenário, atuar com KN seria minha primeira experiência com uma autista do sexo feminino. A estudante já havia cursado o 4º ano do EF na referida escola, portanto, já reconhecia e era conhecida pela diretora da escola, coordenadora, professora da sala de recursos e por alguns colegas que inclusive estariam estudando com ela este ano.

Chamou-me a atenção, nesse primeiro instante, o envolvimento destes com o desenvolvimento da menina: a diretoria da escola e os professores da sala de recurso se disponibilizavam para conversar e dar suporte. Eu senti que havia preocupação para que todos estivessem comprometidos com a aprendizagem de KN.

Na semana pedagógica que iniciou o ano letivo, fui informada da turma em que a estudante estava matriculada e, conseqüentemente, conheci a professora Renata, com quem trabalharia junto. Durante essa semana, em certo momento, eu e Renata fomos chamadas para conversar sobre KN. A professora da sala de recursos disse com encantamento o quanto KN era uma menina inteligente, e a professora da turma do ano anterior sinalizou que era preciso ter pulso firme, pois a menina tinha “muitas vontades”.

Esses apontamentos me fizeram pensar que eu precisava conhecer pessoalmente a estudante para traçar uma forma de comunicação e construção da rotina escolar, buscando estabelecer juntas nossos caminhos relacionais.

Ato um: ano de 2015**Conhecendo Kitty de Neve**

Conheci KN no primeiro dia de aula do ano letivo de 2015, na escola onde ela cursaria o 5º ano do EF e na qual eu atuaria como sua acompanhante especializada. Era o meu primeiro ano nesta escola. O meu primeiro encontro com KN foi o dia de acolhida reservado para os estudantes conhecerem a sala de aula, os professores e os colegas. Ela chegou acompanhada da mãe e da madrinha, também da tia e da irmã mais nova, que também estudaria no mesmo turno nessa escola, cursando o terceiro ano do EF.

Vi uma menina alta, de cabelos longos pretos, acima do peso. KN cumprimentou a professora e a mim, e logo deixou a mãe e a madrinha, para conversar conosco. Em seguida, foi explorar a sala, correndo pelos quatro cantos dela, batendo as mãos na parede, expondo euforia. Este é um comportamento repetitivo denominado estereotipia, sendo que cada autista apresenta uma ou mais formas de estereotipia.

Conversamos eu e a professora com a mãe e a madrinha por aproximadamente 20 minutos, bem como sobre os anos escolares anteriores. A mãe contou que a filha resistia a realizar cópias do quadro, e que apresentava muitas dificuldades em matemática, inclusive se mostrando resistente quando o assunto era esse.

Esse primeiro contato me fez pensar que a família, além de acompanhar de perto o desenvolvimento escolar dela, falavam com certa clareza dos seus processos e com um olhar compreensivo, demonstrando aceitação e preocupação com o desenvolvimento dela nesse ambiente. Para conhecer mais sobre o perfil da estudante, solicitei os portfólios de atividades dos anos anteriores.

No segundo dia, quando as aulas de fato iniciaram, a professora propôs uma dinâmica de balões no início da aula, onde, unidos, os estudantes não poderiam deixá-los cair. KN se engajou na atividade, colaborando com os colegas para que o balão não caísse. Demonstrava

um pouco de incômodo com o barulho gerado pela fala animada dos colegas, resultado da agitação da dinâmica. Seguiu assim, durante o turno, no entanto, quando eu buscava o diálogo, a menina respondia pouco verbalmente.

Ficamos totalmente sozinhas quando a acompanhei até o portão da escola, para nos encontrarmos com a mãe no horário da saída. Estimulei uma conversa e perguntei coisas sobre o dia de aula e sobre a volta para a casa. Ela me olhava, mas não respondia a qualquer uma das minhas perguntas ou, quando respondia, era com um tímido “sim”. Eu me senti completamente constrangida, e pensava como seria se ela não se comunicasse. No próximo dia de aula, fui motivada a observar e continuar com tentativas de comunicação.

O Quadro 4 mostra a inserção de temas de interesse durante a interação entre KN e eu.

Quadro 4. *Inserção de temas de interesse na interação entre Kitty de Neve e Rayane*

Durante a semana, pensei em estratégias para o trabalho. Conversei com a família e com as antigas professoras da escola, e descobri que a Rede Globo e as personagens Equestria Girls eram temas de interesses de KN. Assim que esses temas foram inseridos como motivadores nas conversas, a menina floresceu para o diálogo. O seu conhecimento prévio foi demonstrado com encantamento.

Cenário escolar: 5º ano do Ensino Fundamental

Logo no início do ano, eu e a professora da turma, com o apoio da equipe da sala de recursos, formulamos rotinas em sala de aula. Estávamos engajadas em criar um contexto significativo que, em diálogo com o conteúdo curricular, oportunizaria o desejo de participação de KN e dos demais estudantes da turma.

A escola sempre adotou provas bimestrais por disciplina, sendo que a estrutura convencional era mista com predominância de questões de múltipla escolha. As provas eram elaboradas pelo grupo de professoras do 5º ano e eram adaptadas para KN, com inclusão de enunciados mais curtos e mais diretos em relação ao material disponibilizado para a turma.

O Quadro 5 mostra algumas flexibilizações por parte da escola para incluir KN em suas atividades escolares.

Quadro 5. *Flexibilizações escolares e uso de tecnologias com vistas à inclusão – escola 1*

KN comumente realizava as mesmas atividades que a turma. Para KN, estabelecemos o uso de tecnologias como mediadoras da aprendizagem e das rotinas escolares, incentivado o uso do computador para auxiliar na produção de textos e cópias digitais de textos pequenos do quadro.

Levamos, para as aulas, materiais audiovisuais, onde a turma inteira se beneficiava. Além disso, o uso do celular passou a ser utilizado para fazer pesquisas, assistir vídeos complementares sobre os assuntos estudados, além do uso recreativo em momentos livres no período de aula, desde que previamente acordados.

Durante o ano escolar, KN participava ativamente das atividades propostas sem muita distinção entre as disciplinas. Tinha maior apreço pelas atividades em que criava histórias em quadrinhos, mas, além dessas atividades, o que mais gostava de fazer na escola era ler gibis e conversar sobre seus eixos de interesse, que à época eram a Rede Globo e Turma da Mônica.

A cópia do quadro, atividade que a professora registrava no quadro negro para que os alunos reproduzissem em seus cadernos, era a atividade que a estudante mais resistia a fazer. Durante as cópias manuscritas, era comum realizar em ritmo devagar, a ponto de desistir. Na tentativa de sanar essa dificuldade, eu e a professora sugerimos uso de computador para a realização das cópias, no entanto, a estratégia não deu certo, sendo substituída por textos já impressos. Nestes, KN lia e fazia destaques de tópicos importantes com cores, além de colar no caderno.

KN tirava boas notas nas provas, e suas maiores dificuldades em relação à aprendizagem, nesse ano, foram com relação à operação matemática da divisão, que foi sanada por meio de uso de material concreto.

Jogando luz sobre a interação com os outros

A sala de recursos, biblioteca e direção eram espaços em que ela encontrava adultos que sempre conversavam animadamente com ela. KN preferia, nos momentos de recreio, devido ao barulho nos corredores da escola, ler gibis na biblioteca, preferencialmente da Turma da Mônica. Eu a acompanhava em todas as atividades e movimentação pela escola. Os momentos de leitura na biblioteca eram de grande descontração para nós duas.

O Quadro 6 ilustra uma situação em que eu e KN jogamos, na biblioteca.

Quadro 6. *Jogo de interação na biblioteca*

Ela pedia que eu fizesse uma voz e ela fazia outra, brincávamos com a entonação e expressão corporal e fácil, relacionada a sentimentos. Nesses momentos, dávamos muitas risadas. Essa prática colaborativa compartilhada parece ter sido fundamental para a construção de um vínculo de confiança e uma relação de mutualidade.

Durante todo o ano, houve uma grande aproximação entre mim e a estudante. KN demonstrava curiosidade para conversas que abrangiam mais que seus próprios temas de interesses. Eu buscava sua opinião sobre temas que perpassavam nossa rotina, como por exemplo, em um momento de sala de aula, na qual se contou a história de Malala². Após uma breve descrição de sua luta, questionei KN sobre o que ela achava sobre determinada cultura, na qual as meninas são excluídas das escolas. Lembro-me da resposta ser um sonoro “Não concordo de jeito nenhum, isso é um absurdo. Todo mundo pode estudar”.

Durante o recreio, KN podia escolher onde ficar. Quando não estava na biblioteca – seu lugar preferido –, KN buscava a irmã, que respondia a essas investidas com desconforto: era comum, ao cruzar pelos corredores, a irmã fugir correndo, enquanto KN estendia os braços em direção a ela. KN não protestou, nem chorou: pareceu não entender a fuga. A

² Malala Yousafza é uma jovem paquistanesa militante dos direitos humanos, ganhadora do prêmio Nobel da paz em 2014, aos 17 anos, em reconhecimento à sua luta pela escolarização de meninas em seu contexto histórico-cultural.

minha impressão era de que a irmã, apesar de ter uma relação de respeito e cuidado com KN, gostaria de ter um espaço com as amigas sem a presença de KN.

O Quadro 7 trata da sensibilização dos pares, no qual aborda a relação com os demais colegas de sala.

Quadro 7. Sensibilização dos pares

Com relação aos colegas da turma foi feito um trabalho, por parte da professora, de conversar e sensibilizar os pares com conhecimento a respeito das características da colega da turma, como por exemplo, para que eles entendessem e respeitassem que sempre que precisasse, ela iria correr e tocar as paredes. Além disso, em sala de aula, buscamos propiciar espaços para que se conhecessem e trocassem de grupos, por exemplo, para assim realizar atividades de artes, cujos momentos deixávamos que interagissem sem um acompanhamento tão próximo meu.

Na interação entre os estudantes, KN raramente iniciava momentos comunicativos, enquanto os colegas da turma sempre tentavam essa aproximação, principalmente com elogios referentes às suas produções artístico-literárias. O engajamento na conversa dependia do tema, e KN se engajava quando muito quando a conversa era sobre seus assuntos de interesse.

KN demonstrava mais afeição pelas meninas e resistência com relação aos meninos. Duas crianças foram significativas neste ano, um menino e uma menina. Eles eram encantados pelos seus desenhos e sempre buscavam elogiar e admirar essas habilidades, bem como seu desempenho escolar. KN interagia de forma diferente a cada um deles: enquanto que com Iara, colega do mesmo sexo, se afinizava, agradecia e até se dirigia para mostrar os desenhos, com o Gabriel ela somente agradecia, mesmo com a recorrência de tentativas.

Em cena: a produção artístico-literária – A abelhinha Júlia

Destaco essa produção registrada em papel por KN, durante o ano de 2015, quando tinha 10 anos. O texto foi realizado dentro de um contexto de experiência escolar, quando a menina levantava a problemática “Quem vai cuidar do planeta?”. O pano de fundo dessa história é a conscientização ambiental, porém, o que mais me chama a atenção, nessa produção (Quadro 8), é o ato dos personagens se relacionar abertamente aos membros da família.

Quadro 8. A abelhinha Júlia

Em resumo, a história “A abelhinha Júlia” (Anexo A) trata de uma abelha que encontra dificuldades para polinizar as flores, devido à grande poluição da cidade. Com a ajuda da sua família, consegue mobilizar a limpeza em uma ação de conscientização, onde os insetos ensinaram os seres humanos a não poluir a natureza.

Temos seis personagens com uma breve descrição, representando os membros mais próximos da família: mãe, pais, as duas filhas, a avó por parte de mãe e o animal de estimação, nomeado criativamente como Zancão.

A abelhinha Júlia é a personagem principal, e representa a irmã de KN. São destacadas, durante a história, características como: inteligente, educada, tem muitos amigos, faz sua rotina sozinha e sem ajuda dos pais. KN, por sua vez, é caracterizada como a coadjuvante na história, tendo como características: a irmã companheira que “passa horas e horas no computador pesquisando tudo sobre mel”.

Destaca-se, com isso, o fato de que, no ano de 2019, estudando na mesma escola que a irmã, KN a buscava recorrentemente em seus momentos livres. Na história, enquanto a irmã protagoniza com muitos amigos e fazendo sua rotina sozinha, KN aparece como menos ativa e centrada na sua atividade de interesse, no caso da história – pesquisa no computador.

Conhecendo o cenário familiar de Kitty de Neve

Neste ano, KN e sua irmã Júlia estudaram na mesma escola e no mesmo turno. No horário inverso ao das aulas, KN realizou acompanhamento na sala de altas habilidades do Governo do Distrito Federal (GDF), com aulas na área de artes visuais, além de terapias, como Equoterapia e Psicologia.

Fiquei sabendo, por meio de relatos de KN e da mãe, sobre os passeios que realizavam em família, corriqueiramente após consultas, os quais giram em torno de idas ao shopping, onde lancham na praça de alimentação, visitam as exposições comemorativas, assistem estreias de filmes no cinema e visitas nas livrarias, nas quais compram livros e objetos de personagens preferidos.

O ano de nascimento e as datas dos aniversários das pessoas queridas e dela própria são de grande importância para KN, que comemora no mês de janeiro com festa de aniversário em família, com temática relacionada aos seus personagens favoritos das produções audiovisuais que acessa. Neste ano, KN comemorou 10 anos com uma festa caseira de tema Equestrias girls.

A trajetória de vida de KN é cercada por relações de cuidado feminino, sendo a única presença masculina a do pai. Desde os anos iniciais, inclusive neste ano, as profissionais que a acompanharam e suas professoras eram todas mulheres. Em família, a aproximação relatada como mais próxima é com a parte materna, repleta de primas e tias, ou seja, para além da mãe, que recorrentemente em nossa cultura representa a grande figura de cuidado, se mostra a responsável por levar na escola todos os dias e acompanhar, de forma muito próxima, a execução das atividades e trabalhos escolares, além do desenvolvimento das relações com os professores e colegas.

Interlúdio: nossa mudança de escola

Com o fim desse ano, encerra-se o ciclo dos anos iniciais do EF, e ocorre a mudança automática de escola, dentro da estrutura da Secretaria de Educação do DF, onde são ofertados os anos finais do EF. A família, envolta em expectativas e medos de como seria essa transição de níveis escolares, solicitou à regional de ensino, por meio de uma carta, que mesmo com a mudança de escola, eu continuasse o atendimento à estudante.

Esse pedido administrativamente não causaria efeito, uma vez que a distribuição de nós, monitores, ocorria por escolha do profissional, obedecendo à ordem de classificação no concurso, no entanto, ao escolher minha lotação para aquele ano, contou para mim a satisfação de ter construído um bom trabalho em parceria com a escola, e mais especificamente com a professora da turma, marcado por respeito aos interesses e

potencialidades da estudante. O pedido da família, e o argumento que considerava a relação estabelecida entre mim e KN, no sentido de ter promovido afetivamente habilidades comunicacionais, facilitariam essa transição de escolas.

Após escolher mudar de escola junto com KN, um desafio se desvelava para mim também: o contexto dos anos finais era novo em minha vida profissional, mas, apesar de apreensiva com a novidade, eu mantive a confiança de que realizaria um bom trabalho, no sentido de continuar com a sensibilidade para explorar nesse novo contexto, possibilidades que colaborassem para os processos de desenvolvimento de KN.

Diferente do ano anterior, durante a semana pedagógica – um momento importante para a imersão na cultura escolar, em que há preparativos para a chegada dos estudantes e os professores selecionarem as turmas –, também ocorreu a redistribuição dos monitores, impossibilitando, dessa forma, a participação destes nesse espaço importante de construção coletiva nas escolas, em que atuariam durante o ano.

Com a minha chegada, junto com os estudantes, tive que me apresentar aos professores muitas vezes na porta de sala de aula. Este fator, junto com o tamanho do corpo docente da escola e da quantidade de estudantes por professor, propiciou uma menor troca entre os professores e eu, que me causavam receio sobre o desenvolvimento do ano escolar.

Ato dois: ano de 2016

Kitty de Neve na mudança de cenário

KN chegou para as aulas no 6º ano do EF munida de vários cadernos, que agora eram de 10 matérias. Neles estava estampada a paixão pelo Peanuts, série de desenho em quadrinhos criada na década de 50, pelo americano Charles Schult, composta pelos famosos personagens Charlie Brown e seu cachorrinho beagle Snoopy, dentre outros. O contato de KN com esse universo se deu com o lançamento do filme no Brasil, em janeiro de 2016. Ela

se mostrava muito contente e com vontade de contar sobre essa ida ao cinema, desde o fato do telefone do pai tocar durante a sessão até a música que mais gostou da trilha sonora do filme.

Após o filme do Charlie Brown e sua turma, KN pesquisou – sobretudo na internet, mas também em livrarias – publicações de histórias em quadrinhos, informações sobre a vida e a carreira do autor e ilustrador, o elenco do filme – desde os atores aos dubladores –, a trilha sonora e os respectivos cantores, dentre outras informações. Algumas frases características dos personagens ficaram marcadas e despertam riso quando inserida em outros contextos.

Cenário escolar: 6º ano do Ensino Fundamental

A nova estrutura institucional, curricular e da rotina do trabalho escolar consistia na ampliação e separação das disciplinas curriculares. 15 professores integravam o corpo docente do 6º ano do EF e, devido ao menor tempo que passavam nas turmas e quantidade de alunos que têm, os professores ficavam pouco tempo em cada uma delas.

Ademais, como o enfoque é quase exclusivamente o conteúdo curricular, e as práticas pedagógicas são arraigadamente as tradicionais, resta pouco espaço para conhecer e trocar, com os estudantes, informações sobre os seus interesses e potencialidades, causando um distanciamento dos professores na relação entre professor e aluno, uma forma de homogeneização dos alunos.

Diante da demanda por uma maior organização da rotina, devido a um número maior de professores, uma quantia maior de materiais escolares, tais como cadernos, livros didáticos e a necessidade de troca de sala a cada disciplina, busquei adotar uma postura que buscasse o engajamento de KN em suas rotinas, ou seja, fazendo com que ela observasse o horário das disciplinas e se conduzisse às respectivas salas de aula, que eram organizadas com os professores se mantendo em sala e com os estudantes em rotatividade.

Essa estrutura distanciada se refletia também com relação às equipes diretivas e, sendo assim, a rede de apoio dos estudantes com deficiência estava concentrada na sala de recursos. KN também tinha a mim como acompanhante especializada, mas, em comparação ao ano anterior, senti que perdíamos o engajamento de uma parcela da comunidade escolar com o desenvolvimento de KN. Diante deste contexto, os profissionais da sala de recurso foram o nosso suporte para falar com professores sobre adequações curriculares e de organização, considerando as necessidades específicas de KN.

Algumas das flexibilizações escolares por parte da Escola 2, com vistas à inclusão, constam no Quadro 9.

Quadro 9. *Flexibilizações escolares com vistas à inclusão – escola 2*

A cópia do quadro e do livro – práticas pedagógicas observadas comumente – continuou sendo uma dificuldade de KN. A atividade demandava um esforço de concentração, desgaste sensorial e causava irritabilidade e recusa. Após conversa com a equipe da sala de recursos, que mediou a conversa com os professores, foi solicitado que os mesmos providenciassem, previamente, o conteúdo impresso, garantindo que KN preservasse a atenção no que realmente fosse necessário, como a produção de textos, leitura e compreensão do conteúdo e, ainda, realização das atividades propostas. Após essa mediação, os professores não cobravam as cópias, mas também não providenciavam, em sua maioria, o material previamente, deixando para mim, acompanhante especializada, a função de fotocopiar os livros dos professores ou cadernos dos outros estudantes.

O que mais gostava de fazer, nesta escola, era ficar ao computador, localizado na sala de recursos, que inclusive passou a ser seu lugar escolhido para ficar durante o recreio, realizando pesquisas e produções de textos sobre seus eixos de interesse.

O uso de tecnologias como facilitadoras da aprendizagem continuaram sendo utilizadas, mas não dentro do planejamento da aula dos professores, e sim como uma forma de complementação, partindo mais da minha ação pedagógica para o caso específico de KN. Para tanto, realizávamos pesquisas na internet, de forma a complementar as aulas em sala.

KN também gostava de assistir às apresentações teatrais e musicais que tinham periodicamente nesta escola. A biblioteca deixou de ser um espaço importante para KN, pois não tinha livros sobre seus eixos de interesse.

O Quadro 10 mostra o trabalho feito junto à KN sobre seus eixos de interesse.

Quadro 10. *Trabalhando com os eixos de interesse*

Como profissional que acompanhava a estudante, poderia optar por restringir seus temas e eixos de interesse para fora da sala de aula, se estivesse engajada em minimizar distrações, no entanto, eu optava por incluí-los, recebendo e aprendendo muitas informações e, partindo deles, sempre que possível, tecia pontes para conteúdos ou temas que intencionalmente queria trabalhar, como por exemplo, quando perguntei: “Vamos ver aqui no mapa onde o cartunista Charles Schulz nasceu?”. Em seguida, iniciava-se um diálogo sobre uma infinidade de temas, como cultura norte-americana ou sobre a divisão do clima no mundo. Nem sempre é possível fazer essa ponte, mas respeitar o eixo de interesse de KN também fazia ela se sentir validada, ouvida e mais aberta ao diálogo.

As provas eram adaptadas para KN, com redução dos enunciados de modo a deixá-los mais claros, não havendo preocupação com contextualizações específicas para os eixos de interesse de KN. A estudante realizava as provas nos mesmos horários que os estudantes, mas como era prática da escola, todos os alunos atendidos na sala de recursos realizavam as provas nesta sala. KN continuou tirando boas notas nas provas e trabalhos, sua aprendizagem era boa nas disciplinas em geral, mas demonstrava maior facilidade para aprender conteúdos das disciplinas de inglês, história e geografia.

Jogando luz sobre a interação com os outros

Professores

Dos 15 professores, posso destacar, neste ano letivo, que cinco deles eram sensíveis e mais abertos a uma relação professor aluno, que a faziam com mais troca. Destaco a professora de inglês, que logo se encantou pela curiosidade de KN pela cultura inglesa, advinda esta de inúmeros personagens e produções cinematográficas que, por consequência,

lhe rendeu domínio sobre o vocabulário da língua inglesa, aprendido em momentos não formais de educação. Essa professora exaltava as habilidades de KN frente à sua turma e a outras da escola. Sempre que possível, por exemplo, quando KN passava pelo corredor na frente da sala da professora de inglês, era convidada a entrar e cumprimentar os colegas de outras turmas.

As professoras das disciplinas de história e geografia se dirigiam à KN, chamando-a pelo nome e fazendo perguntas e explicações diretas. Dessa forma, a estudante interagiu bastante e colaborava inclusive indo ao quadro, respondendo questões e fazendo desenhos complementares à aula, como mapas e personagens. Também foi possível perceber um forte engajamento de KN nas disciplinas de educação física e parte diversificada, onde as atividades eram em grupo e, muitas vezes, em ambiente fora da sala de aula.

Eu demandava que, quando KN tivesse algum questionamento, se dirigisse a quem gostaria de perguntar, como por exemplo, quando na aula de inglês, a professora trouxe para a turma uma atividade de revisão e fixação das expressões inglesas (Quadro 11).

Quadro 11. *Kitty de Neve em interação na aula de inglês*

A professora Katia distribuiu aos alunos uma folha contendo atividade de caça-palavras, onde deviam relacionar as colunas e marcar o erro. Todos foram feitos a mão pela professora e xerocopiados. A aluna, ao ver a atividade do caça-palavras, suspira contrariada e disse:

– Eu não quero fazer essa atividade, isso confunde a minha cabeça – referindo-se ao caça-expressões que estava com as letras bem embaralhadas.

Eu sugeri que fosse conversar com sua professora. KN se levantou e encontrou com a mesma na porta da sala e se seguiu o diálogo em inglês:

– Teacher, I don't want to do this. This confuses my head. Eu não quero fazer. Isso confunde minha cabeça – apontando para o caça-palavras.

– Oh, my girl, You don't need to. Do only the others questions. Ok? Oh, minha garota, não precisa. Faça apenas as outras perguntas. Está certo?

KN voltou e se sentou ao meu lado, com um sorriso no rosto, satisfeita por não ter que fazer a parte em que estava confusa. Respondeu às outras questões. Posteriormente, a professora me contou encantada que a estudante formulou seu argumento para não fazer a atividade, demonstrando amplo conhecimento da língua inglesa e reconheceu que a atividade estava mesmo muito embaralhada.

Os pares

Em comparação ao ano anterior, neste ano percebi mais episódios em que a iniciativa, para situações comunicacionais, partia de KN. Com duas amigas que conheceu este ano, Geovana e Iara, essas iniciativas para a interação ficaram mais explícitas (Quadro 12).

Quadro 12. *Trocas afetivas com os pares – Geovana e Iara*

KN buscava com elas estabelecer diálogo e troca de carinhos, como pegar na mão e abraçar, sempre que as via. KN demonstrava gostar de estar perto das amigas, em contrapartida, as meninas corresponderam as conversas, perguntavam e participaram de atividades coletivas juntas.

KN destacava similaridades físicas com elas, sendo uma delas o fato de compartilharem o olhinho mais fechado – quase que como japonesas – e a outra era pelo sobrepeso. A preferência pela interação com pessoas do sexo feminino era notada, inclusive quando se tratava dos professores. Por outro lado, com a inclusão de professores do sexo masculino, era notado um retraimento no olhar, sendo que KN evitava proximidade com eles, mantendo este aspecto socioafetivo que já se mostrava presente antes.

A família

Em 2016, KN comemorou 11 anos com uma festa de aniversário em casa, com o tema das Princesas da Disney. Essa é uma prática social recorrente e, aos moldes do histórico de aniversários, tem como tema personagens de apreço de KN e envolvimento da família por parte de mãe na organização.

Neste ano, a irmã Júlia continuou na escola do ano anterior, enquanto KN realizou a mudança de escola por estar na transição para os anos finais do EF. No horário inverso ao das aulas, KN continuou realizando o acompanhamento na sala de altas habilidades do GDF, com aulas na área de artes visuais.

A mãe continuava como a figura familiar mais próxima da rotina escola: levava a filha para a escola todos os dias e acompanhava, de forma próxima, a execução das atividades e trabalhos escolares. A mãe era a pessoa mais ansiosa com relação às provas bimestrais, já tendo atuado como professora de geografia nos anos finais do EF. Se ocupava em revisar o conteúdo das disciplinas antes das provas e, junto de KN, relatava momentos de grande agitação na rotina familiar, com a proximidade das provas bimestrais.

Ato três: ano de 2017

Cenário escolar: 7º ano do Ensino Fundamental

No ano de 2017, KN cursou o 7º ano. Algumas das mudanças que marcaram o início desse ano foram: a troca da maioria dos colegas de classe – inclusive de suas duas amigas preferidas – e metade dos professores. Ficou marcado, para mim, o primeiro dia de aula com a professora de ciências, do 7º ano. Era uma professora nova na escola e, ao me ver sentada ao lado de KN, me confundiu com uma aluna, e pediu para que eu fosse me sentar no meu lugar. Foi muito constrangedor, por que ela não permitia que eu falasse, e insistia para eu ir para o meu lugar.

Chamei a professora à porta, a fim de esclarecer quem eu era e meu papel naquele lugar. Ela entendeu, mas afirmou não ter sabido disso anteriormente. Revelando a fragilidade já notada anteriormente, as instâncias da coordenação e direção escolar estavam pouco alinhadas ou atentas às características das turmas, e principalmente dos alunos com deficiência.

A separação das colegas preferidas do ano anterior foi um fator significativo sentido por KN, que relatou, com pesar, sentir falta da presença das colegas, que quando encontradas em outros espaços na escola, ainda eram reconhecidas e cumprimentadas com abraços.

O meu acompanhamento, como monitora de KN, mantinha-se além da escola e turno de estudo. As práticas sociais compartilhadas se mantiveram com certa estabilidade, como suas preferências pelas professoras de inglês, história e geografia e de parte diversificada. Destacou-se a professora de inglês, que continuou sendo marcante neste ano, pela relação que se estabeleceu entre as duas.

Como uma continuação do ano anterior, a sala de recursos era o maior ponto de apoio na rotina escolar e, como não havia uma sala para a turma e sim uma rotatividade das turmas para as salas dos professores de cada disciplina, usávamos a sala nos horários do intervalo, quando em horários livres ou quando algum professor faltava.

Eu esperava, tendo como referência o ano anterior, um ano de trabalho em que eu teria – em conjunto com a sala de recursos – de sensibilizar os professores novos, principalmente quanto ao papel de incentivador, uma vez que eles poderiam ter, no convite ao envolvimento da estudante na aula, um olhar além da necessidade de flexibilização com relação às cópias e aos enunciados claros e objetivos nas provas. KN continuou tirando boas notas nas provas e trabalhos, sendo que sua aprendizagem dos conteúdos era boa nas disciplinas em geral.

E na interação com o outro, surge uma novidade: Iuri

Aqui me dedicarei a relatar um acontecimento desafiador. Chegou à escola um estudante autista do sexo masculino, que cursaria o 6º ano, que designarei, no presente estudo, como Iuri. Eu já havia sido monitora deste estudante, em 2013, quando Iuri cursava o 3º ano do EF, antes de ser monitora de KN. Ele era um menino alto e negro, morava com a mãe e o irmão mais velho.

Seus eixos de interesse estavam em personagens de jogos e desenhos animados, como Chaves e Sonic. Repetições de expressões e/ou barulhos usados nos desenhos compunham o

repertório comunicacional do estudante. Era comum, por exemplo, ele realizar uma pintura de mapas, repetindo as falas do episódio do Chaves, como: “Sr. Girafales, o senhor por aqui?”.

O computador na escola e o tablet em casa eram seus principais motivos de engajamento, servindo de troca ou recompensa para a realização de tarefas. Era comum o aluno ter crises de choro, em momentos de qualquer frustração ou insatisfação, que se manifestavam por meio da impulsividade com grande descarga emocional, como choros e gritos, que se seguiam de muitos pedidos de desculpas. Em crises mais intensas, ocorria de Iuri se agredir com tapas. Iuri também era acompanhado por uma monitora.

O Quadro 13 ilustra como se dava a relação entre KN e Iuri.

Quadro 13. *Relação Kitty de Neve e Iuri (continua)*

De acordo com relatos da mãe de KN, a filha e Iuri se conheciam anteriormente de atendimentos médicos e terapêuticos, fora de contexto escolar, que estavam marcados por uma situação pacífica entre pais e as crianças, existindo até o relato de uma carona ofertada pela família de KN à mãe de Iuri.

Agora, na mesma escola, compartilhavam os professores, a sala de recursos e o uso do computador. Em um primeiro momento, a ação de KN foi a já notada com pessoas do sexo masculino: ela não se sentia confortável com a presença dele, desviava os olhos, não respondia perguntas e não aceitava aproximações, como sentar perto.

Com o passar do ano escolar, eles se encontravam todos os dias nos momentos livres, ou quando alguma atividade demandava computador na sala de recursos, como por exemplo, na produção de texto de KN, que era feita no computador.

O computador da sala de recursos, já citado, era disponibilizado para uso coletivo dos estudantes, no entanto, passou a ser objeto de disputa entre KN e Iuri. Algumas vezes, era necessário pedir que um cedesse a vez para o outro. Isso despertou uma competitividade entre eles: um reclamava quando o outro chegava à sala. Eu, a monitora de Iuri e os professores da sala de recursos precisamos recorrentemente intervir e fortalecer o discurso sobre a importância de saber dividir o espaço coletivo e o computador.

A rivalidade foi aumentando, e KN passou a demonstrar irritação com as características do colega, reclamava do barulho e do choro dele, exclamando frases do tipo: “Não sai uma lágrima do choro dele, menino chorão” ou “Ele é falso”. Apesar de muitos momentos de conversa sobre respeitar o outro, KN dizia desse incômodo com bastante reatividade, passou a responder com gritos o simples fato de ver Iuri passando pelos corredores da escola. Inicialmente, Iuri não reagia, ficando com medo da agressividade demonstrada pelos gritos de KN, mas era acalmado por sua monitora.

Quadro 13. Relação Kitty de Neve e Iuri (conclusão)

Eu fiquei muito preocupada, e me senti impotente nas tentativas de fazê-la entender e aceitar o colega com mais leveza e respeito, me sentia tensa nos momentos de enfrentamento, mas também acreditava que lidando dia a dia, com esses momentos, e insistindo na coexistência dos dois através de conversas prévias, conseguiria pacificar esse conflito.

Um dia, no horário do intervalo, após KN pegar seu lanche na cantina, Iuri apareceu muito próximo e foi surpreendido com KN, que jogou biscoitos e suco no rosto dele. Neste dia, levei os estudantes para conversar com a professora da sala de recursos, que os encaminhou para a sala da orientadora pedagógica, que demonstrou muita insatisfação com o acontecido e sugeriu que se isso continuasse teriam que estudar em escolas diferentes.

Iuri, por sua vez, começou a ficar com medo e reativo, devido às investidas dela, e KN começou a considerar que, com o encerramento do ano letivo, Iuri deveria trocar de escola. O 7º ano foi marcado por esse relacionamento significativo de KN e Iuri, especialmente pela expressão de insatisfação de diferentes formas por KN em relação a uma pessoa do sexo masculino.

A família em cena

Diante do conflito protagonizado por KN e Iuri, a família se engajou nas tentativas de intervenção que reforçavam a coexistência e respeito mútuo. Conversava antes das aulas com KN. A mãe adotava uma postura mais sensível às demandas emocionais da filha, e comemorava o fato de KN manter um diálogo aberto, sinalizando o que a incomodava. Diante do posicionamento decidido de KN de não estudar na mesma escola que Iuri, e com medo de que os momentos agressivos fossem ainda mais acirrados, a mãe considerou a opção de trocar KN de escola, já que não considerou cabível pedir à família de Iuri que ele fizesse isso.

Um dos argumentos usados para convencer KN a continuar estudando na escola foi o fato de que a irmã Júlia, no próximo ano, passaria a estudar nela. Porém, nem o fato de a irmã vir estudar na mesma escola que ela a demoveu da ideia de mudar, mostrando seu grande desconforto com a presença de Iuri. O pai se mostrou renitente com essa decisão, que apesar disso, se consolidou entre mãe e filha.

A fim de manter a sequência narrativa das festas de aniversário por ano, destaco que o seu interesse pelo Snoopy se manteve, tanto que seu aniversário de 12 anos em família, em

2017, este foi o tema de sua festa. Fui convidada a ir a este aniversário na casa de KN, sendo acolhida por seus todos com muito carinho.

Interlúdio: entre atos, a minha saída de cena

Após a decisão pela mudança de KN de escola, a mãe passou a visitar algumas instituições, no intuito de conhecer as equipes das escolas e o funcionamento das redes de apoio, como a sala de recursos e se havia monitores atendendo. Apesar da tensão sobre como a nova escola receberia a chegada de KN, a mãe estava determinada nessa busca, pois compreendeu que seria a melhor decisão, diante do cenário vivido no ano de 2017. Conversamos sobre suas percepções até que, em novembro de 2017, a troca de escolas já estava sedimentada.

Nesse mesmo interstício, um fator pessoal passou a contar para mim: eu havia passado em um novo concurso na estrutura do GDF, que estava na iminência de nomeação. Ao informar à KN que já estava nos preparativos para a mudança de escola, não sinalizou resistência à ideia ou demonstrou insatisfação. Lembro-me de uma fala dela: “Tudo bem você não ser mais minha monitora”. Contudo, a família tinha ciência de que com a mudança de escola, havia o risco da minha não permanência, considerando fatores administrativos que preveem, a cada ano, a redistribuição dos monitores.

Quando os comuniquei, ambos – pai e mãe – disseram da alegria desse acompanhamento ter culminado em relações de troca e respeito, e que vislumbraram que se mantivesse o vínculo entre nós. O caso de KN se torna o tema do meu projeto de dissertação no mestrado somente em 2019, ano que me reaproximo como pesquisadora. Dessa forma, a narrativa subsequente foi construída com base nos procedimentos de pesquisa do projeto de dissertação, como descritos na seção de metodologia.

Ato quatro: os anos finais do Ensino Fundamental pela narrativa familiar

Com a minha saída do contexto de pesquisa, a visão sobre a escola vem pela perspectiva familiar no ano de 2019, também mediante aplicações dos métodos da pesquisa.

Cenário escolar: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

A nova escola mantinha estrutura parecida com a anterior, no que diz respeito à estrutura institucional, curricular e da rotina do trabalho escolar, que separava as disciplinas curriculares e contava com cerca de 15 professores. Considerando o contexto de diversas turmas e estudantes por professor, percebo que, com o avançar dos anos nos níveis educacionais, menos próximos estão os professores e equipes diretivas dos estudantes de uma maneira geral, importando à escola cada vez menos momentos de socialização e mais valor ao conteúdo e comportamento disciplinado.

O acompanhamento especializado passou a ser realizado por um educador social voluntário, um profissional selecionado anualmente por processo seletivo simplificado, que não possui vínculo empregatício com a administração pública. Notei uma estrutura distanciada, que refletia na centralização do professor e adicionalmente do acompanhante especializado, no caso dos estudantes com deficiência como referências para os estudantes.

Em comparação aos anos anteriores, mais uma vez perdíamos o engajamento de uma parcela da comunidade escolar, com o desenvolvimento de KN. Com o distanciamento da equipe diretiva, a coordenação e a sala de recursos, relegou-se ao acompanhante especializado, um tutelamento intensivo junto à estudante, o que acaba se tornando uma barreira com os outros estudantes, atrapalhando a socialização.

A aceitação de KN à nova escola foi tranquila, estabelecendo uma boa relação com a nova acompanhante especializada, marcada pela troca de carinho, além de suporte nas rotinas escolares. O objetivo da sala de recursos, nos anos finais nesta escola, estava em realizar, em

turno inverso, os trabalhos escolares designados pelos professores. Perdeu, em relação aos anos anteriores, a função de suporte cotidiano da vivência escolar.

A nova escola, com enfoque conteudista, atribuía à KN muitas tarefas de casa, e a mãe se ressentia e se preocupava com a aprendizagem da filha. Quando perguntei à mãe sobre quais adequações curriculares e de organização estavam sendo realizadas, considerando as necessidades específicas de KN, ela não soube especificar outros para além da redução de questões nas provas e do acompanhamento do monitor.

O Quadro 14 mostra algumas das inflexibilizações por parte da Escola 3 onde KN estudou.

Quadro 14. Inflexibilizações escolares – escola 3

Os professores da nova escola entenderam que a resistência da estudante em copiar do quadro era um problema, mesmo com os relatórios que acompanhavam a estudante e a argumentação dos pais. A escola se posicionava, principalmente na fala da diretora, como “contra passar a mão na cabeça de qualquer estudante”, interpretando as resistências de KN como preguiça e/ou superproteção dos pais.

É interessante notar que a resistência em fazer tal cópia nunca afetou seu rendimento no quesito nota, inclusive nesta escola, mas influenciava completamente no humor e resistência da estudante, gerando inclusive recusa a ir à escola, corriqueiramente. KN tirou notas médias nas provas e trabalhos, e a mãe relatava maior esforço de sua parte para revisar os conteúdos e apoiá-la na realização dos trabalhos, tendo muita dificuldade porque KN não estava engajada para realizar essas atividades.

Jogando luz sobre a interação com outros

Dentro do contexto da pesquisa de campo, em 2019, tive a oportunidade de observar KN em contexto escolar em dois dias. Percebi um clima tenso com minha presença, por não ser mais membro da comunidade escolar e ter me apresentado como pesquisadora. Senti que a coordenadora que me recepcionou administrativamente não se sentiu confortável com a minha relação anterior com KN.

Fui surpreendida, no segundo dia de observação, com a diretora, que chamou KN à porta. Pediu que ela se comportasse na aula, em tom de bronca, o que a deixou claramente

constrangida. De alguma forma, relacionei a minha presença com a ação, e optei por delimitar a casa da estudante como contexto de pesquisa neste ano.

O Quadro 15 mostra algumas trocas afetivas com os pares, nesta nova escola.

Quadro 15. *Trocas afetivas com os pares – Virgínia*

Durante os dias em que pude observar KN, no contexto escolar, registrei pouquíssimos momentos de interação entre elas e seus colegas de turma. Essa quantidade de interações pode encontrar respaldo na pouca oferta, por parte dos professores, de momentos de atividades coletivas, bem como pela presença de um pesquisador externo desconhecido da comunidade escolar.

As relações de KN com dois colegas da turma se destacaram. Na relação com Virgínia, colega de turma que estava grávida, a interatividade de KN se assemelhou com as relações estabelecidas com meninas anteriormente. KN iniciava as interações, onde fazia questão de trocar contato físico: passava a mão na barriga e abraçava a colega.

Alguns meses depois, durante as EDs, perguntei sobre essa amiga, e se o bebê já havia nascido. KN respondeu que sim, e que inclusive já havia carregado o neném no colo, o qual se chama Heleno. Disse que ele logo chorou, e ela o devolveu para a mãe. Esse episódio de segurar o bebê no colo demonstrou a relação de confiança estabelecida entre elas.

Com Heitor, colega que KN estudou no 8º e 9º anos do EF, há uma postura diferente à comumente adotada com as pessoas do sexo oposto (Quadro 16). Heitor era o menor em altura entre os colegas da turma, se mostrava falante e participativo, nas aulas. KN se mostrava interessada no que ele falava, rindo e comentando as falas do colega. Nas minhas observações, pude perceber um dia em que Heitor foi até o quadro escrever a resposta de uma atividade na aula de educação física, e KN parou de mexer no caderno e observou atentamente a ida, escrita e volta de Heitor para seu lugar, reconhecendo e afirmando a resposta certa do colega.

Quadro 16. *Trocas afetivas com os pares – Heitor*

Uma outra novidade nunca presenciada anteriormente, por mim, foi o episódio registrado por fotografia (Figura 3), tirada em sala de aula, no dia 28 de março de 2019. Nela, nota-se que KN pega no braço de Heitor. Ressalta-se que a fotografia, feita por mim, foi editada com aplicação de efeito esponja de aquarela do Word, no intuito de garantir a confidencialidade dos participantes.

Figura 3. *Fotografia de Kitty de Neve e Heitor*



Ao final do ano, durante a ED5, quando perguntei à KN o que ela achava da ideia de ir para o EM, e se ela estava preparada, ela me respondeu da seguinte forma: “Acho que eu vou encontrar umas amigas (pausa para lembrar e citar os nomes) Geovana, Iara, o Heitor”. Ao mesmo tempo em que cita as amigas que foram significativas em anos anteriores, como Gabriela e Iara, que estudaram juntas em 2016, três anos atrás dessa fala, cita também Heitor, mostrando a importância dessa amizade para KN.

Ato 5 – Kitty de Neve no cenário familiar: o contexto ampliado da pesquisa

O ato que iniciamos agora, denominado ato 5, se difere em estrutura dos anteriores, tendo em vista que no contexto da pesquisa, formalmente houve a imersão no contexto familiar, uma vez que antes não havia observação de contexto familiar e, a partir de então, a casa onde a participante vive com os pais se tornou o lócus das entrevistas, por ter se mostrado, no período das observações, um espaço mais propício para o encontro e diálogo, bem como para a livre expressão de KN sobre temas que abarcam essa pesquisa, como a infância, a adolescência, os personagens e as produções autorais artístico-literárias.

Também a partir de 2019, falas de KN foram gravadas em áudio, possibilitando análises que evocam suas falas literais, obtidas por meio da transcrição das EDs. Escolhi a

casa para as EDs, uma vez que, na escola, não senti espaço para a liberdade de expressão do sujeito durante as EDs – espaço aberto para a espontaneidade.

Era comum que a participante acessasse os assuntos da conversa, por meio de busca na rede global de computadores, arquivos em formato digital e até mesmo objetos físicos, tais como fotografias, produções em papel, entre outros. Ao longo do ano de 2019, ocorreram seis encontros com momentos de EDs, tendo priorizado um momento para levantar falas de KN sobre pessoas referenciais, assim como falas e temas sobre si, que emergiram da participação efetiva do sujeito durante as EDs.

As práticas sociais compartilhadas, que puderam ser observadas em 2019, mostram uma família que em casa assiste televisão, a mantendo ligada, inclusive, quando outras práticas sociais estão acontecendo, como por exemplo, quando faziam refeições à mesa. Júlia e KN usam aparelhos eletrônicos – do tipo computadores, tablets e celulares – todo o tempo, para assistir, ler e desenhar. KN também escreve em torno dos seus eixos de interesse, tais como roteiros, personagens, design e figurino para histórias em quadrinhos, livros, novelas, filmes, desenhos, animações e séries.

As filhas, além de frequentarem a rede regular de ensino, realizam atividades extracurriculares, como aulas de violão, japonês e natação, além de terapias, como equoterapia e sessões com Psicóloga. Os passeios em família giram em torno de idas ao shopping, onde lancham na praça de alimentação, visitam exposições comemorativas, assistem estreias de filmes no cinema e sempre visitam as livrarias, onde compram livros e objetos de personagens preferidos.

No âmbito familiar, KN busca e dá carinho, e é correspondida com pais muito presentes. Há também grande afeição pelas mulheres da família: vó, tias e primas provenientes da família materna. O ano de nascimento e as datas dos aniversários das pessoas queridas, e dela própria, são de grande importância para KN, que comemora no mês de

janeiro com festa de aniversário em família, sempre com temática relacionada aos seus personagens favoritos das produções audiovisuais que acessa (Quadro 17).

Quadro 17. *Ciclo de aniversários*

No ano de 2018, a festa de aniversário teve como tema a Turma da Mônica, em comemoração aos 13 anos de idade de KN. Já em 2019, comemorando 14 anos, o tema da festa foi Hello Kitty, por decisão dela. O aniversário do primeiro ano de idade também foi da Hello Kitty, por escolha da família. Durante o ano, quando a família cogitava temas para o aniversário de 15 anos, nem a ideia de vestir-se de princesa a demovia da ideia de não comemorar o aniversário de 15 anos.

Kitty de Neve

De modo a garantir o sigilo, sugerimos para o sujeito desta pesquisa que fosse indicado um novo nome, no momento da assinatura do termo de assentimento para a pesquisa. A escolha do nome KN se dá devido à junção dos nomes das personagens Hello Kitty³ e Branca de Neve⁴. Essa denominação também diz muito sobre ser este o foco especial no perfil dos personagens, que povoam o imaginário infantil e os elementos visuais que os cercam, seja em gêneros literários ou audiovisuais, como filmes, novelas, desenhos, seriados infantis e live actions.

Foi interessante notar também, durante a pesquisa, como KN relacionou o nome “Kitty de Neve” e a imagem das personagens consigo mesma. As personagens, além de terem

³ Hello Kitty é uma gata branca, personagem de um desenho animado, que usa macacão e laço vermelho ou rosa, no lado direito de sua cabeça. É pequena, medindo a altura de cinco maçãs, que é seu alimento preferido. Gosta de tocar piano, praticar esportes e fazer cookies. Vive em Londres, na Inglaterra, com sua família, tendo uma irmã gêmea que se diferencia por usar um laço amarelo, na orelha esquerda. A personagem foi criada em 1974, pela empresa japonesa Sanrio, que a utiliza como marca de itens de consumo, como roupas, sapatos, acessórios e itens de papelaria.

⁴ Branca de Neve é uma personagem da literatura infantil. A primeira versão da história foi publicada no século XIX, pelos irmãos Grimm, tendo sido reeditada até os dias atuais em livros, desenhos animados e filmes. É uma princesa de vestido esvoaçante – de cor amarela e azul –, que usa uma tiara com laço rosa/vermelho, no cabelo. É uma jovem branca como a neve, e que tem cabelos pretos. Na sua história, a mãe morre e ela ganha uma madrasta muito má, que compete em beleza com a princesa. Ao fugir do castelo, Branca de Neve vai morar com sete anões, na floresta. Contudo, a madrasta, fantasiada de anciã, vai à sua procura. Ao encontrá-la, lhe dá uma maçã envenenada. No final da história, o beijo do amor verdadeiro, dado pelo príncipe, desperta Branca de Neve do feitiço aplicado pela madrasta.

o sexo feminino em comum com a menina, também tem a pele clara e usam laço no cabelo, elementos que as unem. No desenho abaixo (Figura 4), realizei uma montagem com o autorretrato e o desenho das personagens habitando seu imaginário.

Figura 4. *Kitty de Neve*



Relacionando com as significações que a menina faz de si no nome “Kitty de Neve”, há a mescla dos nomes das personagens Hello Kitty – que remete à infância – e Branca de Neve, que remete à vida adulta, pela qual KN sinaliza um signo marcador do self, em transição da infância no sentido da vida adulta (Quadro 18).

Quadro 18. *A escolha do nome Kitty de Neve (continua)*

A escolha da personagem Hello Kitty, para compor o seu nome na pesquisa, diz muito sobre o mundo infantil. É uma referência às memórias e vivências da infância e, ao mesmo tempo que lhe desperta admiração, também lhe desperta um embate quanto à chegada da adolescência – tema a ser tratado futuramente, nesta dissertação.

Disse ela para mim, durante a ED4:

– Sou fã de Snoopy, mas também sou fã da Hello Kitty, desde menina. Você sabe que foi meu primeiro aniversário, né?

Interessante notar a marcação da Hello Kitty como primeiro tema de aniversário, que se repete na comemoração dos 14 anos.

Quadro 18. *A escolha do nome Kitty de Neve (conclusão)*

A figura da Branca de Neve é também incorporada para compor o seu nome na pesquisa e, apesar de não aparecer explicitamente em tantos momentos, como a Hello Kitty, diz muito sobre um ideal de beleza, uma vez que o tema princesa está sempre sendo retomado nas produções artístico-literárias de KN, sendo sempre objeto de muita destaque para a beleza física e no design das roupas. Além disso, também faz referência ao crescimento, considerando que a personagem já é uma adulta, tendo inclusive uma vida amorosa.

Quando eu era muito criança ainda...

Ainda em referência a esta transição entre ser criança e ser adolescente, dentro da ED4, que aconteceu uma semana após o Dia das Crianças, estávamos falando sobre seus eixos de interesse, quando KN destaca: “Quando eu era uma criança... eu ainda sou criança, mas quando eu era muito criança ainda. Eu estava meio que gostando de Snoopy. Tipo fã mesmo.” Apesar de se posicionar longe de quando era criança, num primeiro momento (“quando eu era”), KN sente necessidade de marcar que ainda é uma criança, posição estável que não exige grandes mudanças.

Essa busca pela estabilidade pode ser associada ao autismo e à necessidade de lidar com mudanças, como quando diz “eu ainda sou criança”. Sobre seu interesse por Snoopy, há uma contradição: ela se declarava fã, mas, ao mesmo tempo, diz que “estava meio que gostando”. De fato, o seu gostar, com relação ao Snoopy, era a nível de fã: o avatar de quando tinha 13 anos tem a presença do personagem e, conforme explicitado na narrativa anterior, os pertences escolares e as produções artístico-literárias giravam em torno do universo cinematográfico do filme Snoopy, assistido no início do ano de 2018.

Contudo, pelo Quadro 19, é possível ver uma indicação de autorregulação por parte de KN ao abordar o tema Snoopy.

Quadro 19. *Autorregulação ao falar sobre o Snoopy*

Na fala “estava meio que gostando”, para se referir ao Snoopy, revela um movimento muito interessante, que pode ser mais bem compreendido após este outro excerto da ED5, onde retomo o tema Snoopy aqui apresentado. Pergunto:

– E o(s livros do) Snoopy? Parou de ler?

E KN responde:

– Eu gosto. Eu parei um pouco porque a minha irmã não gostava muito.

Destaco desse episódio, em que emerge essa fala sobre a irmã, uma possibilidade de KN estar realizando uma autocrítica às suas ações repetitivas (falar/ler/assistir). KN sinaliza que a irmã, de alguma maneira, externalizou uma crítica, a fazendo repensar e autorregular ações relacionadas ao seu hiperfoco, na intenção de negociar e manter a proximidade afetiva com a irmã, que é muito querida por KN. Dividem o quarto e toda a rotina familiar e, por diversos momentos, KN sinaliza gostar e preferir quando a irmã está por perto.

A irmã mereceria um estudo de suas significações sobre a família, com maior espaço para sua expressão, mas, uma vez que o enfoque foi KN, apesar do pouco espaço de fala, foi possível perceber uma atitude questionadora da irmã frente a falas do pai, da mãe e de KN.

Na ED3, KN sinaliza, em uma fala, o que ocorreu com a proximidade da troca de escola para cursar o EM, e eu lhe perguntei sobre as suas expectativas para a nova realidade escolar, além do reencontro com os colegas. KN evidencia uma preocupação relacionada à dinâmica das interações sociais: quando pergunto se já sabe para qual escola vai, ela aponta duas opções que tem, e eu comento: “São escolas boas”.

Com isso, KN lança um questionamento, se antecipando e pensando nas relações sociais e interações sociais que ocorrem nesse contexto: “Num sei se eu posso falar umas coisas, assim, porque eu falo umas coisas que já é de criança. Tipo, o filme do Snoopy, o filme da Hello Kitty, o filme da Mônica”. Ela se antecipa, ao dizer isso, talvez pela indicação da irmã dos posicionamentos que os pares esperariam dela, em um contexto com a insígnia da adolescência.

Com a intenção de investigar seu posicionamento diante do tema adolescência, me vali dentro da materialidade das revistas da Turma da Mônica Jovem, onde os personagens cresceram em relação aos quadrinhos tradicionais. Perguntei: “E da revistinha da Turma da

Mônica Jovem? Você não gosta?”. KN responde: “Estou gostando mais ou menos, porque... é de adolescente. Só que as vezes eu não entendo muito coisas de adolescente”.

A idade é um marcador semiótico interessante para KN, pois ela marca os 15 anos como um marcador de encerramento da infância e o início da adolescência. Muito importante perceber a ênfase de que, no dia da entrevista, com 14 anos, ela ainda era uma criança. Apesar de reconhecer que já foi mais criança, o uso do gerúndio está indicando uma aproximação à ideia de ser adolescente, além de alguns temas de grande interesse no passado, que começam a perder a graça, como o destacado nesta fala de KN: “Os gibis ficaram meio sem graça, assim... umas piadas meio sem graça” (ED4).

Além da resignificação de seus temas de interesse, outros significativos pai e mãe reforçam posições de eu/criança e eu/adolescente. O self tem a capacidade de atribuir uma voz a cada posição, estabelecendo relação dialógica entre elas (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Bertau, 2012). Ainda nesta ED em questão, a menina se considera uma criança, mesmo com 14 anos (Quadro 20).

Quadro 20. *Negociação com a mãe da chegada da adolescência – os 15 anos*

<p>Há uma sinalização de negociação da chegada da adolescência, com os 15 anos. Perguntei: – E quem foi que falou pra você que com 15 anos é adolescente? KN: – <i>Minha mãe.</i> Voltei a perguntar: – Mamãe?... [E] 14 [anos], não [é adolescente]? KN: – Não. Continuei: – Entendi. Então foi um combinado, né? KN: – Uhum (concordando com aceno de cabeça) (ED4).</p>
--

Nesses episódios, há uma sinalização de que a mãe – outro social importante e responsável pelo cuidado com a filha – e KN negociam significados em torno do signo

“adolescência”, que está neste ponto sendo construído em relação à alteridade mãe, que reafirma a voz que se relaciona à posição eu/adolescente.

O pai reafirma a voz relacionada ao eu/criança, a posicionando como “bebê do papai”. Foi possível notar, durante as observações, falas em diferentes dias, em que o pai se referia à menina caracterizando-a carinhosamente com termos infantis, ao utilizar expressões como “nenenzão”, “meu papai com o meu bebê” e “papai ama, chicletão”.

Está chegando os meus 15 anos

Na ED3, antes do aniversário de 15 anos, há um clima de muita expectativa. Alguns movimentos são feitos pela família para marcar essa passagem, e a mãe marca expectativas com relação a novos papéis da filha, enquanto KN sinaliza mudanças de posicionamento subjetivo. A mãe conta que, na compra do material escolar para o ano letivo, em que KN cursaria o 1º ano do EM, a incentivou à compra dos materiais escolares de personagens, como em todos os anos anteriores, porém, KN se negava, dando prioridade a materiais sem referências a personagens relacionados com o mundo infantil.

Isso porque, possivelmente, temia o julgamento de seus novos colegas, ou porque, seguindo este mesmo pensamento, KN não quer que haja comemoração no aniversário de 15 anos, como feito em todos os aniversários anteriores, que, como já sinalizado anteriormente no texto, eram comemorados em família com personagens de sua preferência.

A mãe incentiva as filhas a mostrarem o reorganização do quarto compartilhado por elas. A parede dos quartos está pintada, os ursinhos de pelúcia e brinquedos estão guardados em baús e o quarto está com um estilo clean em relação à antiga organização do mesmo quarto. KN sinaliza que o guarda-roupa faria os colegas da mesma idade rirem (Quadro 21).

Quadro 21. *O que (meus pares) vão pensar de mim?*

Pergunto o porquê disso, e ela me responde:
 – Porque o pessoal vai rir de mim, por causa desse guarda-roupa de figuras que eu tenho.
 Por pessoal, ela detalha:
 – Tipo, (se) um dos meus colegas fosse pra minha casa, ia dizer ‘nossa, você não tem guarda-roupa de criança?’

A mãe se mostra como a grande responsável pelo cuidado e acompanhamento da rotina das duas filhas. Leva e acompanha a vida escolar das filhas na escola, nas atividades extracurriculares e nos acompanhamentos médicos, que são bem recorrentes. Com relação à KN, oferece muitos incentivos, e se preocupa em dar condições para que a filha socialize, cumpra regras sociais, realize as tarefas escolares, sendo também a que mais exprime as expectativas de futuro que tem para a filha. Aspira que a filha se forme, trabalhe, realize as atividades de vida diária com autonomia e seja feliz (Quadro 22).

Quadro 22. *Demanda familiar para organização dos meus objetos (continua)*

Nos episódios que seguem, a mãe demanda que a filha desenvolva auto-organização com seus materiais digitais:
 A mãe pergunta:
 – Vamos comprar um computador novo, né? Quando você passar de ano.
 KN:
 – É! (Com entusiasmo).
 (Comemoração em conjunto com a mãe e a pesquisadora, para incentivar KN).
 Mãe:
 – E você vai ter umas pastinhas. Cada pastinha vai ser de uma coisa. Tem que ser organizadinho. Cada pastinha vai ser um assunto, hein?
 KN:
 – É. (ED4).
 No início de 2020, um novo episódio evidencia a internalização, construção ativa de signos, da sugestão de ser organizada, por parte da mãe. Já com o computador novo, KN mostra sua forma de organização:
 KN:
 – Nessa pasta, eu coloquei essa história. Está em capítulos e botei “capítulo um” ainda... que ainda vou fazer.
 Perguntei:
 – Nossa, olha, tá organizando as pastas. Muito bom, muito bom...

Quadro 22. *Demanda familiar para organização dos meus objetos (conclusão)*

Mãe:
 – É. Eu falei pra ela botar dentro das pastas, subpastas, né... assim pra separar os capítulos, essas coisas, né, que às vezes ela não bota na sequência, né...
 Continuei a conversa:
 – Olha, aí tem muitas coisas escritas!
 KN:
 – Aqui, a história . . . lê (ED6)

Também nessa entrevista emergem falas que adotam perspectivas projetivas quanto ao futuro, quando questiono como será sua vida no futuro, quando ela completar 20 anos (Quadro 23).

Quadro 23. *Perspectivas projetivas: faculdade*

A primeira resposta fala de uma pretensão de estender os estudos e cursar a faculdade em um curso de artes.
 Rayane:
 – E aí, KN? Quando você tiver 20 anos, vai fazer o que?
 KN:
 – Passar na faculdade...
 Rayane:
 – Já pensou qual você vai fazer?
 KN:
 – Acho que de artes.
 Rayane:
 – De artes? Tem que fazer um portfólio, sabia? Quando a pessoa vai fazer a prova de artes, tem que levar o portfólio.
 KN:
 – O que é isso?
 Rayane:
 – Sabe aquelas pastas que a gente fazia? Com todos os seus desenhos para as pessoas conhecerem a sua arte.

Em segundo lugar, mas de forma mais detalhada, e com mais engajamento, KN diz que irá se casar e que pretende ter quatro filhos. Eu pergunto:

– KN, vai ter um emprego? Vai namorar?

KN responde:

– Acho que (com 20 anos) já estaria casada.

Volto a perguntar:

– E quer ter filhos?

KN diz:

– Sim.

Questiono KN:

– Quantos?

Ao que ela me responde:

– Quatro.

Surpresa, respondo:

– Meu Deus... já sabe os nomes, pelo jeito.

Diz ela, para mim:

– Sim. Gustavo, Daniela... duas meninas e dois meninos. Os meninos vão se chamar

Gustavo e Lucas. E as meninas, Daniela e Manoela.

Ainda no que se refere às suas perspectivas com relação a casamentos e filhos, o Quadro 24 mostra um diálogo mantido entre nós duas.

Quadro 24. *Perspectivas projetivas: casamento e filhos*

Sobre sua vida de casada, KN destaca que deseja continuar morando com a família e que, morando com seu marido e os filhos, será uma ótima oportunidade para que os filhos vejam os avós todo dia. Sobre esse futuro, KN idealiza:

– Acho que consigo imaginar meu pai passeando com eles.

Essa ideia de ter filhos é tão consolidada, que ela destaca os nomes e apresenta uma descrição detalhada esteticamente, semelhante como faz com os personagens das suas histórias:

Sempre penso [em] Manoela como uma Branca de Neve, só que com cabelo loiro bem clarinho, tipo avelã. E teria os olhos verdes, igual da minha madrinha. O Gustavo seria igual o pai. Tipo, um cabelo um pouco bagunçado e com olhos puxados. E o Lucas teria o cabelo castanho escuro e também olhos castanhos escuros, como os meus. Já a Daniela teria cabelos castanhos avelã, uma franja igual eu e olhos como os meus (KN, ED3).

As características físicas de cada um dos filhos refletem traços dela mesma, mas também mesclam características de personagens, como a Branca de Neve, de sua madrinha e, ainda, do seu futuro marido. Ao finalizar este assunto, pergunto:

– E você vai ser uma boa mãe? Como você vai ser como mãe?

E sou respondida com:

– É. Sim. Acho que... não sei se vai [dar] trabalho ter quatro filhos, mas eu sei cuidar de todos.

Em cena, minha criação artístico-literária

A atividade de elaborar produções artístico-literárias é espontânea, parte da motivação de KN, o que não impede que os outros sociais significativos interajam com este eixo de interesse. Nas trocas simbólicas e afetivas que ocorrem entre KN e o pai, o Quadro 25 ilustra algumas das situações vivenciadas justamente em torno de uma produção.

Quadro 25. *Parceria com o pai nas trocas simbólicas e afetivas (continua)*

Durante as observações, foi possível perceber o pai oferecer incentivos às produções artístico-literárias de KN. Na ED5, KN estava despontando a criação de um personagem:

KN:

– A personagem principal se chama Lucy.

Pai:

– Mas é um apelido ou um nome mesmo?

Quadro 25. *Parceria com o pai nas trocas simbólicas e afetivas (conclusão)*

KN:
 – Acho que um nome mesmo. É a história de uma adolescente de 15 anos que vive com uma mulher rica, onde sua mãe tem um segredo. E esse segredo é que a mãe dela é uma pop star.
 Rayane:
 – Que legal!
 Pai:
 – É uma família rica? Então deve morar em uma mansão.
 KN:
 – É um prédio bem moderno. E tem espaço para todo mundo.
 KN continua:
 – E Lucy fica no mesmo quarto que as duas irmãs também.
 Pai:
 – Uau, é uma traliche. Ela toca algum instrumento?
 O pai continua a fazer perguntas:
 – E as irmãs? Gostam de fazer o quê?
 KN:
 – Elas têm mais ou menos 8 anos e gostam de brincar...
 Pai:
 – E elas são bagunceiras?
 O pai embarca na criação com elementos lúdicos, realizando trocas simbólicas e afetivas com a filha.

Destaco essa produção registrada no computador de KN, e que na ED5, em 2020, ela pediu que eu lesse. Durante a leitura, eu tirava dúvidas e comentava as partes que mais me chamavam atenção. Ela ia reagindo à leitura com muito orgulho da sua produção, demonstrada por meio de olhos brilhantes e sorriso no rosto.

Uma dessas histórias é a “Morangos e Limões”, que consta resumida no Quadro 26.

Quadro 26. *Morangos e Limões*

Em resumo, a história “Morangos e Limões” (Anexo B) conta a história de irmãs gêmeas, separadas sem o conhecimento das mesmas. Uma foi criada pela mãe e a outra pelo pai. Elas se parecem e também se diferenciam: “uma nasceu doce, como um morango, e uma nasceu azeda, como um limão”. Já chegando na idade adulta, na ocasião de um baile de aniversário, cercado pela escolha do par romântico perfeito, as irmãs, ajudadas por um casal de fadas, descobrem sua origem. No final, todos ficam felizes e unidos, e comemoram o casamento coletivo.

O enredo da história é floreado pelos castelos do século XIX, pela beleza da realeza e das fadas, pelo sabor dos doces, das tortas de limão e morango e pelas cores dos vestidos. O clímax fica a cargo do suspense do encontro das irmãs, onde KN traz a moral da história, que sintetiza: “A vida não é só um doce, mas a família é a mais importante que tudo”.

10 personagens são descritos: as princesas limão e morango, os príncipes respectivos de cada princesa, os reis e rainhas dos dois reinos e o casal de fadas. Os 10 personagens formam cinco casais, mas o enredo principal são as duas irmãs gêmeas separadas, e que se encontram no curso de suas vidas. A moral também sinaliza que o laço familiar é de vital importância, além de ser possível notar que as pessoas do contexto familiar serviram de parâmetro, tanto na aparência quanto na construção de características identitárias de personagens.

A história marca a alteridade da irmã de uma forma muito próxima da relação de KN com a sua, principalmente no reconhecimento desta como um outro diferenciado de mim. Em comparação à história de 2015, em que KN aparecia como coadjuvante na história com relação à irmã, nesta narrativa atual, as duas aparecem como protagonistas, com papéis e possibilidades bem próximas.

A narrativa também permite pensar e sinalizar o mundo romântico que circunda o imaginário dos adolescentes e, apesar de o mundo das rainhas e princesas estar fortemente associado ao mundo infantil, é importante salientar também a proximidade dessa narrativa com a da personagem Branca de Neve, que compõe o nome escolhido para a pesquisa “Kitty de Neve”, o que reforça a ideia de prospecção desse signo.

Capítulo 6 – Discussão

O mundo compartilhado do autista

A construção histórico-social da deficiência evidencia campos de significados impregnados de preconceitos e estereótipos, em particular quanto à capacidade dos sujeitos. Para o autismo, isso não é diferente, já que os autistas são, geralmente, representados de forma estereotipada, determinista e segregacionista como um grupo homogêneo, por meio de descrições generalizadas do tipo: autistas não falam, não têm empatia, não olham no olho, não possuem imaginação, não demonstram afeto, entre outras.

No entanto, o autismo legalmente entendido como uma deficiência está marcado por um complexo e heterogêneo transtorno do desenvolvimento humano, demonstrado por apresentação em diferentes níveis de déficits na interação, comunicação social e comportamento, com características restritivas e/ou repetitivas.

Um olhar mais atento para a complexidade e à possibilidade de manifestações representadas pelo espectro, levantam um convite a olhar a experiência única de cada autista em relação à sua experiência subjetiva e compartilhamento no mundo. Como uma forma de ser dentro da diversidade humana, temos indivíduos com diferentes condições de sociabilidade, interação social e linguagem.

O TEA se caracteriza pela presença de um desenvolvimento específico na interação social e comunicação, bem como repertório restrito de interesses e atividades. Há desde autistas não verbais até autistas com capacidade de imitação de comportamento social, por exemplo.

Para uma pesquisa embasada no viés culturalista, que pretende lançar olhar sobre os mecanismos do desenvolvimento de sujeitos autistas, em suas dimensões sociais e afetivas, a singularidade, a criação de significados e novidades, bem como o engajamento destes com

relações mediadas, afirmamos que não há ruptura das relações entre os autistas e o mundo exterior e, para isso, partimos dos pressupostos: (1) não há como compreender o sujeito deslocado de sua realidade sociocultural; (2) não é possível negar o papel ativo e intencional do ser humano, frente aos processos de desenvolvimento humano; e (3) uma trajetória singular de desenvolvimento se desenha para e por cada ser humano (Freire & Branco, 2016; Rodrigues & Oliveira, 2016).

No caso de KN, são características que encontram explicação no TEA seu (1) hiperfoco em produções audiovisuais e imagéticas, demonstrado pelo interesse e aprofundamento excepcional no tema (Quadro 4); (2) demonstrar, em momentos de grande excitação ou desconforto, comportamento repetitivo, em forma de estereotipia, de correr emitindo som nasal, batendo as mãos nas paredes (Quadro 1); e (3) necessidade de apoio para organização da rotina e desenvolvimento de habilidades comunicativas e interacionais (Quadros 5, 7 e 10).

KN não apresenta déficits intelectuais, por outro lado, tem desenvolvimento e aprendizagem equivalentes a dos colegas da mesma turma e mesma idade. Diferencia-se, dos outros estudantes, por contar com apoio escolar, por meio do atendimento com acompanhante especializado e da sala de recursos, apoios estes ofertados aos estudantes com deficiência da rede pública do DF, de acordo com a legislação relativa.

O acompanhante especializado prestava suporte e incentivo da socialização e comunicação com os estudantes e professores, bem como na organização dos materiais e planejamento da rotina escolar, ofertando acompanhamento para a saída de sala, nos momentos de estereotipia.

KN tem também características que podem soar incomuns ao que o status quo entende por características dos autistas, tais como realizar trocas socioafetivas demonstradas (1) pelo apreço de contato físico e afetivo com pessoas que conhece e gosta, como na troca com os

colegas de escola (Quadros 12, 15 e 16); (2) pela grande capacidade imaginativa expressada por criação de produções artístico-literárias, com riqueza de detalhes estéticos e relacionados à vivência social de KN, inclusive com uso de linguagem figurada, como em suas produções “A abelhinha Júlia” (Quadro 8) e “Morangos e Limões” (Quadro 26); e (3) pela compreensão e reprodução de linguagem corporal associada a sentimentos, como quando KN e eu, na biblioteca, realizávamos jogo de interação, brincando com a entonação e expressões faciais, mediados pelas histórias dos gibis e livros de seu interesse (Quadro 6).

Muitos desses processos de agir no mundo foram sendo construídos na relação com outros significativos e a cultura. Algumas características mudaram com o maior arcabouço de experiências sociais de KN, como por exemplo, ao iniciar e se engajar em conversas sobre assuntos que saíam do seu eixo de interesse, como quando opinava sobre o que achava de meninas serem excluídas das escolas em determinada cultura, reflexão que partiu da história de Malala.

Outra situação foi sobre ir diminuindo sua resistência a trocas comunicativas, com meninos ou pessoas do sexo oposto, como demonstrado pela sua relação conflituosa com Iuri e, posteriormente, com maior troca afetiva, com Heitor.

Considerando a natureza relacional dos processos de desenvolvimento humano que nos indicam que o mundo de cada pessoa é compartilhado e permeado pela vivência social, o autista está totalmente inserido no mundo cultural, e responde a ele por meio dos mecanismos de canalização cultural, marcados pelos processos de coconstrução entre mundo externo e interno, desenhando, assim, uma trajetória singular de desenvolvimento, como em cada ser humano. Com isso, não podia ser diferente com cada autista, no mundo, a partir de práticas culturais compartilhadas com outros sociais.

Importante destacar a atenção que se teve nesse processo de pesquisa, em estabelecer a narrativa. Buscamos contemplar as vozes dos sujeitos envolvidos em sua dimensão singular

e coletiva. Privilegiamos a construção de dinâmicas de alteridade com os processos de pesquisa, ao priorizar a qualidade do vínculo com o sujeito de pesquisa e adotar uma postura menos diretiva, diante das questões de pesquisa e tornar o diálogo mais aberto, em busca de encorajar a liberdade e espontaneidade do sujeito de pesquisa, de modo que, com isso, fosse possível favorecer a emergência de novos significados compartilhados (Madureira & Branco, 2001; Roncânio, 2015; Araújo et al., 2017).

A família

A família é o grupo social e instituição social pela qual os seres humanos passam ao longo da vida (Zittoun, 2016). Para KN, a família é um grupo a qual pertence e está presente em sua vida, em uma dimensão que precede a sua chegada ao mundo, e marca sua vida desde o primeiro momento. A família é basilar, na moral da história “Morangos e Limões”, onde KN expressa: “A vida não é só um doce, mas a família é a mais importante que tudo”. Isso demonstra a relação afetivo-semiótica, onde há mutualidade e o reconhecimento de si.

A família de KN se destaca por reconhecer as capacidades e dificuldades de KN, bem como oferecer apoio às necessidades específicas, como alimentação, sono, aprendizagem e para além disso, oferecer suportes complementares à escola, oferecendo acesso a bens culturais, aos tratamentos e acompanhamentos médicos.

Em nível escolar, notava-se um esforço em acompanhar a aprendizagem e socialização, mantendo diálogo e parceria com a escola e todos os profissionais envolvidos. Quando necessário ter algum posicionamento firme e busca de direitos em níveis legais, os pais não se omitiam e prezavam pela prestação dos serviços que tinham direito com qualidade, posicionamentos dos quais são importantes para as famílias com crianças com desenvolvimento específico.

Seu núcleo familiar, formado por seus pais e sua irmã Júlia, representa outros significativos para KN, que pela natureza do cuidado e afeto, se destacam na relevância para sua constituição subjetiva no mundo. O afeto é um componente dinâmico da pessoa, uma vez que promove a regulação nas relações da pessoa consigo, com os outros e com o mundo. A família de KN se caracteriza por um grupo com contextos dinâmicos de significação de si e do outro.

Na perspectiva cultural, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado aos processos de interação e socialização, organizados e colocados em prática no interior dos contextos culturais que a pessoa participa. Devido ao mecanismo de canalização cultural, todos os participantes da cultura em que o sujeito está inserido são importantes para o desenvolvimento subjetivo, em especial, aqueles com quem mantém vínculos afetivos privilegiados, como pais e irmãos, como foi possível identificar no caso de KN, exemplificado a seguir.

Essa relação de alteridade com a irmã tem função semiótica ampla porque ela é o outro para KN, mas também é para a mãe e o pai, e estes utilizam a figura da irmã como outro para exemplificar e referenciar expectativas e concepções, como quando a mãe assinala que a irmã ajuda na organização da casa e dos seus objetos pessoais, e demanda que KN também se organize e realize as atividades de vida diária com autonomia (Quadro 22).

Retomando a importância dessa relação de alteridade entre KN e a irmã, que não é apenas alguém significativo no mundo exterior, mas simultaneamente uma voz que internamente marca uma posição subjetiva, o outro é sentido como uma experiência pessoal. A irmã se mostra como uma alteridade importante, que cumpre funções de identificação e de antagonização. A irmã se representa como a própria alteridade, outro independente de mim e uma forma de conhecer outras experiências.

KN se constitui na relação de contraste com a irmã. O mundo da irmã, com a presença de muitos amigos, por exemplo, colabora para que KN tenha uma referência que contribui para que ela signifique o conceito de amizade e aja em suas próprias relações. KN reconhece estes processos relacionais da irmã em sua produção literária “A abelhinha Júlia” (Quadro 8).

KN observa como a irmã se relaciona na interação com ela, o que permite que ela identifique a posição da irmã, como quando KN afirma estar lendo menos histórias do Snoopy (Quadro 19), porque a irmã havia explicitado incômodo com a recorrência deste tema nas conversas entre elas. Percebe-se, então, que KN sinaliza estar autorregulando ações relacionadas ao seu hiperfoco, na intenção de negociar e manter a proximidade afetiva com a irmã, que é muito querida.

Essa relação possibilita que KN antecipe e faça inferências bastante realistas sobre as possíveis interações e relações intersubjetivas com outras pessoas da mesma idade. KN dialoga de forma muito parecida quando ela se preocupa em como os pares da mesma idade vão reagir diante do seu guarda-roupa cheio de figurinhas de personagens (Quadro 21).

O pai é a única figura masculina no lar e demonstra muito carinho pelas filhas. Além de cuidador, o pai protagoniza um parceiro de KN para passeios, brincadeiras, conversas e oferece incentivos às suas produções artístico-literárias, compartilhando o mundo imaginário. O pai reafirma a voz relacionada ao eu/criança: se refere à menina caracterizando-a carinhosamente com termos infantis.

Ele se posiciona como um parceiro lúdico, exemplificado no caso em que ofereceu incentivo na criação de características de uma personagem de uma produção artístico-literária de KN, embarcando nos detalhes: “que cor é o olho dela?”, “ela gosta de tocar violão?”. O pai representa um papel de parceiro lúdico de trocas simbólicas e afetivas, que KN consegue antecipar em função da observação dele com sua infância. Além disso, KN entende que o pai vai saber interagir com a infância de seus filhos, quando como ela menciona suas

perspectivas projetivas de casamento e maternidade, nas quais o pai está presente (Quadro 24).

A mãe, por sua vez, se mostra como a grande responsável pelo cuidado e acompanhamento da rotina das duas filhas, sendo a responsável por levá-las na escola todos os dias e acompanhar, de forma muito próxima, a execução das atividades e trabalhos escolares, além do desenvolvimento das relações com os professores e colegas. A mãe de KN se preocupa com a socialização da filha, que ela cumpra regras sociais, realize as tarefas escolares, sendo também a que mais exprime as expectativas de futuro que tem para a filha.

A alteridade mãe reafirma a voz interna de KN, que se relaciona à posição eu/adolescente. Há uma sinalização de que a mãe e KN negociam significados em torno do signo “adolescência” (Quadro 20). Os signos se constituem como campos de significação, com base em opostos, ou seja, ao construir um signo “adolescente”, imediatamente construímos seu oposto “não adolescente” (Vygotski, 1988; Roncâncio, 2015).

A mãe, como portadora da cultura coletiva – historicamente construída –, negocia com a cultura pessoal de KN, nos contextos dinâmicos de suas interações. KN está imbricada em contextos sociais, se recriando através das interações e relações uns com os outros (Cole & Cole, 2003; Valsiner, 2007; Herrera, 2014).

A escola

A escola, grupo social baseado na realização de atividades sociais culturalmente construídas e práticas guiadas, oferece ao mesmo tempo possibilidades e limitações ao desenvolvimento, uma vez que promove ativamente a coconstrução de novos recursos semióticos pelos educandos, numa direção socialmente desejada (Zittoun, 2007; Valsiner 2016). Assim, a escolarização pode ser usada para a manutenção ou transformação do status quo da sociedade. Destacamos que as escolas são espaços potencialmente dialógicos,

inclusivos e emancipatórios, quando pautados em princípios como a colaboração, o respeito à diversidade humana e a qualidade da relação.

No caso de KN, a escola é o segundo grupo social, após a família, que KN frequenta e se relaciona socioafetivamente. Traçando uma síntese da trajetória escolar, podemos salientar que no âmbito escolar, KN se destaca pelas suas habilidades na área artística, boa capacidade acadêmica geral, observação e rapidez de pensamento. Quando o eixo de interesse “consumo e produção literária e audiovisual” está envolvido, a menina apresenta espetacular curiosidade e capacidade de aprender com agencialidade.

Apesar de não haver déficits intelectuais, para acompanhar a escola regular, KN necessita de suporte tanto na socialização e comunicação com os estudantes e professores quanto na organização dos materiais, planejamento da rotina e flexibilização para saída de sala nos momentos de estereotipia.

Por meio da Tabela 5, apresento uma síntese da narrativa longitudinal do contexto escolar:

Tabela 5. *Contexto escolar longitudinalmente (continua)*

Aspectos	Ano				
	2015	2016	2017	2018	2019
	Ano escolar				
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	Escola				
	Escola 1	Escola 2	Escola 3		
Profissionais da educação engajados na dinâmica desenvolvimental de KN	Acompanhante especializada, professora generalista, diretora, professora da sala de recursos e bibliotecária.	Acompanhante especializada, professores da sala de recursos e professores de disciplinas específicas.	Educadora social voluntária e professores de disciplinas específicas.		
Episódios marcantes	No intervalo, gostava de ir à biblioteca e procurar a irmã,	Contexto escolar que demandava maior organização. Ao fim de 2019, havia rivalidade	A dificuldade de KN em realizar cópias do quadro foi uma questão de reclamação aos pais,		

	que estudava na mesma escola.	com outro autista estudante da escola.	por parte dos professores.
--	-------------------------------	--	----------------------------

Tabela 5. *Contexto escolar longitudinalmente (conclusão)*

Aspectos	Ano				
	2015	2016	2017	2018	2019
	Ano escolar				
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
	Escola				
	Escola 1	Escola 2	Escola 3		
Socialização	<p>Maior afeição e resposta às iniciativas de socialização, por parte das meninas. Ao final do ano, já havia maior responsividade nos temas mais diversos, inclusive pessoais de outrem.</p>	<p>Apego específico a duas amigas, KN busca pela interação ainda sobre seus eixos de interesse, mas que, por vezes, se relacionam com os eixos das colegas da mesma idade. Há contato físico, como pegar na mão e abraçar.</p>	<p>Estabelecimento de amizade com um colega do sexo masculino de sua turma, mais baixo que ela. A amizade se entende até o fim do 9º ano do EF.</p>		

As mudanças entre as escolas tinham nenhum elo entre os professores dos anos anteriores, apesar de seguir os relatórios e documentação, com o passar dos anos, principalmente no ano que foi descontinuado o acompanhamento especializado realizado por mim, onde foi possível notar uma ruptura no quesito engajamento dos profissionais da educação na dinâmica desenvolvimental de KN.

Em 2015, KN contava com sala de recursos presente no dia a dia, acompanhamento próximo aos professores, espaços como biblioteca com leituras de seu interesse, sala de aula fixa onde ficavam seus materiais e para onde tinha referência. Para o último ano, contudo, não havia sala de referência, tendo que se movimentar com o material completo pela escola, sem contar com sala de recurso presente no dia a dia e no horário da aula, mas somente em

um dia no turno inverso, com preocupação em realizar, meramente, os trabalhos muitas vezes sem adequação quanto à clareza.

Percebemos, com o passar dos anos, um esvaziamento na quantidade de profissionais engajados. Qualitativamente, há um recuo desse engajamento, uma vez que, com a quantidade de estudantes que cada professor de matéria específica tem, menos tempo eles têm para dedicar-se à necessidade específica de uma aluna, sendo que as instâncias da coordenação e direção escolar foram se posicionando pouco alinhadas ou atentas às características da turma de KN, bem como da estudante em questão.

Ademais, quem passou a realizar o atendimento de acompanhamento, nos últimos anos do EF, foi uma educadora social voluntária – um profissional selecionado anualmente por processo seletivo simplificado, que não possui vínculo empregatício com a administração pública. Dessa forma, apesar do comprometimento com o trabalho de acompanhamento, o fato de não possuir quesitos como formação e experiência anterior, reflete em menos credibilidade e tem uma voz menos considerada, diante dos professores e coordenação da escola.

Ao final do EF, em comparação aos anos anteriores, perdíamos o engajamento de uma parcela da comunidade escolar com o desenvolvimento de KN e, com o distanciamento da equipe diretiva, coordenação e sala de recursos, relegou-se à acompanhante especializada um tutelamento intensivo junto à estudante, o que pode se tornar uma barreira com os outros estudantes, atrapalhando a socialização.

Quando o enfoque tradicional da escola está exclusivamente no conteúdo curricular e em práticas pedagógicas que privilegiam a dominação dos corpos, em detrimento de atividades que valorizem o pensamento livre para emissão de opiniões, socialização entre pares e argumentação sobre seu ponto de vista, os estudantes aprendem, na escola, que tem

hora para tudo: aprendem a calar dúvidas e a silenciar assuntos, pois por meio de violências simbólicas, são compelidos a não falar sobre determinados temas.

Assim, preocupa a forma como o sistema atual promove a obediência acima da curiosidade e criatividade. Essa tese pode ser percebida na forma como a atividade de cópia, na qual o adulto registra um texto escrito no quadro negro para que os alunos reproduzam em seus cadernos, foi tratada em determinados anos escolares.

A cópia do quadro sempre foi uma atividade que KN resistia a fazer, sendo que, durante as cópias manuscritas, era comum realizar em ritmo devagar, a ponto de desistir. A escola que KN cursou o 5º ano buscava alternativas para essa cópia, traçando flexibilizações escolares e uso de tecnologias, com vistas à inclusão (Quadro 5). Quando foi para os 6º e 7º anos, ficou instituída a flexibilização de disponibilizar o texto impresso ou xerocopiado, para KN, em lugar de insistir na cópia do quadro (Quadro 9). Nesses três anos, o fato de KN não copiar textos escritos do quadro não se constituiu como um empecilho para a aprendizagem.

Já na escola dos últimos anos do EF, os professores significaram a resistência da estudante em copiar do quadro como um problema, interpretando as resistências de KN como preguiça e/ou superproteção dos pais (Quadro 14).

Interessante notar que a resistência em copiar nunca afetou seu rendimento no quesito nota, inclusive nesta escola, mas influenciava completamente no humor e resistência da estudante, gerando inclusive recusa a ir à escola, corriqueiramente. A cópia, além de pouco significativa para a formação dos estudantes, é, na verdade, fruto da baixa qualidade dos livros didáticos, tentativa de complementação de conteúdo – por parte dos professores – e devido à falta de recursos financeiros para impressão de material complementar, para todos os alunos.

Há como a escola possibilitar ambiente inclusivo para a expressão e ação do sujeito, adotando postura respeitosa diante dos momentos de estereotipia necessários, como descarga emocional (Singer, 1999; Rios et al., 2015).

No lugar de restringir seus temas e eixos de interesse, os encarando como um problema ou empecilho à concentração, é possível, partindo do eixo de interesse de seu estudante, explorar os mais variados conteúdos. Respeitar o eixo de interesse de KN também fazia ela se sentir validada, ouvida e mais aberta ao diálogo. Por isso, cabe à escola pensar como favorecer uma mediação pedagógica que considere os aspectos dialógicos e afetivos, como meio de favorecer as potencialidades de cada ser e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação em sujeitos autistas (Orrú, 2015).

A escola, como local potencialmente dialógico, pode favorecer espaço para uma prática de coconstrução, de colaboração e interações com qualidade da relação, como os episódios de jogo de interação com os livros e histórias que KN gostava (Quadro 6). Quando partindo do seu eixo de interesse, podíamos avançar para conteúdos e temas mais gerais (Quadro 10), ou até quando KN tinha a oportunidade de expressar sua dificuldade em compreender algum aspecto de uma atividade, como na atividade xerocopiada e de má qualidade da aula de inglês (Quadro 11).

Assim, a escola se constitui como um grupo social onde professores, colegas de classe e os profissionais da educação, de forma diversa, podem construir vínculos afetivos privilegiados para os sujeitos em formação, que promovam a potencialidade e a redução das barreiras atitudinais, que dizem respeito a aspectos sociais que podem obstruir a igualdade de condições na participação na sociedade, de forma plena e efetiva.

Com relação à socialização e interação com outros pares da mesma idade, KN inicia o ano de 2015 se engajando em diálogos estritamente sobre seus eixos de interesse e maior

afeição e resposta às iniciativas de socialização, por parte das meninas e certa resistência às realizadas por meninos (Quadro 7).

Com o passar dos anos, vai avançando para maior responsividade às comunicações nos temas mais diversos, e inclusive pessoais de outrem, como nas trocas afetivas com os pares – Geovana e Iara, Virgínia e Heitor –, em que KN demonstra troca de contato físico, como pegar na mão e abraçar, ainda prioritariamente com meninas (Quadros 12, 15 e 16).

Sobre interação com meninos, há um momento de ruptura muito interessante, marcado pela resistência e o conflito construído por KN, com o Iuri. Esse conflito marca uma crise que redireciona inclusive sua permanência na escola 2, e motiva sua transferência para a escola 3. Importante notar que este ponto de ruptura não veio imposto pelo contexto cultural, mas está calcado amplamente no campo de significações de KN (Quadro 13).

O conflito, demonstrado pelo sentimento aflorado, é construído por KN, sugerindo uma tentativa de manter um espaço de conforto e segurança – a sala de recursos –, bem como a prioridade no uso deste espaço e seus benefícios, como o uso do computador e da atenção das pessoas envolvidas no seu dia a dia escolar. Em algum nível, indica em sentido ontológico, uma busca da própria identidade ou a busca por proteger-se de uma ameaça à sua identidade, ou ao seu espaço de conforto e segurança, sugerindo também uma tentativa de manter estabilidade e um incômodo com a mudança de escola ocorrida no ano anterior.

Importante perceber que, apesar dessa crise ter resultado em uma mudança de escola – que comparativamente prestava menos apoios –, KN ter encontrado algumas resistências como no caso da cópia e ter mantido conflito com o Iuri, foi possível, em algum nível, elaborar as interações com pessoas do sexo oposto, visto que em um futuro próximo irrompe, na nova escola, uma amizade com Heitor (Quadro 16).

Significação da pessoa

Transição da infância à adolescência

A idade é um marcador semiótico interessante para KN. Percebemos uma construção dos 15 anos como um momento de ruptura que encerra a infância e define o início da adolescência. Temos o simbolismo criado por KN, ao comemorar o aniversário de 14 anos, com o tema Hello Kitty, sinalizando que este também foi o seu aniversário de um ano, criando, simbolicamente, o fechamento do ciclo da infância. Além disso, se negou a comemorar com festa – como é de costume familiar – seu aniversário de 15 anos (Quadro 17).

A escolha do nome KN, para a pesquisa (Quadro 18), traz elementos para pensar nesse nome como um marcador semiótico de transição da infância para a adolescência. Isso se deu, primeiramente, pelo fato de KN se identificar fisicamente à imagem estética das personagens, como a cor do cabelo, a cor do laço que usam e, com relação à Branca de Neve, ao ideal de beleza. O segundo fator se dá pelas personagens Hello Kitty e Branca de Neve significarem o mundo infantil e adulto, respectivamente. A composição do nome, com um elemento do personagem que caracteriza a infância, e com outro personagem que caracteriza a vida adulta, a posiciona neste meio do caminho, não só criança, mas ainda com processos da infância partes de si e ainda não adulta, mas direcionada prospectivamente para lá.

O conceito de transição está marcado por momentos chaves para reconfigurações capazes de despontar, no decurso do desenvolvimento, novas possibilidades de desenvolvimento, em múltiplas trajetórias (Zittoun, 2007, 2016).

A transição de KN, da infância para a adolescência, é sinalizada pela dualidade: Hello Kitty e Branca de Neve diz sobre uma construção de significado pessoal, diante das circunstâncias da vida. Ou seja, diante da puberdade, cobranças sociais, avançar nos estudos e a chegada dos 15 anos, KN adota novos posicionamentos subjetivos que revelam um

processo de encontro com as incertezas. Essa é a própria transição que, para Zittoun (2004), são rupturas no fluxo da experiência, que exigem processos de reposicionamento e podem solicitar novas aquisições, entendimentos e redefinições pessoais.

Há evidências de que KN e mãe negociam a chegada da adolescência, com o marco do aniversário dos 15 anos (Quadro 20), enquanto o pai reafirma a voz relacionada ao eu/criança, a posicionando como “bebê do papai”, “nenenzão”, “meu papai com o meu bebê” e “papai ama, chicletão”. Notamos, então, outros significativos: pai e mãe reforçam posições de eu/criança e eu/adolescente, uma vez que o I de KN tem a capacidade de atribuir uma voz a cada posição, estabelecendo relação dialógica entre elas (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Bertau, 2012).

Entendemos, na presente pesquisa, que a transição da infância para a adolescência não se dá com a chegada de determinada idade, sendo assim, a definição de um estágio de desenvolvimento não constitui objetivo primordial desta pesquisa. Dedicamos-nos, a partir da experiência subjetiva do sujeito deste estudo, destacar indicadores de produção de significados sobre si mesma como adolescente, sinalizada por marcadores, tais como: mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais, e adoção de novos papéis – na família, na escola e entre amigos – e a adoção de perspectivas projetivas, quanto ao futuro (Rodrigues & Oliveira, 2016).

Quanto a mudanças no posicionamento subjetivo de KN no jogo das relações sociais, temos o momento em que ela se preocupa e questiona como os pares da mesma idade reagiriam, diante de seu guarda-roupa decorado com figurinhas de personagens (Quadro 21).

KN também adota novos posicionamentos frente às demandas por organização da mãe, organizando e expondo sua organização das suas pastas no computador (Quadro 22).

Por fim, KN adota perspectivas projetivas quanto ao futuro, quando fala sobre sua pretensão de se casar, ter filhos, morar com os pais (Quadro 24) e da sua vontade de fazer faculdade de artes (Quadros 23).

Processos narrativos

KN se encanta por filmes, novelas, histórias em quadrinhos, livros e seriados, com foco especial no perfil dos personagens e elementos visuais e estéticos que os cercam. Fontes de mensagens da cultura coletiva, como a mídia, televisão, a literatura e as redes sociais, por exemplo, são também importantes agentes de canalização cultural das gerações mais novas. Ao mesmo tempo em que KN é interlocutora dessas fontes, onde acessa informações da cultura coletiva, também é agente e enunciativa nessa cultura, através de reelaborações da sua cultura pessoal.

Essa prática criadora a caracteriza e permite que ela dê vida aos seus interesses, ao passo que também promove o seu diálogo interno, uma vez que “a imaginação sempre constrói de materiais da realidade” (Vygotski, 2009, p. 21). Assim, o sujeito participa ativamente da reconstrução, no plano intrapsicológico da realidade (Valsiner, 1997; Freire & Branco, 2016; Rodrigues & Oliveira, 2016).

Nas histórias “Morangos e Limões” (Quadro 26) e “A Abelhinha Júlia” (Quadro 8), respectivamente dos anos de 2020 e 2015, é possível perceber elementos em comum, como a presença da família, a importância e centralidade do outro social: a irmã. Assim, entendemos que, na lógica das histórias, a cultura é a matéria-prima, base do seu processo de criação. KN usa, nas histórias, sua vivência na realidade concreta e, dessa forma, a criação parte da sua experiência efetiva e afetiva com elementos culturais, nesse caso, a relação com a família, e se desenvolve em uma reelaboração criativa.

Por isso, a família está marcada nas duas produções. Nota-se, também, que as pessoas do contexto familiar servem de parâmetro, tanto na aparência quanto na construção de características identitárias de personagens.

Em “A abelhinha Júlia”, KN aparecia como coadjuvante na história com relação à irmã, enquanto na produção mais recente há uma ruptura: as irmãs aparecem como protagonistas, com papéis e possibilidades bem próximas. Pressupomos que, com as histórias, KN está reelaborando as impressões da vivência dela, sugerindo aspectos afetivos que envolvem a forma que KN se reconhece na relação entre elas. “Todas as formas de imaginação criativa contêm em si elementos afetivos” (Vygotski, 2009, p. 28).

Assim, por meio da imaginação – processo simbólico altamente complexo, constituinte na construção de sentidos sobre si e sobre o mundo (Tateo, 2015) –, observamos as produções literárias, nas quais identificamos a função social e afetivo-semiótico da criação artístico-literária, no processo de transição de KN da infância para a adolescência, devido à inclusão, na segunda produção, de elementos como par amoroso, que circunda o imaginário dos adolescentes. Com isso, mediante sua capacidade imaginativa, KN antecipa realidades e inova modos de sentir e de estar no mundo (Vygotski, 2009; Tateo, 2015).

Notamos elementos semelhantes com este mesmo processo, quando KN adota perspectivas projetivas de constituição de família, quando vislumbra aspectos como par ideal e condições de vida futura. Ao antecipar essa realidade e projetar o futuro, ela cria os personagens filhos, que a localizam como mãe.

Observamos o funcionamento da organização da narrativa e destacamos que, em primeira instância, está a criação de elementos com forte apelo estético. Assim, em primeiro plano, está a descrição das características físicas desses personagens. É possível notar um aprofundamento maior na descrição do feminino. Ao dar materialidade aos personagens, ela

recria a sociedade em sua pluralidade por meio de processos complexos, e reelabora o social, os afetos e a cultura por meio das histórias (Vygotski, 2009; Tateo, 2015).

Destacamos que a criação não é de todo individualizada ou pessoal, pois “por mais individual que seja uma criação, ela sempre contém um coeficiente social” (Vygotski, 2009, p. 42), sendo assim, mesmo em uma produção autoral, estão em reelaboração expectativas sociais sugestionadas por meio dos processos de canalização cultural, como no caso em questão em que KN elabora, em cima da sugestão social, mulheres que se tornam mães.

Compreendemos, então, as produções artístico-literárias como resultados dos processos onde os significados sociais são internalizados ativamente, por meio de diálogo interno, ao mesmo tempo em que também são externalizações, caminhando do intrapessoal para o interpessoal, manifestado como um produto subjetivo.

Isso ocorre como no caso de sua produção “A abelhinha Júlia” (Quadro 8), que além de refletir uma questão social da poluição ambiental, KN traz a família e seu animal de estimação para a história, reelaborando na história, características de seus familiares, principalmente da irmã, vista como protagonista com muitos amigos e fazendo sua rotina sozinha, diferente de KN, que aparece como menos ativa e centrada na sua atividade de interesse, no caso da história, pesquisa no computador.

O produto subjetivo – produções artístico-literárias – é resultado dos processos de criação e imaginação, construídos bidirecionalmente interno e externo. As produções artístico-literárias autorais de KN podem dar origem a diferentes significados, ao introduzir novidade na cultura coletiva. Sendo assim, os processos de produção de produções artístico-literárias abarcam processos de coconstrução entre a cultura pessoal relativa aos significados individuais e a cultura coletiva, âmbito dos significados partilhados socialmente (Lawrence & Valsiner, 1993; Valsiner, 1997, 1998, 2007, 2016).

Na abordagem da psicologia cultural, a ênfase está na singularidade do sujeito em desenvolvimento e seus processos de construção de significado. Ao entender que o desenvolvimento humano é um processo relacional, que se constitui mutuamente entre eu-outro-cultura, enfatiza-se o caráter agencial, intencional e ativo do sujeito na coconstrução da sua realidade com o mundo. Por isso, não poderia ser diferente no estudo de caso de KN.

Explicitamos alguns momentos em que KN aparece durante a narrativa como agente: ao elaborar suas produções autorais, quando sinaliza e argumenta para a mudança de escola diante do conflito com Iuri e, ainda, quando resiste às sugestões sociais, tais como realizar cópia do quadro.

A metodologia de pesquisa esteve embasada em trocas dialógicas e em processos de alteridade. Devido à abertura para o levantamento de temas, assuntos e materiais, permitiu um espaço em que a agencialidade de KN pode ser favorecida. Assim, entre as várias informações obtidas entre as trocas dialógicas, está sua produção autoral “Morangos e Limões”, que foi integrada ao escopo de resultados da pesquisa não pela minha busca intencional, como pesquisadora, mas pelo fato de KN ter me mostrado e pedido que eu lesse, durante as EDs, resgatando-a de seu acervo pessoal.

Destaco a importância de, nas pesquisas científicas, assim como também em atendimentos educacionais e terapêuticos que se pretendam realizar com sujeitos autistas, ser preciso priorizar o espaço para ouvir sua voz, favorecendo a livre expressão. É igualmente necessário que nossa ação fomente e valorize a sua atividade criadora e imaginativa, além de criar condições e abrir novas formas de participação desses sujeitos na cultura, uma vez que a atividade criadora depende da riqueza e da diversidade da experiência antecedente da pessoa (Vygotski, 2009).

Considerações finais: o eterno vir a ser

Esta dissertação se propôs a investigar a trajetória de desenvolvimento de uma autista, na transição de sua infância à adolescência. Embasada na perspectiva da psicologia cultural, que entende o desenvolvimento humano como um processo relacional que se constitui mutuamente entre eu-outro-cultura, em suas dimensões pessoais e sociais, procurei enfatizar os processos relacionados às experiências escolares e a interação da autista com outros sociais significativos. Ao priorizar a participação efetiva do pesquisado, contemplo o caráter agencial, intencional e ativo do sujeito na coconstrução da sua realidade com o mundo.

Em um primeiro momento, foi possível explorar como os estudos brasileiros na área de Psicologia têm abordado os mecanismos do desenvolvimento de sujeitos autistas. Foi possível identificar poucos estudos que abordam os aspectos socioculturais e afetivos do desenvolvimento humano, em detrimento de uma dominância do discurso e concepções baseadas somente no modelo médico. Ao questionarmos os limites teóricos, éticos e epistemológicos que envolvem a abordagem prioritária sintomatológica, sinalizamos a possibilidade e importância de variação metodológica para o aprofundamento acadêmico nesta temática.

A pesquisa empírica, de natureza longitudinal, qualitativa, sistêmica, multimetodológica e ideográfica (Valsiner & Salvatore, 2012) permitiu caracterizar a trajetória dos 10 aos 15 anos de uma menina autista. Na narrativa dessa trajetória, considero seu percurso escolar e suas interações sociais com outros sociais significativos, abarcando desde profissionais da educação, os pares e seus familiares. Incluímos, na narrativa e análise, os processos biológicos, psíquicos, sociais, afetivos, cognitivos e subjetivos que ocorrem em um contexto histórico-cultural e na ontogênese, ou seja, ao longo da vida do ser humano,

partindo do pressuposto que questões desenvolvimentais não podem ser concebidas de forma reducionista.

Ao entender que uma trajetória singular de desenvolvimento se desenha em cada ser humano, e não podia ser diferente com cada autista no mundo, a partir de práticas culturais compartilhadas com outros sociais, buscamos contemplar experiências subjetivas e produções autorais de uma autista na realização desse estudo ideográfico. A análise do construto de informações, fundamentada na perspectiva sociocultural construtivista da psicologia cultural, permitiu discutir a dinâmica entre os processos de significação de si e os mecanismos de canalização cultural.

Foi possível identificar e destacar outros sociais significativos para KN, como colegas de classe, professores e familiares, que se caracterizam por uma relação baseada no respeito e reconhecimento mútuo, dessa forma, caracterizado-a como de qualidade. A alteridade, característica fundamental da existência humana, baseada na relação pessoa e o outro, é vital para a produção de conhecimentos e construção de significados, uma vez que o outro social pela perspectiva dialógica e cultural, está tanto fora quanto dentro de mim (Salgado & Gonçalves, 2007; Freire, 2008).

A sociedade é representada pela escola, família, as pessoas que prestam atendimento profissional médico e/ou terapêutico e os pares. Em suma, a relação social pode favorecer e mediar situações que incluam, de fato, os sujeitos autistas, considerando os aspectos dialógicos e afetivos (Vygotski, 2009).

Interações qualitativas podem promover a potencialidade de cada ser, se caracterizadas como espaço para ouvir sua voz, sua livre expressão, tornando o diálogo mais aberto ao encorajar a liberdade, espontaneidade e engajamento dos autistas, além da valorização de sua atividade criadora e imaginativa, e abertura de novas formas de

participação desses sujeitos na cultura, uma vez que a atividade criadora depende da riqueza e da diversidade da experiência antecedente da pessoa (Vygotski, 2009).

Evidenciou-se, ainda, sobre o mundo compartilhado do autista, no processo de coconstrução eu-outro-cultura, a agencialidade do sujeito. Por meio da imaginação, processo simbólico altamente complexo, as produções autorais de KN revelam processos de criação de novidade, frente às dinâmicas de canalização cultural e os processos de significação de si. Identificamos a função social e afetivo-semiótico da criação artístico-literária. Mediante sua capacidade imaginativa, KN antecipa realidades e inova modos de sentir, significar sobre si e sobre o mundo. Ao dar materialidade aos personagens, ela recria a sociedade em sua pluralidade por meio de processos complexos, e reelabora o social, os afetos e a cultura por meio das histórias (Vygotski, 2009; Tateo, 2015).

Compreendemos que as produções artístico-literárias são elaborações, nos quais KN aparece como enunciativa de processos onde os significados sociais são internalizados ativamente, por meio de diálogo interno, ao mesmo tempo em que também são externalizações, caminhando do intrapessoal para o interpessoal, manifestado como um produto subjetivo. Sendo assim, os processos de produções artístico-literárias abarcam processos de coconstrução entre a cultura pessoal relativa aos significados individuais e a cultura coletiva, âmbito dos significados partilhados socialmente (Lawrence & Valsiner, 2003; Valsiner, 1997, 1998, 2016).

Esta pesquisa apresenta importantes contribuições científicas para a área de desenvolvimento humano: primeiramente, no que diz respeito ao diálogo da psicologia cultural com situações de desenvolvimento específico, mas, em segundo lugar, pelo fato de o objeto deste estudo centrar-se na vivência subjetiva, nas relações e produções autorais de um sujeito.

Além disso, privilegia o delineamento longitudinal e ideográfico da pesquisa, que descreve e analisa a trajetória de desenvolvimento de KN, uma menina autista em relação ao contexto sociocultural, sendo o autismo uma das multideterminações que cercam o seu desenvolvimento acompanhado das suas vivências e interações com o mundo.

Uma terceira contribuição se dá no âmbito teórico, ou seja, dá visibilidade sobre as questões e discussões em torno da especificidade do autismo em meninas. No caso específico deste estudo, uma menina na transição da infância para a adolescência, um momento da vida ainda muito propício para mudanças e ressignificações – duplos fatores que merecem ser estudados e evidenciados diante da singularidade que lhes cabe.

Este estudo contribui, ainda, com a temática da inclusão social das pessoas com deficiência, em especial os autistas, ao mitigar a construção de espaços e interações dialógicas.

Por último, cabe mencionar as limitações deste estudo, que abrangem questões de ordem pessoal e profissional que, apesar de estarem no âmbito da vida pessoal dessa pesquisadora, são inevitavelmente de relevância social, uma vez atravessam a realidade de toda a população mundial, com a pandemia da Covid-19. O contexto difícil e desafiador exigiu momentos de reinvenção pessoal em todos os âmbitos, além de flexibilidade, criatividade e enorme resiliência.

Diante da extensiva quantidade de informações elencadas nos anos de acompanhamento do sujeito desta pesquisa, outras perspectivas de análise podem ser aprofundadas a partir dos mesmos dados.

Há enorme potencialidade em linkar os muitos dados e produções da autista participante deste estudo com um futuro estudo da transição e seus recursos simbólicos em diálogo com o arcabouço teórico já desenvolvido por Tania Zittoun. Entendo que tais possibilidades poderão ser desenvolvidas em estudos futuros, continuando a valorização dos

autistas não só como sujeitos, mas como autores de pesquisas para contribuição da temática: inclusão social, agencialidade e desenvolvimento humano.

Que estas considerações finais não sejam – nem para mim, nem para KN e nem para as significações sobre o autismo – o fim. Que na esperança da novidade que o eterno vir a ser nos premia, possamos todos nós nos aliarmos a ideais mais humanos, dialógicos e menos dualizados, onde a cooperação, a valorização e respeito à diversidade se façam realidades nas nossas relações e no nosso compartilhamento com o mundo.

Referências

- Andrade, MDMC. (2014). *Inclusão escolar da pessoa com deficiência física: Um estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil. Recuperado de <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1834>
- Araújo, CM., Oliveira, MCSL., & Rossato, M. (2017). O sujeito na pesquisa qualitativa: Desafios da investigação dos processos de desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e33316. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33316>
- Associação Americana de Psicologia. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. (5a ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Bertau, MC. (2012). Developmental origins of the dialogical self: Early childhood years. In H. J. M Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of dialogical self theory* (pp. 64-81). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Branco, AU. (2012). Metacommunication, microgenesis, and ideographic science: The study of meaning-construction processes. In S. Salvatore, A. Gennaro & J. Valsiner (Eds.), *Making sense of infinite uniqueness* (pp. 109-132). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Branco, AU., & Rocha, RD. (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14(3), 251-258.
- Branco, AU., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35-64.

- Branco, AU., Pessina, L., Flores, A., & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. *Communication and Metacommunication in Human Development*, 3-32.
- Cezar, PK., & Smeha, LN. (2016). Repercussões do autismo no subsistema fraterno na perspectiva de irmãos adultos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(1), 51-60. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000100006>
- Cole, M., & Cole, SR. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed.
- Corrêa, PH. (2017). O autismo visto como complexa e heterogênea condição. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 27(2), 375-380. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000200011>
- Creswell, JW. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Dias, S. (2015). Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 307-313. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2015v18n2p307.9>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Distrito Federal (2014). *Currículo em movimento da educação básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Recuperado de http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf
- Ernsperger, L., & Wendel, D. (2007). *Girls under the umbrella of autism spectrum disorders: Practical solutions for addressing everyday challenges*. Shawnee Mission: AAPC Publishing.

- Freire, SFCD. (2008). *Concepções dinâmicas de si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Freire, SFCD., & Branco, AU. (2016). A Teoria do Self Dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25-33. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102-37722016012426025033>
- Freitas, ADO. (2013). *Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO, 2013. Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3105>
- Gerhardt, TE., & Silveira, DT. (Orgs.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>
- Góes, MCR. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In M. K. Oliveira, D. T. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 95-114). São Paulo: Moderna.
- Guedes, NPS., & Tada, INC. (2015). A produção científica brasileira sobre autismo na psicologia e na educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(3), 303-309. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102-37722015032188303309>
- Hatano, G., & Inagaki, K. (2000). Domain-specific constraints of conceptual development. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 267-275.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Herrera, FJR. (2014). (no prelo). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: Um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Hinde, RA. (1994). Developmental psychology in the context of other behavioral sciences. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 617-643). Washington, DC: American Psychological Association. Recuperado de <https://doi.org/10.1037/10155-022>
- Jones, W., & Klin, A. (2009). Heterogeneity and homogeneity across the autism spectrum: the role of development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 471.
- Lawrence, JA., & Valsiner, J. (2003). Making personal sense: An account of basic internalization and externalization processes. *Theory & Psychology*, 13(6), 723-752.
- Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Madureira, AFA., & Branco, AU. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, AFA., & Branco, AU. (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. In M. A. Dessen (Org.), *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed.
- Matusov, E. (2018). Chronotopic analysis of values in critical ontological dialogic pedagogy. In *Alterity, values, and socialization* (pp. 1-29). Cham: Springer.

- Meletti, SMF. (2006). (no prelo). *Educação da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: Da política à instituição concreta* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Moreno, MR., & Branco, AM. (2014). Desenvolvimento das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 599-610.
- Orrú, S. (2012). *Autismo, linguagem e educação: Integração social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- Orrú, SE., & Leyva, NRA. (2015). El peligro de la sobrevaloración del diagnóstico para la vida educacional de niños con autismo. *Educere*, 19(63), 353-362.
- Pacheco, RP. (2019). *A constituição do self em estudantes autistas: uma perspectiva dialógica sobre as relações eu-outro na escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Palmieri, MW., & Branco, AU. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 189-198.
- Pondé, MP. (2018). A crise do diagnóstico em psiquiatria e os manuais diagnósticos. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 21(1), 145-166. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2018v21n1p145.10>
- Rios, C., Ortega, F., Zorzanelli, R., & Nascimento, LF. (2015). Da invisibilidade à epidemia: A construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 19(53), 325-336. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1807-57622014.0146>
- Rodrigues, DS., & Oliveira, MCSL. (2016). Psicologia cultural e socioeducação: reflexões sobre desenvolvimento humano e infração juvenil. *Revista Subjetividades*, 16(1), 104-118. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5020/23590777.16.1.104-118>
- Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

- Roncâncio, MM. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Saboia, C., Gomes, C., Viodé, C., Gille, M., Ouss, L., & Golse, B. (2017). Do brincar do bebê ao brincar da criança: Um estudo sobre o processo de subjetivação da criança autista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, 1-8. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33426>
- Sacks, O. (2006). *Um antropólogo em Marte: Sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Salgado, J., & Gonçalves, MM. (2007). The dialogical self: Social, personal, and (un)counscious. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of SocioCultural Psychology* (pp. 608-621). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, CA. (2013). Competência social e autismo: O papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29, 99-105. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012>
- Schultz, J., & Gagliotto, GM. (2019). A práxis do acompanhante especializado na inclusão escolar do autista: Contribuições psicanalíticas. *Interfaces da Educação*, 10(30), 375-395.
- Silva, A., Gaiato, MB., & Reveles, LT. (2012). *Mundo singular: entenda o autismo*. Rio de Janeiro: Fontana.
- Singer, J. (1999). 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 M. Corker & S. French (Orgs.), *Disability discourse* (pp. 59-67). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Stake, RE. (2016). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso Editora. Recuperado de [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OjA9DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Stake,+R.+E.+\(2016\).+Pesquisa+qualitativa:+estudando+como+as+coisas+funcionam.+Local+:+Penso+Editora.&ots=hZmI9_L6-O&sig=Rk3TUG5u4jqSsku8ZTbfhwaWknA#v=onepage&q=Stake%2C%20R.%20E.%20\(2016\).%20Pesquisa%20qualitativa%3A%20estudando%20como%20as%20coisas%20funcionam.%20Local%20%3A%20Penso%20Editora.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=OjA9DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Stake,+R.+E.+(2016).+Pesquisa+qualitativa:+estudando+como+as+coisas+funcionam.+Local+:+Penso+Editora.&ots=hZmI9_L6-O&sig=Rk3TUG5u4jqSsku8ZTbfhwaWknA#v=onepage&q=Stake%2C%20R.%20E.%20(2016).%20Pesquisa%20qualitativa%3A%20estudando%20como%20as%20coisas%20funcionam.%20Local%20%3A%20Penso%20Editora.&f=false)
- Tateo, L. (2015). Just an illusion? Imagination as higher mental function. *Journal of Psychology & Psychotherapy*, 5(6), 1.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's actions*. (2a ed.) New York: Wiley.
- Valsiner, J. (1998). *The guided mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of Cultural Psychology*. New Delhi: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2016). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J., & Salvatore, S. (2012). How idiographic science could create its own terminology. In S. Salvatore, A. Gennaro & J. Valsiner (Eds.), *Making Sense of Infinite Uniqueness* (pp. 3-20). Charlotte, NC: Information Age Publishing, INC.
- Vygotski, LS. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vygotski, LS., Van der Veer, R., & Valsiner, J. (Eds.). (1994). *The Vygotsky reader*. (T. Prout, Trans.). BasilBlackwell.
- Vygotsky, LS. (1988). *A formação social da mente brasileira*. São Paulo: Martins.

- Vygotsky, L.S. (1997). *Obras escogidas. Fundamentos de defectología* (Vol. 5). Madrid: Visor.
- Yokoy, ST., Branco, AMCUA., & Lopes, MCSO. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos teóricos e tendências atuais. *Fractal Revista de Psicologia*, 20(2), 357-376.
- Zittoun, T. (2004). Symbolic competencies for development transitions: The case of the choice of first names. *Culture & Psychology*, 10(2), 131-136. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1354067X04040926>
- Zittoun, T. (2007). The role of symbolic resources in human lives. In J. Valsiner & A. Rosa (Orgs.), *Cambridge handbook of socio-cultural psychology* (pp. 343-361). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2016). A sociocultural psychology of the life-course. *Social Psychological Review*, 18(1), 6-17.
- Zolyomi, A., & Tennis, J. (2017). The autism prism: A domain analysis paper examining neurodiversity. *NASKO*, 6(1), 139-172. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7152/nasko.v6i1.15237>
- Wing, L. (1981). Sex ratios in early childhood autism and related conditions. *Psychiatry research*, 5(2), 129-137.

Anexos

Anexo A – A abelhinha Júlia

Júlia é uma linda abelha. Ela tem 8 anos. Mora com a abelha rainha Luci, o zangão Paul, a abelha avó Mari, a abelhinha irmã Lu e Zancão Hércules. Todos vivem numa linda colmeia.

Júlia faz sua rotina sozinha, sem ajuda dos pais. Escova os dentes. Toma banho e o café da manhã. Se arruma para o trabalho direitinho.

– Func! Func! Nossa, que cheiro é esse? Credo, que sujeira é essa no rio? Desse jeito não vou conseguir néctar algum. As flores estão murchas!

Júlia começou a chorar. A família toda vendo a pobre abelhinha triste, declarou:

– Temos que ajudá-la!

– Vamos reciclar!

– Vamos, pessoal! Coloquem os lixos nas lixeiras certas, antes que a chuva venha e cause uma enchente!

Os insetos deram uma lição: ensinaram os seres humanos a não poluir a natureza.

A abelhinha Júlia, ao lado da irmã, declara:

– Missão cumprida.

Personagens:

Abelha Júlia tem 8 anos, é inteligente e educada com todos na colmeia. Tem muitos amigos insetos e, juntos, defendem a natureza.

Rainha Lucy tem 37 anos, é responsável pela produção do mel na colmeia, cuida das filhinas abelhas.

Paul tem 48 anos, trabalha numa escola de vespas e cuida de um lindo jardim.

Vóbelha tem 71 anos e vive na colmeia, preparando deliciosas sobremesas utilizando mel.

Lubelha, irmã de Júlia, tem 10 anos, passa horas e horas no computador, pesquisando tudo sobre mel.

Zancão tem três anos e é o guardião da colmeia.

Anexo B – Morangos e Limões

No final do século XIX, chegando ao início do século XX, havia duas vilas vizinhas, chamadas de Vila dos Morangos e Vila dos Limões. Na primavera, nasce suas flores, e a vila fica toda florida. Também as duas vilas fazem os melhores doces do mundo.

Um dia, nasce duas filhas gêmeas, mas elas nasceram diferentes: uma nasceu doce como um morango e a outra azeda como um limão. As duas foram separadas, se tornando uma delas uma princesa morango – com um lindo vestido rosa – e a outra a princesa limão, com um lindo vestido amarelo. As duas princesas são educadas e obedientes, também muito bonitas.

Um dia, o rei e a rainha das duas vilas fazem o seu famoso baile. Marcaram o dia do baile no dia do aniversário das duas princesas. Alguns dias antes do baile, o rei e a rainha das vilas convidaram os príncipes dos castelos vizinhos. Eles eram responsáveis, educados e também muito charmosos e bonitos. Cada uma das princesas os escolheriam, se eles fizessem o melhor doce para ser seu par.

Chegando o dia do baile, as duas princesas dançaram com seus príncipes, com seus lindos vestidos criados pelas costureiras dos castelos. Depois do baile, as duas princesas passeiam pela vila, até que de repente elas se encontram e percebem que são muito parecidas.

Vanilla e Daxton, fadas do reino das baunilhas, ajudaram-nas a descobrirem a verdade: sua mãe é a Rainha morango e seu pai o Rei limão, sendo elas então gêmeas de verdade.

Depois disso, tudo deu certo. Alguns anos se passaram, e Berry se casou com o príncipe, que é o primeiro irmão, e a Meringue se casou com o príncipe, que é o segundo irmão – ambas com vestidos brancos e bonitos. Os pais das duas princesas continuam juntos,

como era antes, mas eles ficaram felizes. A princesa Vanilla e seu príncipe, que são fadas, fazem a decoração do casamento, que teve os melhores doces do mundo.

Moral da história: A vida não é só um doce, mas a família é a mais importante que tudo.

Personagens

Berry é a princesa morango. A irmã gêmea de cabelos loiros, com mecha rosa e vermelho, e olhos verdes. É a única irmã que tem sardas no rosto. Ela é gentil, educada, delicada, simpática e muito bonita. Ela usa um vestido igual ao de sua irmã, mas se diferencia quanto à fruta e à cor. É casada com o primeiro príncipe irmão, e adora o sorvete de mousse dele.

Meringue é a princesa limão, irmã gêmea de cabelos loiros, com mechas verde e amarelo limão, e olhos verdes. É educada, delicada, obediente e muito bonita. Ela usa um vestido igual ao de sua irmã, mas se diferencia quanto à fruta e à cor. É casada com o segundo príncipe irmão, e adora a torta de sorvete de mousse dele também, porque elas são gêmeas.

Vanilla é a fada do reino das baunilhas, uma linda jovem mulher de cabelos loiros e olhos de cor de mel. Ela é gentil, delicada, educada e muito linda. Ela usa um vestido muito bonito de merengue de morango. É casado com o príncipe do reino das baunilhas, e sempre quis casar com ele, então ela decidiu que gosta muito dele.

Braylon é o primeiro príncipe irmão, sendo ele lindo, de cabelos e olhos castanhos. É casado com a Berry, e sempre sonhou em se casar com a princesa.

Mitchel é o príncipe irmão, um charmoso príncipe de cabelos e olhos castanho avelã. É muito responsável, sabe fazer uma torta de sorvete de mousse e é casado com a Meringue – a princesa limão –, e sempre sonhou em se casar com a princesa.

Daxton é o príncipe do reino baunilhas, um charmoso príncipe de cabelos e olhos castanho avelã. É muito responsável, educado e muito bonito. É casado com Vanilla, fada e princesa do reino das baunilhas, e sempre quis se casar com ela.

Morgan é a rainha morango, uma linda e ótima mulher, que adora a sua família e gosta muito de sua filha. Ela usa um vestido muito parecido com o do século XIX, só que com frutas.

Maurice é o rei morango, um bondoso rei que adora sua família e gosta muito de sua filha. Ele usa roupas de rei, só que com frutas.

Liliana é a rainha limão, uma linda e ótima mulher que adora a sua família, e gosta muito de sua filha. Ela usa um vestido muito parecido com o do século XIX, só que com frutas.

Laurence é o rei limão, bondoso rei que adora sua família, e gosta muito de sua filha. Ele usa roupas de rei, só que decorado com frutas.

Apêndices

Apêndice B – Instrumento: Roteiro de Entrevistas Dialogadas

Data:

Duração:

Participantes:

Objetivo: Explorar as relações sociais mais significativas, suas relações de amizade, relação professor aluno, buscando narrativas também sobre o histórico escolar e familiar. Além disso, objetiva-se buscar a narrativa, o significado, o sentimento, as sensações vivenciadas nas situações que estão acontecendo no presente; deixar que diga de si no passado e como e se mudou, bem como explorar as expectativas de futuro pessoal, familiar e escolar.

Exemplos de questões que podem ser realizadas:

Você tem amigos na escola? Quem são eles? Quais as pessoas que estão na lembrança?

O que você acha de si mesmo? O que você mais gosta de fazer? O que você mais gosta de fazer na escola? O que você não gosta de fazer? Como é você na escola? Como você se relaciona com as pessoas da sua escola? Como vai ser o Ensino Médio? Você pretende fazer faculdade? Que curso você gostaria de fazer? Qual profissão pretende exercer quando adulta? Como você se imagina quando estiver adulta? Vai morar com quem?

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____ está sendo convidado a participar da pesquisa “A autista e o mundo: Um estudo de caso na perspectiva da psicologia cultural”, de responsabilidade de Rayane Cristina Chagas Silva, estudante de mestrado da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é investigar como os estudantes com autismo significam a si mesmos na interação com os outros, no contexto escolar. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações de interações em contexto educativo, e a Entrevista Dialogada (ED) com o sujeito autista em questão será gravada em áudio. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos mínimos, tal como desconforto diante da câmera de gravação.

Espera-se, com esta pesquisa, ampliar a discussão da inclusão social e escolar dos sujeitos autistas, ao abordar a questão do autismo em um estudo ideográfico que, com a participação ativa dos sujeitos de pesquisa, em especial da estudante autista, apresenta uma inovação metodológica, uma vez que os trabalhos acadêmicos têm priorizado a perspectiva dos adultos sobre os processos de desenvolvimento de crianças autistas, especialmente de familiares e professores.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 999271353 ou pelo e-mail rayanecrris@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de roda de conversa, com professores e estudantes da escola em questão, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UnB. As informações com relação à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ou aos direitos do participante da pesquisa, podem ser obtidos por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Apêndice D – Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, [nome do participante da pesquisa], autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a, no projeto de pesquisa intitulado “A autista e o mundo: Um estudo de caso na perspectiva da psicologia cultural”, sob responsabilidade de Rayane Cristina Chagas Silva, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise – por parte da equipe de pesquisa –, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança, com relação às imagens e som de voz, são de responsabilidade do/da pesquisador/a responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Apêndice E – Termo de assentimento de estudantes menores de idade

Olá, você está sendo convidado para participar da pesquisa: “A autista e o mundo: Um estudo de caso na perspectiva da psicologia cultural”, de responsabilidade de Rayane Cristina Chagas Silva, estudante de mestrado da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo desta pesquisa é investigar como os estudantes com autismo significam a si mesmos na interação com os outros, no contexto escolar, com enfoque no autismo em meninas.

Realizarei observações de contexto educativo e Entrevista Dialogada (ED) com o sujeito autista. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa implica riscos mínimos, tal como desconforto diante do gravador de voz.

A participação na pesquisa não implica em qualquer risco. Asseguro que o seu nome não será divulgado, nem haverá divulgação da sua imagem nem do som de sua voz. Para manter o sigilo, peço que escreva aqui como deseja ser identificado no texto: