



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**PESSOAS TÊM NOMES: ESTUDANTE AUTISTA COM DIAGNÓSTICO TARDIO
DE TEA NO PERCURSO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE**

DELANI MARCELE DA CRUZ PEREIRA DE SOUZA

BRASÍLIA
2025

Delani Marcele da Cruz Pereira de Souza

**PESSOAS TÊM NOMES: ESTUDANTE AUTISTA COM DIAGNÓSTICO TARDIO DE
TEA NO PERCURSO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação
Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS, como
exigência para o título de Mestre em Educação
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho

BRASÍLIA
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a)

P436p Pereira de Souza, Delani Marcele da Cruz
Pessoas têm nomes: estudante autista com diagnóstico tardio de TEA no percurso
escolar do ensino médio à universidade / Delani Marcele da Cruz Pereira de
Souza; orientador Cristina Massot Madeira Coelho. Brasília, 2025.
218 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2025.

1. Produções subjetivas de estudantes autistas com diagnóstico tardio relacionadas
ao percurso escolar do ensino médio à universidade e sobre o diagnóstico de
Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2. A inclusão de estudantes autista a partir da
Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey. 3. Inclusão
escolar e universitária de estudantes autistas com diagnóstico tardio de TEA. 4.
Recursos subjetivos . 5. Epistemologia Qualitativa e Metodologia construtivo-
interpretativa . I. Massot Madeira Coelho, Cristina, orient. II. Título.

Processo:

Documento:

23106.044273/2025-40

12696596

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ata Nº: 21

Aos treze dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e cinco, instalou-se a banca examinadora de Dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) **Delani Marcelle da Cruz Pereira de Souza**, matrícula 222102675. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr(a). Sinara Pollom Zardo/UnB, Dr(a). Ana Valéria Marques Fortes Lustosa/UFPI, Dr(a). José Fernando Patino Torres/UnB (Suplente) e Dr(a). Viviane Neves Legnani/UnB - presidente. A Professora Dra. Viviane Neves Legnani substituiu a orientadora, Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, que está licenciada. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado “Pessoas têm nomes: estudante autista com diagnóstico tardio de TEA no percurso escolar do Ensino médio à Universidade”.

Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do(a) candidato(a), e após as considerações dos examinadores o resultado da avaliação do trabalho foi:

- (x) Pela aprovação do trabalho;
- () Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado;
- () Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) para nova versão;
- () Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília.

Conforme os Artigos 34, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. Viviane Neves Legnani/UnB

(Presidente)

Dra. Sinara Pollom Zardo/UnB

(Examinadora Interna)

Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa/UFPI

(Examinadora Externa à Instituição)

Dr. José Fernando Patino Torres/UnB

(Examinador Externo ao Programa)

Delani Marcelle da Cruz Pereira de Souza

(Mestranda)



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Neves Legnani, Professor(a) de Magistério Superior da Faculdade de Educação**, em 28/05/2025, às 16:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **DELANI MARCELE DA CRUZ PEREIRA DE SOUZA, Usuário Externo**, em 29/05/2025, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **ANA VALERIA MARQUES FORTES LUSTOSA, Usuário Externo**, em 31/05/2025, às 11:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Sinara Pollom Zardo, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação**, em 06/06/2025, às 18:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 12696596 e o código CRC C6371403.

Referência: Processo nº 23106.044273/2025-40

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que eu conheci quando era criança e em Quem eu acredito. Para mim, és Amor e Bondade, o Deus criador de toda diversidade. Dedico à minha amada avó Petronília, que contava suas histórias fantásticas que me impressionavam e me levavam a tantas perguntas. Aos participantes que compartilharam comigo não apenas o tempo, mas fragmentos preciosos de suas histórias, seus silêncios, suas palavras, seus gestos e sua energia. A cada um e cada uma que aceitou o convite para tornar visível o que tantas vezes é ignorado, minha mais profunda gratidão e admiração. Vocês são sujeitos da pesquisa, são presença, são resistência, são potência. Aos meus estudantes que tanto me ensinaram e me ensinam, suas vozes me guiaram até aqui. Obrigada, por confiarem em mim!

AGRADECIMENTOS

Ao amado Deus, amado Jesus, amado Espírito Santo, em quem acredito como infinita bondade.

À querida orientadora Dra Cristina Massot Madeira-Coelho, por sua calma e tranquilidade para caminhar comigo nesta jornada, por considerar as minhas singularidades e por me ajudar com as estratégias de acessibilidade necessárias e, principalmente, por ser subversiva trazendo para a Pós-Graduação a diversidade. Por aceitar o desafio do desconhecido, quando me aceitou como sua orientanda, não só eu, mas a muitos outros. Gratidão, professora!

As queridas professoras Dra Ana Valéria e Dra Sinara e o querido professor Dr. José Fernando que participaram das minhas bancas. Obrigada pelo tempo dedicado às leituras e pelas preciosas contribuições que apontam para enriquecimento do trabalho.

Ao querido professor Dr. Daniel Goulart, que participou da minha qualificação, dedicando tempo de leitura e dando as preciosas contribuições.

Aos meus amados estudantes e suas famílias pelas aprendizagens que compartilhamos e as lindas e desafiadoras experiências que vivenciamos

As/ Os queridos estudantes da graduação que generosamente compartilharam comigo seus tempos, suas vivências e suas vozes.

Aos queridas/os professoras/es Dra Fátima Vidal, Dra Albertina Mitjans Martínez, Dr Erlando Rêses, Dra Patrícia Pederiva, Dra Maria Lídia Bueno, Dra Edileuza Fernandes, com quem eu tanto aprendi.

Ao querido professor Dr Flavio Vidal e professora Dra Yvanna pelos ricos diálogos

Aos amores da minha vida e melhores amigos da vida: mãe Maria, irmã Débora, sobrinho Henry que estão sempre presentes na minha vida, que cuidam de mim e a quem admiro e amo eternamente. Como sou grata!

Ao meu amado companheiro e melhor amigo Lincoln que esteve comigo, me cuidando e me amando. Como sou grata!

À minha avó Petronília, amor da minha vida, suas histórias e nossas aventuras divertidas, que cuidou de mim e me ensinou a cuidar com amor dela. Obrigada por ter me visitado em sonho e caminhado comigo na nossa casa antiga antes da defesa.

Ao meu amado pai, Cícero Pinheiro, que, hoje, entendo que do seu jeito cuidou de mim até o fim.

Aos queridos Cristiano, meu primo, e José, meu padrasto.

À dona Tereza, mãe do meu amado e meu melhor amigo.

Às queridas amigas Vanessa e Ayanne, pelo carinho, pela gentileza sempre, as amáveis palavras e pelas ricas trocas e risadas. Como sou grata!

A/Os queridas/os amigas/os Paolla, Sandra, Grazi, Maria Clara, Bruno, Andreia, Lucinete, Lisbette por sua disposição, gentileza e generosidade em compartilhar.

As minhas queridas amigas da EC 16 que me apoiaram a entrar para o Mestrado e comemoram muito comigo: Renatinha, Vilminha, Silvana, Aldriana, Sheila, Yone, Nair, Elissandra, Jislenilde, Raiane e Rosi.

Às minhas amadas amigas de uma vida: Andreza, Carlene e Tânia .

A/Os queridas/os amiga/os que estiveram no meu percurso com seu carinho e gentileza: Saulo, Diogo, Hellen, Natália e tantos colegas com quem compartilhei aulas e discussões.

À Sandrinha pelo acolhimento e incentivo ao mestrado, pelas muitas conversas e discussões.

Às queridas Pesquisa na Roda e Conceição pelo serviço de suporte e revisão.

Aos estimados psiquiatra dr. Fulvio, neurologista dr. Ricardo Campos, psicóloga Amsha, psicanalista Renato S. Borges

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), por me proporcionar um tempo de aprofundamento de estudos, tornando possível esta pesquisa.

À Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), especialmente ao Setor de Afastamento Remunerado para Estudos, no qual encontrei profissionais que sempre agiram com dinamicidade, presteza, gentileza no acompanhamento e nas demandas que lhes apresentei.

À amada Universidade de Brasília, como sinto orgulho de concluir um mestrado por essa instituição!

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação: diretoria, coordenação, secretaria, técnicos da informática, agentes de portaria e serviços gerais, o meu muito obrigada!

Provavelmente, a humanidade vencerá, tarde ou cedo, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se indague acerca do próprio conceito “criança deficiente” como sinalização de um defeito insuperável por sua natureza. O surdo que fala e o cego que trabalha são partícipes da vida comum em toda sua plenitude; eles mesmo não experimentarão sua insuficiência [...]. Está em nossas mãos fazer que a criança cega, surda e débil mental não sejam deficientes. Então desaparecerá também esse conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mais sãs. [...]. O cego seguirá sendo cego, e o surdo, surdo, mas deixarão de ser deficiente porque a defectividade é um conceito social [...] . A educação social vencerá a defectividade. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é cego e de um surdo que é surdo, e nada mais (Vigotski, 2012, p.82).

RESUMO

Este estudo tem como objetivo compreender produções subjetivas de estudante com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista (TEA), no recorte de sua história de escolarização do Ensino Médio à Universidade. A investigação insere-se no contexto da educação brasileira, marcada por tensões entre os princípios da inclusão escolar, as políticas e diretrizes legais e práticas institucionais que subordinam a acessibilidade dos estudantes à apresentação de diagnósticos médicos. Neste sentido, a inclusão escolar é uma provocação às instituições ao trazer para dentro de seus espaços, pessoas anteriormente excluídas e suas singularidades, mas também por apontar aquelas que já estavam em seus espaços e se acham invisibilizadas. Entre estes, as pessoas no espectro autista, cuja presença nas instituições educacionais concorre com o diagnóstico. O referencial teórico adotado é a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey, pela qual foi possível compreender o autismo e a pessoa autista por uma nova lente: a subjetividade, que não se limita aos aspectos intrapsíquicos de um mundo interior, mas favorece a compreensão da pessoa autista produzindo subjetivamente na integração entre emoções e processos simbólicos e na relação intrínseca entre o individual e o social. A pesquisa adota a metodologia construtivo-interpretativa, orientada pelos princípios da epistemologia qualitativa, que concebe a produção de conhecimento orientada pelo valor que a singularidade e a dialogicidade apresentam no processo de construção de conhecimento. Participaram da pesquisa estudantes autistas diagnosticados ou durante a transição ou durante a graduação na Universidade, no entanto, nesta dissertação, devido à complexidade da construção interpretativa, priorizou-se a apresentação de um estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos: dinâmicas conversacionais, produções escritas, pictóricas e diário de pesquisa. A partir do estudo de caso, as análises evidenciaram que o participante produzia a respeito de seu percurso escolar do Ensino Médio à Universidade sentidos subjetivos associados a sentimentos de não pertencimento, de exclusão, de solidão, de sofrimento, de dificuldades de aprendizagem e pouco engajamento ao ambiente escolar relacionados à ausência de suporte, baixa valorização e desconfiança de suas capacidades. No entanto, também foi observado o desenvolvimento de recursos subjetivos como autorreflexão, autorregulação e produção de voz própria durante o percurso escolar. Conclui-se que a inclusão escolar exige mais do que adaptações estruturais ou técnico-pedagógicas, mas mudança na cultura das instituições e acessibilidade aos estudantes com princípios de equidade e convivialidade; demandando o reconhecimento das subjetividades, das singularidades, compreensão de aprendizagem para além dos aspectos cognitivos e intelectuais e o rompimento com práticas homogeneizantes e universalizantes. A pesquisa contribui para ampliar a compreensão do autismo como fenômeno humano complexo e propõe práticas educacionais mais dialógicas, afetivas e inclusivas.

Palavras-chave: Estudante no Espectro Autista. Inclusão Escolar. Subjetividade. Diagnóstico Tardio. Produções Subjetivas.

ABSTRACT

This study aims to understand the subjective productions of a student with a late diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on their educational trajectory from high school to university. The research is situated within the context of Brazilian education, which is marked by tensions between the principles of school inclusion, legal policies and guidelines, and institutional practices that often condition students' accessibility on the presentation of medical diagnoses. In this regard, school inclusion challenges institutions by bringing into their spaces individuals who were previously excluded, along with their singularities, while also highlighting those who have long been present yet rendered invisible. Among these are students on the autism spectrum, whose presence in educational institutions often contends with the existence or absence of a formal diagnosis. The theoretical framework adopted is the Theory of Subjectivity from a historical-cultural perspective, developed by González Rey. This framework enables a rethinking of autism and the autistic person through the lens of subjectivity, not as limited to intrapsychic elements of an internal world, but as integrative of emotions and symbolic processes, and fundamentally shaped by the interaction between the individual and the social. The study adopts a constructive-interpretative methodology, guided by the principles of qualitative epistemology, which values singularity and dialogicity in the process of knowledge construction. Participants included autistic students diagnosed either during the transition to higher education or while already enrolled in university. However, due to the interpretative complexity involved, this dissertation focuses on a single case study. Data collection instruments included dialogical dynamics, written and pictorial productions, and a research diary. The case study analysis revealed that the participant attributed subjective meanings to their educational experience from high school to university, often associated with feelings of non-belonging, exclusion, loneliness, suffering, learning difficulties, and low engagement in the school environment—frequently linked to the lack of support, underestimation, and distrust of their abilities. Nonetheless, the development of subjective resources such as self-reflection, self-regulation, and the construction of an autonomous voice was also observed. The study concludes that school inclusion requires more than structural or technical-pedagogical adaptations; it demands cultural change within institutions and accessibility grounded in principles of equity and conviviality. It calls for the recognition of subjectivities and singularities, an expanded understanding of learning that goes beyond cognitive and intellectual aspects, and a break from homogenizing and universalizing practices. This research contributes to a broader understanding of autism as a complex human phenomenon and advocates for more dialogical, affective, and inclusive educational practices.

Keywords: Students on the autism spectrum. School Inclusion. Subjectivity. Late Diagnosis. Subjective Productions.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos do Autista
APA	American Psychological Association
APARJ	Associação de Pais de Autista do Rio de Janeiro
ASTECA	Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
CED	Centro Educacional
CEM	Centro de Ensino Médio
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Câmara de Educação Básica
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DACES	Diretoria de Acessibilidade
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IAE/UnB	Coletivo Inclusão e Acessibilidade dos Estudantes da Universidade de Brasília
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira
LGBTQIAPN+	Lésbicas Gays Bissexuais Transexuais Travestis Queer Intersexo Assexual, Pansexualidade
ONU	Organização das Nações Unidas
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político Pedagógico
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmica

SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
EU	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Busca na base BDTD - descritores “inclusão escolar, estudante autista, teoria da subjetividade”.....	33
Quadro 2: Busca na base BDTD - descritores “inclusão escolar e teoria da subjetividade”.....	34
Quadro 3: Busca na base SCIELO - descritores “inclusão escolar e teoria da subjetividade.....	34
Quadro 4: Busca na base BDTD - descritores “estudantes autistas e ensino médio.....	37
Quadro 5: Busca na base BDTD - descritores “autismo e acesso ao ensino superior”.....	39
Quadro 6: Busca na base SCIELO - descritores “autismo e acesso ao ensino superior”	39
Tabela 1: Estudantes autistas no Ensino Médio - SEEDF -	62
Tabela 2: Rendimento dos estudantes autistas no Ensino Médio	63
Tabela 3: Estudantes autistas inscritos na DACES e teoria da subjetividade	76

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Organograma SUBIN	57
Figura 2: Registro da pesquisa realizada.....	133
Figura 3: Registro da pesquisa realizada.....	169
Figura 4: Registro da pesquisa realizada.....	179
Figura 5: Registro da pesquisa realizada.....	182

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 TEORIA DA SUBJETIVIDADE: PESSOAS EM SEUS PROCESSOS HUMANOS	21
1.1 A Teoria da Subjetividade e seus conceitos.....	22
2 REFLEXÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO.....	31
2.1 A busca, os encontros e as lacunas.....	31
2.1.1 Inclusão escolar, estudante autista e Teoria da Subjetividade.....	32
2.1.2 Inclusão escolar e Teoria da Subjetividade.....	33
2.1.3 Estudantes autistas e ensino médio.....	37
2.2 Os estudantes autistas no Ensino Médio à Universidade: pessoas autistas crescem.....	41
3 “MAS NÃO SOU MAIS TÃO CRIANÇA...”: O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE NO DISTRITO FEDERAL.....	46
3.1 “Onde está você agora?” Inclusão escolar do estudante autista em construção.....	47
3.2 “Quem acredita sempre alcança...”	51
3.3 “Mas é claro que o sol vai voltar amanhã... mais uma vez”: A inclusão escolar do estudante autista na SEEDF	54
3.4 “Sempre em frente, não temos tempo a perder”: do Ensino Médio à transição.....	60
3.5 “De quem deixou a segurança do seu mundo...”: a transição do ensino médio à universidade.....	65
3.6 “E ainda estou confuso, só que agora é diferente”: estudantes autistas no Ensino Superior ...	71
3.7 “E num ônibus entrou no Planalto Central”: Estudantes autistas chegando na Universidade de Brasília.....	73
3.8 Inclusão de estudantes autistas e acessibilidade: dilemas da sala de aula	77
3.9 Inclusão de estudantes autistas e Teoria da Subjetividade: outra perspectiva sobre as pessoas e os processos humanos.....	81
3.10 O incômodo: PESSOAS TÊM NOMES - do rótulo ao diagnóstico.....	84
4 EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA.....	92
4.1 Epistemologia Qualitativa	93
4.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa.....	95
4.3 Cenário social da pesquisa.....	101

4.4	Instrumentos	da	pesquisa
106	<u>107</u>		
5	CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA		110
5.1	Estudo de caso de Ismael		111
5.1.1	Quem é Ismael?		112
5.1.2	Produções subjetivas de Ismael associadas ao percurso escolar		113
5.1.2.1	“Ismael protagonista do Moby Dick”: a necessidade de autoafirmação e a importância de autoexpressão		114
5.1.2.2	“Pô, eu nunca fiz parte de nada”: as dimensões inter-relacionais dos contextos família e escola		124
5.1.2.3	“Por que não se quer escrever uma carta?”: a mágoa e as possibilidades		134
5.1.3	Recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael ao longo de seu percurso escolar		155
5.1.3.1	“...poder falar com a voz e sair assim, poder falar alto...”: produção de Voz Própria		156
5.1.3.2	“É tipo, eu consegui. Consegui bem clássico, consegui ser mais eu mesmo, né?”: Capacidade de Autorregulação		160
5.1.3.3	“Onde essa inércia que eu tava podia me levar, né?”: Capacidade de Autorreflexão		167
5.1.4	Produções Subjetivas Relacionadas ao Diagnóstico: Da Escola à Universidade		171
5.1.4.1	“Mas não tem tipo testes de sangue que eu posso fazer e vai apontar, ver que é... autismo, né?”: Ismael é uma pessoa e não um diagnóstico ou rótulos		172
5.1.4.2	“... mas aí, eu já tinha o meu diagnóstico, já tinha”: o valor legal e social do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista		178
5.2	“Fez bico de pena e diário - Pra escrevermos a regra e a exceção”: síntese do estudo de caso de Ismael		184
	CONSIDERAÇÕES PARA MAIS CONSIDERAÇÕES: “NEM A FRASE, NEM A CRASE E PONTO FINAL! [...] A MÁ GRAMÁTICA DA VIDA NOS PÕE ENTRE PAUSAS, ENTRE VÍRGULAS E ESTAR ENTRE VÍRGULAS PODE SER APOSTO”		187
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		193
	APÊNDICES		207

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O incômodo é definido no dicionário Houaiss (2008, p.414) como “ o que não é confortável, provoca mal-estar, embaraçoso, que aborrece”. Para mim, o incômodo é aquilo que me angustia também, aquilo que está sempre presente e se faz notar, visita pensamentos, cria sensações e, por vezes, perturba o corpo. Posso dizer que alguns incômodos foram se configurando subjetivamente em mim, como mobilizadores do repensar, refletir sobre a minha conduta e prática nas vivências das experiências enquanto estudante e professora da rede pública de ensino do Distrito Federal e geradoras de mudanças para o saber-fazer pedagógico de que tanto fala Paulo Freire. Os incômodos fazem com que nos inquietemos, nos movamos, mas, também, com que tentemos remover, retirar, e mudar aquilo que nos incomoda. Por vezes, o incômodo não é nitidamente distinto, e pode se passar dias, meses, e até anos cismando-os, até que se possa distingui-los. O incômodo pode provocar sensações, reações que se manifestam fisicamente e gerar emoções, pensamentos, reflexões e questionamentos. O incômodo, geralmente, nos reclama algum movimento. O incômodo é vivenciado por cada pessoa de forma singular, gerando ações diversas e mobilizando-as em várias possibilidades. O que incomoda uma pessoa pode não incomodar a outra, mas pode também incomodar a muitos. Às vezes, o incômodo quando compartilhado pode favorecer situações dialógicas em que passa a ser percebido, visto, ouvido, sentido, pensado também por outras pessoas no contexto das relações humanas que se desenvolvem nas instituições. O incômodo pode assumir formas variadas com manifestações, sentidos diversos e gerar produções e ações diferentes. Fernando Pessoa, em Alberto Caeiro, descreve assim o seu incômodo neste trecho do poema *Não guardei rebanhos*:

“Pergunto-me às vezes isto até dar por mim
 A perguntar-me cousas...
 E então desagrado-me,
 e incomodo-me
 Como se desse por mim com um pé dormente [...]” .

Foram os incômodos que me trouxeram aqui. Esta pesquisa nasce de incômodos
 (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

O interesse pela pesquisa sobre o percurso educacional de estudantes diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), do Ensino Médio até o Ensino Superior, a partir das suas produções subjetivas, nasceu de inquietações e incômodos pessoais e profissionais. Reflexões sobre o tema da inclusão educacional de estudantes autistas são também parte da minha própria história como pessoa nessa condição, que frequentou o ensino regular em escola pública do Distrito Federal e conviveu com estranhamentos das instituições de ensino ao diferente e suas expressões.

Eu já era professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, quando, na década de 2000, começou a implementação e a ampliação do Projeto de “Inclusão Para Todos” (MEC, 2003), que tinha como objetivo garantir o acesso de estudantes com deficiência as

escolas e classes comuns da Rede Regular de Ensino. E foi assim, como professora, que fui encontrando estudantes com características parecidas com as minhas dentro da escola regular, como eu também estive. Esses estudantes chegavam com diagnósticos chamados autismo e síndrome de Asperger ou recebiam esses diagnósticos durante o processo de escolarização.

Essas vivências me levaram à aproximação e ao interesse em trabalhar com os estudantes autistas e estudantes com deficiência. Na minha atuação profissional, percebi que algumas expressões se repetiam, como: “Esse/a estudante não deveria estar aqui”, “É justo os outros estudantes serem prejudicados para ele/a estar na sala?”. Isso me remetia ao passado: à forma como a escola recebia e tratava estes aprendizes, mantendo o padrão de estranhamento que vivenciei na minha infância e adolescência, há cerca de quase quarenta anos atrás.

O que eu via na escola era que estes alunos passavam a ser identificados pelos diagnósticos em vez de seus nomes, desta forma: “o autista”, atualmente “o TEA”, o “down”, “o DI”, “o especial”. Sendo assim, na perspectiva determinista e fatalista adotada pela escola, a sintomatologia nosológica ocupa o lugar do estudante que passa a ser o holograma do seu diagnóstico. Dessa forma, vivenciei como profissional a forma como o diagnóstico despersonaliza, apaga e silencia a pessoa, e passei a questionar o papel do diagnóstico e sua contribuição ao estigma, ao rótulo e à invisibilização da pessoa e do apagamento de sua voz.

A forma como estudantes autistas são vistos e compreendidos nas instituições de ensino, mesmo quando ainda não diagnosticados, relaciona-se com a identificação da sintomatologia descrita para a síndrome. A pessoa deixa de ser vista a partir de suas múltiplas formas de expressão para ser reduzida ao quadro universalmente definido de TEA. Assim, segundo González Rey (2015), a forma como se entende o diagnóstico de transtorno desconsidera as formas singulares de cada pessoa, as suas expressões, a sua biografia e os seus processos subjetivos.

Neste sentido, em momentos que tentam expressar-se nos seus modos singulares de estar no mundo, demonstrando desconfortos ao ambiente, ou comunicando as suas formas de ser, estar e aprender, as pessoas autistas não são consideradas e suas expressões são ignoradas. Observar essas situações, intriga-me sobre quais são as implicações do silenciamento de estudantes autistas dentro dos contextos educacionais, pois acredito que fariam ou se expressariam se as suas vozes e expressões fossem consideradas.

Neste trabalho, a voz vai além da emissão de fala ou do direito e da posição; ela abrange também as formas de expressão produzidas pelas pessoas, como o choro, o silêncio, a fala que não

sai, o grito, a risada, a fala rápida ou monótona, e até o murmúrio. A voz também se manifesta no corpo, seja por meio de um corpo rígido e tenso, balançante, ou das mãos que se sacodem ou se apertam; constituindo-se tanto pelo aparato biológico quanto cultural, declarando emoções em expressões que, muitas vezes, o rosto não conseguem traduzir. A voz, assim, surge como uma unidade não apenas biológica, mas também simbólica e emocional, expressando produções subjetivas nas vivências das pessoas (Canuto, 2022). Em contextos de dominação e exclusão, historicamente, a voz e suas expressões, sejam orais, gestuais ou pictóricas, são silenciadas, reprimidas ou até destruídas, sendo criados dispositivos físicos e simbólicos para contê-las e escondê-las assim como se retira das pessoas os sentimentos, os afetos, as emoções. (Foucault, 2007, 2010, 2014; Kilomba, 2019).

Com base em González Rey (2011), que denuncia a história de dominação e exclusão associada à visão dominante sobre deficiência, doenças crônicas e orientações sexuais diferentes nos países latino-americanos, e nas críticas de Quapper (2012) ao adultocentrismo que silencia crianças, jovens e idosos, vejo a necessidade de subverter essa ordem. Isso implica a criação de espaços dialógicos nas pesquisas, nos quais aquelas pessoas tradicionalmente silenciadas possam expressar suas próprias vozes. Nesse contexto, esta pesquisa conta com a participação de jovens estudantes com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista, não com a intenção de “dar-lhes a voz”, pois ela já está nele/as; mas de constituir-se, com compromisso ético-epistemológico, em espaço e tempo para que compartilhem suas vivências e produções subjetivas ao longo do percurso escolar, do ensino médio à universidade, e de provocar a criação de contextos dialógicos que reconheçam e acolham a singularidade desses estudantes na complexa experiência da vida escolar e acadêmica .

Participaram da pesquisa estudantes nativos da inclusão. São jovens que cursaram a Educação Básica nesse período em que princípios de pedagogia inclusiva passaram a orientar as práticas nas escolas do Distrito Federal. Considerando este aspecto, neste trabalho, adotou-se a perspectiva de “adolescências” e “juventudes” pois a vivência dessas experiências se apresenta de forma plural e suas expressões nas “formas contemporâneas de (re)produção de vida surgem como diferentes e desiguais socio espacialmente” (Cassab, 2021, p. 240). Trazer a discussão das categorias adolescências e juventudes tem como intenção a melhor compreensão a respeito das singularidades dos estudantes participantes da pesquisa.

A partir da expressão de pessoas com diagnóstico de TEA, fiz a opção de usar ‘estudante autista’. ‘pessoa autista’. Primeiro por opção dos próprios participantes da pesquisa que verbalizaram suas preferências pelo termo autista. E segundo, porque eu mesma, como pessoa autista, entendo a importância de ser vista e ouvida como aquela que também pode falar por si e fazer suas próprias escolhas.

Singer (1998;2017) e Kym (2015) defendem que “autista” não é uma entidade separada da pessoa, mas é parte constituinte dela atravessando suas várias dimensões humanas. Desta forma, Kim (2015) propõe a reapropriação do uso da palavra autista em seu sentido respeitoso, quer dizer não como um qualificador ou um adjetivo preconceituoso, em relação à pessoa com essa forma de funcionamento humano.

Bakan (2019, p. 144), argumenta que “as palavras fazem diferença quando falamos ou escrevemos sobre autismo”. Palavras são construções simbólico-culturais e se modificam tomando novo sentido a partir das mudanças históricas e culturais da sociedade humana. Assim, ressignificar a forma de falar ou escrever sobre autismo e sobre a pessoa autista pode começar por apropriar-se do termo de forma positiva assim como fizeram com os termos: gay, travesti, negro, cego, surdo entre outros. A construção da reapropriação e da ressignificação destes termos demonstra que é possível (Kim, 2015).

O estudo apresentado no artigo “*Words matter: Language preferences in a sample of autistic adults*” indica que ao referir-se à pessoa com diagnóstico de TEA deve-se perguntar à mesma qual a sua opção, modificando a linguagem de acordo com sua escolha individual. O estudo destaca a complexidade do debate sobre a linguagem na comunidade autista e enfatiza a necessidade de diálogo contínuo e consideração das preferências da pessoa (Flowers; Dawes; Marzolf, 2023). Neste sentido, chamo atenção sobre a importância de considerar a voz de cada pessoa autista ou pessoa com autismo sobre sua preferência pessoal quanto ao termo a ser utilizado, assim como também sobre outros termos desse campo semântico e sobre outros temas relevantes para além das nomenclaturas, como acessibilidade, tratamentos, intervenções e políticas públicas.

As pessoas autistas, como parte da população brasileira, estão inseridas no contexto social e, embora vivenciem a experiência no mundo como pessoas historicamente excluídas, lutam por pertencimento não apenas à escola ou à universidade, mas à vida. Elas não vivem em um mundo à parte, mas no mesmo mundo que todos habitamos. O mundo do isolamento não deve ser seu

destino, e isso precisa ser desconstruído. Nesse sentido, as pesquisas têm o potencial de contribuir para novas formas de compreender o autismo e as pessoas autistas.

Considero que as formas como pesquisas abordam um assunto, especialmente no campo da Educação, podem influenciar tanto a interpretação quanto a incorporação de um tema como conhecimento acadêmico e como uma produção sociocultural. Esse fenômeno é evidente no caso do autismo, atualmente classificado no DSM-V (2013) como Transtorno do Espectro Autista (Botha; Cage, 2022; Silva, 2022). Importa explicar que o autismo é frequentemente descrito de maneiras distintas, como doença, transtorno, deficiência, identidade ou diferença, muitas vezes combinando essas categorias em narrativas medicalizantes, biologizantes e deterministas. Tais abordagens fragmentam a experiência e, ao focarem nesses aspectos, desconsideram a dimensão humana do fenômeno, negligenciando a pessoa autista e a sua experiência integral de desenvolvimento no mundo.

De acordo com Botha e Cage (2022), muitas pesquisas e pesquisadores acabam por assumir uma postura capacitista sobre o tema do autismo. As autoras enfatizam que além de apresentarem orientações médicas e modelos sociais que podem ser consumidos e assumidos, por vezes, de forma acrítica, os conhecimentos produzidos podem determinar o que sabemos e como sabemos sobre o autismo e sobre as pessoas autistas.

Considerando as questões apresentadas até aqui, este trabalho reflete sobre as lacunas ainda presentes na inclusão escolar de pessoas autistas, reconhecendo os grandes desafios e contradições nas instituições educacionais. No entanto, entendo que a escola e a universidade são espaços em que as diversidades se expressam como parte da formação humana. Nesses ambientes nos humanizamos, construímos conhecimento, aprendemos sobre as/nas relações e, formamos laços que podem nos acompanhar ao longo da vida. É também nesse contexto que desenvolvemos recursos essenciais para a aprendizagem e para a vida cotidiana: sorrimos, choramos, brincamos, corremos, pulamos, dançamos, cantamos, insistimos e tentamos. Cada uma dessas ações constitui-se por produções subjetivas únicas, expressando as vivências singulares de cada pessoa.

É fundamental, portanto, refletir sobre o fato de que a pessoa com características do espectro autista, com ou sem diagnóstico formal, que ingressa nas instituições de ensino, é uma pessoa com necessidades emocionais, afetivas, cognitivas, sociais, culturais, econômicas acompanhadas de seus sonhos e interesses. Por isso, é crucial trazer para as discussões acadêmicas em Educação estas questões considerando-as também nas dinâmicas relacionais que as atravessam, mas que também

são atravessadas por elas, destacando a subjetividade como forma de expressão humana. Compreendendo que esses aspectos estão interligados em uma trama complexa, em que diferentes fenômenos e processos se entrelaçam ao longo da trajetória escolar desses estudantes (Oliveira; Madeira-Coelho, 2022).

Considerando os aspectos mencionados, destaco a importância da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativa (González Rey, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017) que fundamentam este trabalho, favorecendo uma outra abordagem sobre o espectro do autismo no campo da Educação e possibilitando a produção de inteligibilidade sobre esse fenômeno ampliando sua compreensão das expressões das pessoas autistas para além das perspectivas biologizantes, cognitivas e comportamentalistas.

Essa perspectiva teórica, epistemológica e metodológica favorece a compreensão do autismo na Educação, como um fenômeno humano complexo e dinâmico, atravessado por processos simbólico-emocionais, histórico-culturais que emergem na integração do social com o individual. Nesta perspectiva, a pessoa é considerada em sua historicidade e vivências singulares, o que favorece a compreensão ampliada e processual dela nas suas vivências no espectro autista, não como uma condição estática e excludente do mundo das pessoas. E assim, provoca-se ao deslocamento do foco da classificação diagnóstica e descrição de sintomas para a compreensão da produção singular de sentidos subjetivos na aprendizagem e demais processos que ocorrem no ambiente escolar. Neste sentido, corrobora para a produção de práticas educacionais mais inclusivas, que envolvem a dialogicidade e são sensíveis às experiências vividas e, desta forma, abertas à multiplicidade de modos de aprender e conviver.

A partir dessa problematização, a seguinte questão de pesquisa norteou essa investigação: **Como compreender produções subjetivas geradas por estudante autista com diagnóstico tardio de TEA a respeito dos espaços e tempos relacionais do Ensino Médio à Universidade nas instituições escolares?**

A pesquisa desenvolvida segue o percurso definido pelo objetivo geral, que é **compreender produções subjetivas de estudante com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista no recorte de suas histórias de escolarização do ensino médio à universidade**. Como objetivos específicos, têm-se: a) produzir inteligibilidade sobre produções subjetivas emergentes do estudante autista em relação ao seu percurso escolar: Ensino Médio à Universidade; b) entender a produção de recursos subjetivos do estudante autista durante o percurso escolar do Ensino Médio

Universidade; c) compreender a dinâmica do processo diagnóstico tardio e suas relações com a trajetória acadêmica do estudante.

Por fim, neste trabalho, a discussão da temática proposta sobre estudantes autistas no percurso entre a educação básica até a Universidade acontece em cinco capítulos, além das considerações iniciais e das considerações finais. No capítulo 1, é apresentada a base teórica da pesquisa, a Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural, em suas possibilidades de gerar novas reflexões sobre a pessoa autista e o seu estar no processo de inclusão escolar. O capítulo 2 traz a revisão de literatura em suas reflexões sobre o objeto de estudo. O capítulo 3 busca caracterizar os pontos de partida para discussão das possibilidades e dos desafios de acessibilidade, inclusão, permanência e avanços do estudante autista, na instituição escolar: escola e universidade. No capítulo 4, o foco recai na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa e o percurso trilhado para a construção dos resultados da pesquisa, considerando-se o lema “nada sobre nós sem nós.”¹. Quanto ao capítulo 5, ele apresenta a construção interpretativa da informação, buscando-se respeitar as expressões singulares das/os participantes em que emergem de suas produções subjetivas a respeito das vivências no percurso escolar.

¹ O lema “nada sobre nós sem nós” demonstra a determinação das pessoas com deficiência pela plena participação e inclusão, sendo protagonista da própria história e da própria vida. **NADA** quer dizer “nenhum resultado”; **SOBRE NÓS**, a “respeito das pessoas com deficiência”; **SEM NÓS**, “sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (Sassaki, 2007, p. 8) Que oportunamente serve também para as pessoas com autismo.

CAPÍTULO 1

TEORIA DA SUBJETIVIDADE: PESSOAS EM SEUS PROCESSOS HUMANOS

O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) veio na fase adulta, após 18 anos trabalhando na mesma escola. Decidi mudar de ambiente e assumi uma nova função como professora no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos. Nesse novo contexto, fiz amizades. Essa amiga sugeriu que eu buscasse apoio terapêutico para comportamentos que se destacavam no ambiente escolar. Após consultas com vários psicólogos, um deles recomendou que eu procurasse um psiquiatra, pois afirmou que “não dava conta de mim”. A psiquiatra que me acompanhava na época encaminhou-me à Terapia Cognitiva Comportamental e, após quase dois anos, fui encaminhada para avaliação neuropsicológica, sendo diagnosticada com TEA. Coincidentemente, os participantes desta pesquisa também receberam o diagnóstico de TEA na fase adulta, na Universidade, o que me levou a compartilhar um pouco da minha própria história. Durante boa parte da minha trajetória escolar, especialmente no Ensino Médio, meus comportamentos peculiares provocaram estranhamento no ambiente escolar, embora eu não tivesse conhecimento disso na época, vindo a saber desses incômodos no final do Ensino Médio, quando uma professora disse à minha mãe que eu não deveria estar ali, pois não me “encaixaria no sistema”. Minha mãe, no entanto, respondeu que não impediria minha criatividade e que eu encontraria meu próprio “jeito de fazer as coisas”. Esse episódio gerou em mim um cuidado obsessivo para não destoar dos outros e um questionamento que me acompanhou durante toda minha trajetória: “Onde as pessoas consideradas 'estranhas' deveriam estar?”. Minha mãe me descrevia como uma “menina estranha e enjoada”, com comportamentos como chamá-la de “Maria” em vez de mãe, chorar quando havia visitas em casa, ter crises de vômito em passeios e hipersensibilidade auditiva, além de não querer ser tocada, exceto quando estava com dor. Ela acreditava que esses comportamentos passariam com o tempo, e que eu me fortaleceria. Com o tempo, algumas melhoras ocorreram, contribuindo para que eu continuasse a viver, ajustando-me para enfrentar as complexidades da vida. Apesar dos desafios na escola, também vivenciei momentos de acolhimento, especialmente durante minha alfabetização no Ensino Fundamental. Recordo com carinho de um texto escrito pela minha primeira professora: “Delani pula. Delani pula, pula. Delani pula, pula, pula e cai”, ilustrado com uma menina pulando e balançando as mãos. As dificuldades para permanecer em sala de aula persistiram ao longo da minha trajetória acadêmica, mas meu desempenho em aprendizagem sempre foi bom, permitindo-me concluir a licenciatura em Pedagogia em 2000. Embora os desafios nas instituições de ensino tenham sido constantes, eu acreditava que não retornaria ao ambiente acadêmico como estudante. No entanto, sempre quis ser professora, e, para ser professor, é imprescindível estudar, pesquisar, questionar e se envolver com os temas da Educação, algo que já fazia tanto profissional quanto pessoalmente (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

Neste Capítulo, é apresentado o arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural de Fernando L. González Rey, base teórica da pesquisa. Uma teoria ampla e aplicável a diferentes ciências sociais e humanas pela possibilidade de construir inteligibilidade à complexidade da subjetividade e sua expressão por pessoas, grupos e sociedade na relação com os fenômenos humanos e sociais.

1.1 A Teoria da Subjetividade e seus conceitos

O legado intelectual de Fernando L. González Rey, autor da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural, oferece uma nova compreensão de subjetividade, avançando na explicação entre o caráter específico do humano que emerge da unidade: simbólico-emocional.

A escolha por esta perspectiva teórica se deu, particularmente, pelo modo como González Rey reconstrói o conceito de subjetividade, definindo o caráter ontológico na unidade sentidos subjetivos² formada pela integração do simbólico³ e das emoções⁴ que se expressa na relação história, cultura e produções singulares da pessoa ante uma experiência vivida, rompendo com linearidade determinista da relação externo/interno. Dessa forma, a pessoa é contemplada em seus processos complexos que, no caso desse estudo, favoreceu a compreensão do estudante com diagnóstico tardio de TEA em relação ao seu processo escolar dentro de instituições de ensino inclusivas.

A pessoa é o ser humano, ser histórico e ser cultural, é o individual, mas também o coletivo, o social, que carrega em si aspectos biológicos, psíquicos, emocionais e é atravessado por suas vivências e isso precisa ser levado em conta nas instituições educacionais (Freire, 2023; Mitjáns Martínez; Gonzalez Rey, 2017). Exposto isso, importa explicar que, segundo Arocho (2022, p.52), a Teoria da Subjetividade “busca dar inteligibilidade ao que nos define como humanos”. Assim, ao abordar sobre a Teoria da Subjetividade de González Rey, Madeira-Coelho (2022) aponta que o seu caráter crítico é evidenciado por sua contribuição para a compreensão da dimensão subjetiva de muitos fenômenos sociais que têm sido historicamente negligenciados, na forma como seus pressupostos se contrapõem às concepções hegemônicas que explicam os fenômenos humanos a partir dos princípios da neutralidade, universalização e a-historicidade.

² O subjetivo possibilita inteligibilidade de processos sociais e individuais configurados de maneira singular (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 83).

³ O simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que são inteligíveis na cultura. Por exemplo o número, a cadeira cuja função é simbólica e não natural. São processos simbólicos: os signos, os mitos, a linguagem, entre outros (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 55).

⁴ As emoções representam estados de ativação psíquica e fisiológica resultantes de complexos registros no organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. São registros complexos e estão constituídas em todas as atividades e momentos do sujeito na condição da cultura. (González Rey, 2007, p. 243).

Para melhor compreensão dessa nova perspectiva sobre os processos humanos, que se mostrou interessante para mim na compreensão de processos no campo da Educação, é que vejo a importância de iniciar esse diálogo sobre a Teoria da Subjetividade de González Rey, a partir da definição do autor sobre o que são as teorias:

concebidas como sistema de conceitos, representações e caminhos, que, articulados entre si, representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco. Nesse sentido, são consideradas sistemas vivos que precisam ser usados para além das definições das categorias que nos apresentam; elas crescem pelos aportes convergentes com elas e que estendem seu valor heurístico para novas áreas e problemas do saber (González Rey, 2014, p.16).

Para o autor, teorias são recursos subjetivos que produzem inteligibilidade sobre os processos humanos, sobre o mundo. Por seu caráter subjetivo, elas configuram o nosso mundo, não como algo externo que é usado em certas ocasiões de forma pontual, mas como “algo que vivemos de dentro” (González Rey, 2014, p. 17). E desta forma, pesquisar é produzir novos significados e novas zonas de sentidos em “espaços inéditos” (p.17). Nisto, o pesquisador está num processo ativo e é autor, pois “as teorias são produções subjetivas e, como tal, aparecem subjetivamente configuradas na ação de seus protagonistas como produções simbólico-emocionais” (González Rey, 2014, p. 30).

Sendo assim, os conceitos na Teoria da Subjetividade são desenvolvidos para gerar visibilidade aos processos e formas de organização da subjetividade. Esses conceitos se constituem mutuamente, de forma que as mudanças em um dos conceitos repercutem nos outros conceitos (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Souza; Torres, 2019). González Rey e Mitjáns Martínez (2017) destacam que os conceitos devem acompanhar o caráter dinâmico das experiências humanas em seus aspectos subjetivos. Neste sentido, González Rey em 2019 atualizou o principal conceito de **subjetividade** do qual surgem os demais conceitos todos interligados, demonstrando o caráter dinâmico e gerador da Teoria:

A subjetividade, na sua definição ontológica, sinaliza um novo tipo de processo, um processo qualitativamente diferente a todos os processos que participam na sua gênese. Assim, a subjetividade é definida ontologicamente pela integração entre emoções e processos simbólicos que formam novas unidades qualitativas: os sentidos subjetivos. Sentidos subjetivos são ‘flashes’ simbólico-emocionais que se desdobram em um movimento caótico, do qual emergem as configurações subjetivas como uma organização autorreguladora e autogeradora de sentidos subjetivos (González Rey, 2019, apud Mitjáns Martínez, 2022, p.29).

A subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, é entendida como um sistema “que se organiza por configurações subjetivas diversas e sentidos subjetivos em diferentes momentos e contextos da experiência humana” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 62). No entanto, os autores explicam que não tem causas externas, pois expressa produções de sentidos diante de situações vividas que acontecem “dentro de condições sociais, culturais e historicamente situadas” (2017, p. 62).

Além disso, a subjetividade é compreendida como “inseparável do mundo simbólico da cultura da qual emerge como sistema simbólico-emocional numa produção qualitativamente diferente, na articulação inseparável dos processos originais que lhe deram origem” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 23). Desta forma, a subjetividade organiza a criação da cultura, “como realidade peculiarmente humana” e apresenta-se como condição para seu desenvolvimento. Desta forma, na cultura que subjetividade tem a própria gênese, num processo recursivo. Como propõe González Rey (2012, p.125):

A cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico social concreto, porém constitui uma produção diferenciada que indica precisamente o curso dos processos de subjetivação que orientam a ação humana em cada época e ambiente em que essa ação foi realizada. A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que nela se expressa, mas uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvendo-se não como expressão direta de atributos objetivos a ela intrínsecos, mas pelo modo como o homem e a sociedade produziram significados subjetivos diferenciados de suas histórias.

Carmo (2020) argumenta que, ao explicar o conceito de cultura como produção subjetiva, González Rey (2012) se distancia das abordagens tradicionais que trazem os espaços sociais e a cultura enquanto ignora as dimensões emocionais da pessoa ou grupo, “apresentando uma visão objetivista, naturalista, individualista do ambiente e do próprio indivíduo” (González Rey 2012 p. 125). Neste sentido, González Rey (2012) recupera o papel mediador, complexo e simbólico da cultura no processo de desenvolvimento humano, dos fenômenos humanos e seus significados. Essa proposição de González Rey é importante para a compreensão do espectro do autismo como fenômeno humano, mas também dos dispositivos sociais, econômicos, ideológicos criados a partir do diagnóstico como transtorno. Nessa perspectiva, a subjetividade se integra em dois níveis inter-relacionados e intrinsecamente organizados um no outro: subjetividade social e subjetividade

individual (González Rey, 2003, 2007; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Souza; Torres, 2019)

A **subjetividade social** representa a organização subjetiva dos diversos espaços sociais como complexa rede de configurações subjetivas sociais e individuais, dentro das quais todo funcionamento social tem lugar e há uma multiplicidade de produções subjetivas. Aspectos da subjetividade social também surgem como parte das subjetividades individuais, ainda que não de forma perceptível diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita (González Rey, 2007, 2015).

A inteligibilidade que a categoria de subjetividade social nos facilita no estudo dos processos sociais rompe com determinismos ingênuos e, às vezes, até reacionários, de associar certo tipo de comportamento social a uma classe ou grupo populacional, caracterizados por uma condição objetiva compartilhada[...] (González Rey, 2007, p. 148)

Muito embora o foco desse trabalho seja a subjetividade individual de estudantes autistas, aspectos da subjetividade social surgem no estudo ao buscar-se compreender as suas produções subjetivas no percurso escolar do Ensino Médio até a Universidade, pois na perspectiva cultural-histórica da subjetividade, o individual e social se integram nos processos humanos. Assim, rompe-se com a forma reacionária e determinista em que comportamentos são universalizados a todas as pessoas autistas, podendo-se identificar e questionar os muitos mitos a respeito do autismo/transtorno do espectro autista constituídos na subjetividade social dos contextos escolares.

A **subjetividade individual** configura como aparece e acontece a história única de cada pessoa concreta dentro da cultura e como se constituem suas reações pessoais, seus processos associados às experiências sociais e sua forma de organização subjetiva. A subjetividade individual está profundamente relacionada com a subjetividade social (González Rey, 2003).

É a partir dos conceitos da Teoria da Subjetividade que compreendo o espectro autismo como fenômeno humano complexo e dinâmico. Como dito anteriormente, nesta Teoria, os conceitos estão intrinsecamente relacionados e, assim, o conceito de subjetividade abarca dois outros conceitos essenciais para seu entendimento: os **sentidos subjetivos** e as **configurações subjetivas**. Compreende-se que esses “recursos de inteligibilidade” só ganham significado no curso da pesquisa ou da prática profissional em um campo concreto, por meio de ideias, construções e avanços intelectuais do pesquisador” (González-Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 39)

Os sentidos subjetivos são definidos por González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p 63) como “unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria

gênese, assim como as emoções vêm a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Nesta perspectiva, esses sentidos como unidades que integram simbólico e emocional originam processos qualitativamente diferentes daqueles que os originaram, fundamentando a definição ontológica da subjetividade, como nos explica González Rey (2007, p 135):

Nessa unidade do emocional e do simbólico, um aspecto evoca o outro, sem se converterem sua causa, implicando no fato de que a emergência de cada um deles gere desdobramentos que provocam a emergência de novas manifestações no outro, definindo o caráter processual e sistêmico, dos sentidos subjetivos”. (González Rey, 2007, p 135)

Os sentidos subjetivos emergem durante a experiência, durante a ação do indivíduo ou grupo, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, dando origem a “um novo tipo de processo humano que integra passado e futuro como qualidade da produção subjetiva atual” (González Rey e Mitjáns Martínez, 2017, p. 63). E, por isso, esse conceito, juntamente com o de configurações subjetivas, está presente em todo desenvolvimento construtivo-interpretativo da pesquisa. González Rey e Mitjáns Martínez (2017) apontam que os sentidos subjetivos não podem ser materializados a partir de conteúdos concretos, mas permitem a conjectura de processos que integram as emoções e o simbólico na experiência vivida.

Ademais, os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais produzidas dentro da cultura e se organizam sobre espaços com possibilidades diferenciadas de ação das pessoas neste espaço. Deste modo, a ação e a comunicação humana são fontes permanentes de sentidos subjetivos (González Rey, 2007, p. 137). Para González Rey (2007), são os sentidos subjetivos que nos separam do determinismo psicológico ao compreenderem as diferentes produções humanas nos contextos em que novos sentidos são gerados e o valor subjetivo da situação é alterado.

Compreende-se assim que, por sua definição e desdobramento temporal, os sentidos subjetivos são unidades que podem, trazer novas compreensões sobre experiências de transição de estudantes autistas do Ensino Médio a Universidade.

As configurações subjetivas são outro conceito que constitui a definição de subjetividade. Conforme González Rey e Mitjáns Martínez (2017), as configurações subjetivas representam a expressão do vivido como produção subjetiva e como tal são a unidade do histórico e do atual organizando a subjetividade. Os autores definem as configurações subjetivas como “momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma

experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes da questão estudada” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 52).

Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 56) explicam as configurações subjetivas como “microcosmo da vida humana” pois expressam o valor singular dos aspectos da experiência vivida por cada pessoa ou grupo, articulando e organizando os sentidos subjetivos na subjetividade social e individual. Desta forma, as configurações subjetivas não são causa do comportamento, mas são fontes dos sentidos subjetivos para o curso das atividades humanas definindo uma experiência de vida. (González Rey, 2007, 2011).

O conceito de configuração subjetiva favorece compreender as produções do estudante autista no seu percurso educacional enquanto pessoa que tem uma biografia que se desenrola historicamente num contexto social e cultural e é marcada por sistemas relacionais. A pessoa autista não é apenas um conjunto de déficits e de respostas lineares aos sistemas e ambientes, mas são pessoas que se organizam e produzem em nível subjetivo. Esse conceito, portanto, favorece compreender esse estudante como pessoa que leva para a escola vivências relacionadas à sua raça, seu gênero, à sua situação socioeconômica, às suas questões familiares, às suas peculiaridades, sensoriais e comunicacionais, suas histórias singulares e ou seja, cada uma das experiências e das inter-relações que estão presentes em seu cosmos de vida. (Goulart; González Rey, 2019; Mitjáns Martínez, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Para Souza e Torres (2019), a categoria configuração subjetiva, como organização das diferentes produções de sentidos subjetivos, emerge nas vivências das pessoas, permitindo “inteligibilidade teórica para os modos singulares com os quais o ser humano organiza suas experiências sem, contudo, esgotá-las nas configurações emergentes.” (Souza; Torres, 2019, p. 43) Desta forma, as configurações subjetivas são o recurso teórico que permite o acesso às produções subjetivas das vivências dos momentos biográficos da vida e das experiências atuais da pessoa (González Rey, 2011).

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) destacam o valor heurístico dos conceitos de sentido subjetivo e configurações subjetivas, pois permitem definir produções subjetivas não apenas como resultado de eventos ou experiências que acontecem aqui e agora, mas definir essas produções em relação à qualidade das experiências em diferentes esferas da vida das pessoas e de grupos como significativas para comportamentos atuais.

Relacionado aos conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas, utilizamos neste trabalho a compreensão de **produções subjetivas**. Neste estudo, pelo curto tempo destinado a uma pesquisa de mestrado, optamos por não desenvolver a compreensão de configurações subjetivas, mas buscar compreender as produções subjetivas dos/as estudantes. O conceito de produções subjetivas é apresentado de forma sintética por Goulart e Alcântara (2016, p 13), com base nos textos de González Rey (2002, 2007, 2011, 2013, 2014), como: “produção simbólico-emocional que se desenvolve na experiência humana, marcadamente na relação com os outros, comportando, assim, dimensões individuais e sociais. Trata-se da forma como se vivencia certa experiência, para além de sua representação consciente”. De uma forma mais ampla, González Rey e Mitjáns Martínez explicam esse conceito:

As produções subjetivas expressam processos diferenciados, sempre singulares, seja em nível social ou individual, nos quais essas produções simbólicas aparecem configuradas nos sentidos subjetivos produzidos pela configuração subjetiva singular dos agentes da experiência, bem como pelas múltiplas configurações subjetivas sociais que coexistem numa trama social aparentemente homogênea. Nesse processo, os indivíduos e espaços microssociais que se organizam em um espaço macrossocial podem desenvolver produções subjetivas alternativas às formas ideológicas hegemônicas, que se subordinam, por sua vez, a outras produções simbólicas dentro dessa realidade social. Nesse processo, tais indivíduos e espaços microssociais tornam-se sujeitos de mudança e resistência (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p.65).

A partir dessa explicação de González Rey e Mitjáns Martínez (2017), pensando nas vivências do/a estudante autista nas relações sociais que se desenvolvem nas instituições de ensino e nas relações que acontecem nos processos de ensino-aprendizagem, destacam-se ainda duas categorias da Teoria da Subjetividade que demonstram o “caráter gerador da pessoa no tensionamento com a subjetividade social”, e dão inteligibilidade a um processo de subjetivação: **agente e o sujeito** (Rossato; Almeida, 2022, p. 147). Essas categorias possibilitam a compreensão do papel das pessoas por seus posicionamentos nas dinâmicas dos processos subjetivos individuais, sociais e de mudança (Almeida, 2022). De acordo com a autora, agente e sujeito são “condições subjetivas que emergem em contextos específicos onde há algum desconforto, de provocação, de produção intelectual, de necessidade, de tomada de decisões e/ou posicionamentos críticos” (Almeida, 2022, p. 112).

O **agente** é o indivíduo ou grupo que participa da vida, da atividade, do contexto institucional normativo, tomando decisões ou participando delas, opinando, sugerindo,

questionando, se expondo, gerando processos subjetivos durante a experiência, mas que não abre novas vias de subjetivação (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

O **sujeito** é o indivíduo ou grupo que, conforme apresentam González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p. 53): “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas que podem ou não se expressar na ação.”

O sujeito, ao posicionar-se, apoia-se na sua própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios oriundos do seu posicionamento nos espaços existenciais da experiência, compromete-se com sua ação tomando decisões e assumindo a sua responsabilidade individual. É característica do sujeito a execução criativa que é configurada subjetivamente por ele. Em seus atos concretos se expressam sua subjetividade individual e social em integração única e sua ação tem repercussão na subjetividade social passando a se constituir nela (González Rey, 2007; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) apontam que a pessoa pode atuar sem ser sujeito, mas que o sujeito vai existir na tensão com o estabelecido, expressando qualidade subjetiva na ação. A pessoa ou grupo pode ser sujeito em uma esfera da vida e em outra não, assim como em uma situação e em outra não. Por isso, ser sujeito não é uma condição universal ou uma qualidade geral da pessoa ou do grupo.

Nos processos de aprendizagem escolar, as pessoas envolvidas podem se organizar ou não, assumindo posicionamentos como sujeitos ou agentes. Neste sentido, aprendizagem escolar é um processo que implica “no nível subjetivo, experiências diversas da história de vida e do contexto atual do aprendiz”, no qual o estudante pode emergir como sujeito que aprende (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.61). De acordo com Mitjáns Martínez e González Rey (2017), a aprendizagem é a configuração subjetiva de quem aprende na qual se organizam os sentidos subjetivos e processos intelectuais, de forma que os processos psíquicos se constituem como processos subjetivos. Nesta definição, é considerada a relação das bases biológicas e fisiológicas com estes processos. Os autores ainda destacam o importante papel do relacional na aprendizagem que é um processo que acontece em nível individual e social. No sentido da inter-relação existente entre os conceitos que constituem a trama dos estudos da subjetividade na abordagem histórico-cultural, Goulart e Mitjáns Martínez (2023) desenvolvem um importante conceito, já apresentado

por González Rey: **recursos subjetivos**. Esse conceito se articula às categorias agente e sujeito, cuja distinção se dá no processo de produção subjetiva diferenciada apontado por Rossato (2022).

Os recursos subjetivos são definidos como “dimensão funcional de uma configuração subjetiva, expressa na ampliação das possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida” (Goulart; Mitjáns Martínez, 2023, p.14). Desta forma, os recursos subjetivos estão relacionados ao operacional constituído por meio das configurações subjetivas que se expressa na experiência.

Este é um conceito importante quando se reflete acerca da inclusão escolar, tanto para as questões referentes às possibilidades e desafios de aprendizagem de estudantes autistas, sua participação e relações sociais vivenciadas no ambiente educacional, quanto para os professores e os outros envolvidos no processo educacional.

Um outro conceito importante que surgiu à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, emergindo nas produções subjetivas dos participantes, foi o de **sofrimento subjetivo** que se relaciona com o conceito de recursos subjetivos. O sofrimento subjetivo é definido por Goulart (2024, p.227) como “uma configuração subjetiva dominante e geradora de mal-estar para o indivíduo, tal como na definição de transtorno mental de González Rey (2011), que culmina na fragilização dos recursos subjetivos do indivíduo, reduzindo suas possibilidades de ação, reflexão e posicionamento em diferentes áreas da vida.”

Goulart aponta que são produzidos sentidos subjetivos na configuração do sofrimento subjetivo que estão na base dos quadros de tristeza, desânimo e desesperança de forma que as pessoas vivenciam a sensação de que suas vidas se resumem a situação atual e não existem alternativas (Goulart, 2024).

Os conceitos da Teoria da Subjetividade favorecem a compreensão das produções subjetivas do participante da pesquisa, estudante com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista, a partir das suas expressões singulares e sua voz na construção do modelo teórico, reconhecendo os conceitos como recursos de inteligibilidade dessa construção. É no curso da pesquisa e da prática profissional, por meio das construções e da criatividade do pesquisador ou do professor, que os conceitos adquirem significado ao gerar visibilidade às formas de organização da subjetividade. (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 62).

CAPÍTULO 2

REFLEXÕES SOBRE O OBJETO DE ESTUDO

A primeira vez que eu tive contato e compreensão da segregação escolar foi no meu primeiro ano de Escola Normal em 1992 (que corresponde ao 1º ano do Ensino Médio, atualmente), e já se vão 33 anos. Foi no primeiro momento de estágio, que era dividido em três: observação, observação/participação e prática. Nesta observação, fomos levados a um Centro de Ensino Especial, neste espaço estudavam somente pessoas com deficiência e os chamados transtornos globais do desenvolvimento, nomenclatura na qual estava incluído o autismo. Lembro-me de ter ficado chocada ao ver pessoas parecidas com as quais eu convivia na família e na minha rua frequentando outra escola, “uma escola onde só tinham elas”. Confesso com vergonha que, até os meus 14 anos, nunca tinha percebido que estas pessoas não iam à mesma escola que eu e que eu nunca tinha sentido falta delas na mesma escola como sentia nas brincadeiras da rua em que nos juntávamos, talvez pela ocupação que me era o estudar, aprender. Cresci numa cidade-satélite de periferia do Distrito Federal, em que eram comuns as brincadeiras na rua e nos quintais. “Eu tinha que brincar das brincadeiras na rua e no quintal, a mãe colocava que tinha”. Convivia com todas essas pessoas na família, na rua, nas brincadeiras, mas nunca havia estudado com elas na mesma escola, não havia percebido que essas eram diferenças que poderiam nos separar, e eu não tinha percebido isso. Nunca achei que havia um lugar só para elas, porque na vida cotidiana, estávamos todas juntas. Questionamentos a respeito disso sempre me ocuparam, e entre estes: “É onde deveriam estar?” Foi algo que me impressionou muito e fiquei muito tempo comentando isso em casa, muito tempo mesmo. Foi um assunto rotineiramente tomado até que me foi comunicado que “já estava bom de falar da mesma coisa sempre” (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

Neste capítulo, apresento a revisão de literatura sobre a temática do estudante autista no percurso do Ensino Médio à Universidade e reflexões a partir da Teoria da Subjetividade sobre esse objeto de estudo, discutindo os seguintes aspectos: adolescências, juventudes, diagnóstico tardio, neurodiversidade e adultocentrismo.

2.1 A busca, os encontros e as lacunas

Com o intuito de conhecer o panorama de trabalhos acadêmicos no Brasil que envolvem as temáticas desta pesquisa foram escolhidas duas importantes bases de dados: a BDTD⁵, Biblioteca

5 A BDTD é biblioteca digital ou banco de dados digital que dissemina e visibiliza em seu portal textos completos de teses e dissertações defendidas em Instituições Brasileiras de Pesquisa, e estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico (<https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatIs>).

Digital Brasileira de Teses e Dissertações; e a Scielo, *Scientific Electronic Library*⁶ Online ou Biblioteca Eletrônica Científica Online. O intuito era o de encontrar trabalhos com pesquisas que trouxessem a presença da pessoa/estudante autista como participante/colaborador da pesquisa, tratando da inclusão desses estudantes do Ensino Médio à Universidade, tendo a Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural como base teórica. Estes também passaram a ser critérios para seleção dos trabalhos apresentados.

Inicialmente, não foi demarcado um recorte temporal, sendo exibidos trabalhos de 2000 a 2022. Apesar de ser um ciclo amplo, verifiquei a escassez de estudos sobre o tema, o que me levou a selecionar os disponíveis dentro deste ciclo. Mesmo com esse recorte amplo, a quantidade de trabalhos selecionados foi limitada, evidenciando lacunas na produção acadêmica que atendessem aos critérios definidos.

A seleção dos trabalhos foi feita a partir da leitura de seus títulos, resumos e sumários. Para verificar algumas informações que não estavam claras nestes, recorreu-se ainda à leitura da introdução e dos procedimentos metodológicos.

2.1.1 Inclusão escolar, estudante autista e Teoria da Subjetividade

Realizando-se a primeira busca com os descritores “inclusão escolar, estudante autista, e teoria da subjetividade” foram apresentados na BDTD, 07 trabalhos: 06 dissertações e 01 tese, mas nenhum dos trabalhos apresentados preenchia todos os critérios. Destes, 01 dissertação trazia como base teórica a Teoria da Subjetividade para a compreensão da subjetividade de mães de estudantes autistas inclusos na Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Na base de dados SCIELO, mesmo utilizando a busca avançada, não foram encontrados trabalhos na busca com esses indicadores.

⁶ SCIELO é a maior biblioteca digital da América Latina para acesso a periódicos científicos em formato eletrônico, além de pesquisas de brasileiros participam de outros países como África do Sul, Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela e com vistas de entrada de outros países. (<https://blog.scielo.org/>)

QUADRO 1: Busca na base BDTD - Teses e dissertações com descritores: “inclusão escolar, estudante autista, e teoria da subjetividade

TÍTULO	AUTOR/ Instituição	TIPO	ANO
A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna	Oliveira/ UnB	dissertação	2019

Fonte: A autora.

Dentre as importantes temáticas abordadas na dissertação de Oliveira (2019), destaco a análise das representações do autismo a partir da tradição biomédica e da dimensão cultural. A autora refaz o percurso histórico do autismo desde o seu surgimento, em que figura no campo das psicoses, até a mudança paradigmática ocorrida com o DSM-V, em que é definido como Transtorno do Espectro Autista e é considerada a variabilidade dos sintomas diagnósticos. No entanto, a autora busca superar o aspecto universal do diagnóstico e trazer discussões do fenômeno para além da visão determinista do modelo biomédico, considerando a posição de González Rey (2015), que considera o sintoma como expressão singular da pessoa que é desconsiderada com a generalização de um diagnóstico.

Visto o interesse em ampliar as discussões sobre as temáticas, foram pensadas outras combinações de descritores, as quais foram: “inclusão escolar e Teoria da Subjetividade”; “estudantes autistas e ensino médio”; “autismo e acesso à educação superior”, com a intenção de se encontrar trabalhos que se aproximassem da temática.

2.1.2 Inclusão escolar e Teoria da Subjetividade

Na BDTD, foram encontrados 121 trabalhos (2002–2022) sobre “inclusão escolar e Teoria da Subjetividade”, sendo 78 dissertações e 43 teses. A seleção privilegiou estudos que combinassem ambos os descritores, excluindo 107 que divergiam do foco e os que eram duplicados. Desse conjunto, 11 trabalhos foram selecionados: 10 embasados na Teoria da Subjetividade e 1 que, embora não a adotasse, trazia uma narrativa relevante sobre os desafios de estudante com síndrome de Down no ensino superior. Na base SCIELO, foram identificados 3 artigos, os quais se alinhavam à perspectiva da Teoria da Subjetividade na Inclusão escolar.

QUADRO 2: Busca na base BDTD - Teses e dissertações com descritores: “inclusão escolar e teoria da subjetividade”

TÍTULO	AUTOR/ Instituição	TIPO	ANO
A criatividade do professor em situação de inclusão escolar	Cores/ UnB	Dissertação	2006
O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação	Gomes/ PUC-Campinas	Tese	2010
Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico	Santos/ UnB	Tese	2010
Dimensão subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva	Cordeiro/ UnB	Dissertação	2015
O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica	Pereira/ UnB	Tese	2018
Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar	Chaves/ UnB	Dissertação	2019
Estudantes com deficiência e EJA-Interventivo: a subjetividade em foco	Sampaio/ UnB	Dissertação	2020
Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio	Armas/ UCS	Dissertação	2020
Dinâmica relacional leitor-estudante cega: a subjetividade em foco	Canuto/ UnB	Dissertação	2022
Configurações subjetivas de um aluno com deficiência visual sobre processos de escolarização no Ensino Médio	Sales/UFSCar	Dissertação	2022
Desafios da inclusão no Ensino Superior: narrativas de uma universitária com síndrome de Down.	Botelho/ UFRRJ	Dissertação	2019

Fonte: A autora.

QUADRO 3: Busca na base SCIELO - artigos com descritores: “inclusão escolar e teoria da subjetividade”

TÍTULO	AUTOR	ANO
Diferença: condição básica para a constituição do sujeito	Cupolillo; Freiras	2010
Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores	Gomes; Souza	2012
A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico	Santos; Mitjáns Martínez	2016

Fonte: A autora.

Armas (2020), Canuto (2022), Chaves (2019), Cores (2006), Cordeiro (2015), Cupolillo (2010), Gomes (2010), Pereira (2018), Sampaio (2020), Santos (2010) e Sales (2019) investigaram a Inclusão Escolar sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade apoiada na Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtivo-Interpretativa. Ao abordar a deficiência numa ótica histórico-cultural da subjetividade, esses estudos rompem com a visão fragmentada e determinista do modelo biomédico. Além disso, destacam o valor heurístico da Teoria ao propor novas reflexões e práticas no campo educacional, com repercussões em escolas e universidades, trazendo inteligibilidade sobre os temas pesquisados. As pesquisas acontecem sob uma nova epistemologia que considera a singularidade como princípio fundamental para questionar formas hegemônicas de pesquisa em educação.

Armas (2020) discute a perspectiva inclusiva na modalidade integrada do ensino profissional ao ensino médio, ressaltando os aspectos subjetivos dos estudantes com deficiência. A autora defende a importância de “olhar para além da legislação e infraestrutura escolar” (p.16) e de considerar dimensões subjetivas nas propostas de inclusão. Além disso, enfatiza a acessibilidade dos conteúdos destacando que não devem ser apresentados em modelos únicos e padronizados, reforçando a necessidade de atentar ao que os estudantes expressam sobre a escola.

Canuto (2022) articula em sua dissertação os temas: leitores, deficiência visual, voz, inclusão escolar e acesso à informação, ancorados na Teoria da Subjetividade. A autora traz reflexões sobre o significado de “experiências” com base em diversos autores e destaca a voz como elemento vivo e fluido, compreendido como unidade físico-psicológica que conecta o interno e o externo e como expressão da pessoa imbrica-se à produção subjetiva de sua emocionalidade.

Pereira (2018), em pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal, analisa o aumento de diagnósticos médicos no ambiente escolar. A autora relaciona esse fenômeno com a política de educação inclusiva da Secretaria de Estado de Educação, que ao definir como público-alvo estudantes com deficiência ou autismo exige apresentação de laudos médicos. A autora ressalta que, muitas vezes, a escola adota o diagnóstico de forma patologizante e determinante, e de forma a responsabilizar o estudante pelas dificuldades demonstradas e desta, forma desprestigiando suas potencialidades de aprendizagem.

Atrelar o sistema inclusivo à especificidade de deficiências e transtornos culminou na busca do diagnóstico no espaço escolar como elemento necessário para a instauração do processo de inserção dos estudantes que o apresenta. Essa ação em direção ao diagnóstico

trouxe à tona uma antiga e questionável aliança estabelecida entre a área da educação e da saúde (Pereira, 2018, p.14).

Sales (2019) investigou as configurações subjetivas de estudantes com deficiência visual no Ensino Médio. Ao trazê-los para a pesquisa, destaca-se a importância de “criar condições favoráveis ao diálogo e ao relacionamento” (p. 72). Essa estratégia visa motivar os participantes, evitando que se sintam como “objeto de manipulação do pesquisador” (p. 73). O autor também salienta os desafios envolvidos em superar a condição dos estudantes como meros “agentes transmissores ou acumuladores de ‘dados’” (p. 73).

Sampaio (2020), em sua dissertação sobre estudantes com deficiência na EJA-Interventiva, relaciona a Educação como direito universal à proposta de Educação Inclusiva. A autora ressalta que “a perspectiva dos direitos humanos indica o pertencer ao mundo e implica a “reflexão sobre os sistemas excludentes[...]”. Além disso, chama atenção para os diversos termos usados em documentos oficiais para se referir a essas pessoas, termos que refletem uma “lógica binária que supõe o anormal em oposição ao normal” (p. 40). Essa lógica mantém práticas de “normalização” em instituições de ensino, reforçando a exclusão de estudantes com deficiência.

Botelho (2019) discute a inclusão de um estudante universitário com Síndrome de Down, destacando as experiências da participante, a autora reconhece inúmeros desafios no ensino superior, que exigem não apenas acesso, mas também estratégia de acessibilidade para permanência e aprendizagem efetiva. Neste sentido, enfatiza a importância de recursos de acessibilidade, trabalho colaborativo e mudança de paradigma. No entanto, discordo da autora quando ela fala de “um processo de incluir que precisa acontecer naturalmente, buscando os recursos, sejam de acessibilidade estrutural ou pedagógica[...]” (p.14), pois compreendo o processo de inclusão escolar marcado por disputas, constituindo-se por meio de lutas, e caracterizado por movimentos constantes para evitar retrocessos e buscar avanços que visam mudanças de concepções e cultura para que se efetive. Desta forma, há de se considerar que em aproximadamente 20 anos, nada em inclusão se deu naturalmente. Por isso, destaco a importância da presença ativa de pessoas com deficiência em todos os espaços, sobretudo nos de decisão, podendo impulsionar as condições necessárias para garantir acesso e permanência escolar.

2.1.3 Estudantes autistas e Ensino Médio

Na BDTD, a busca pelos descritores “estudantes autistas e Ensino Médio” resultou em 53 trabalhos (37 dissertações e 16 teses). Destes, nenhum se aprofundava realmente na experiência de estudantes autistas no ensino médio, trazendo-os como participantes. Dessa forma, 03 foram selecionados. Os estudos escolhidos abordam principalmente questões relativas ao trabalho docente e estratégias pedagógicas para atender esses alunos e formação de professores. Estes trabalhos utilizam o termo “transtorno do espectro autista” (TEA) baseado no DSM-V, e destacam a importância do diagnóstico precoce e da legislação. Ressaltam dificuldades referentes à linguagem de pessoas autistas, e 02 enfocam a formação docente para o trabalho com estudantes com diagnóstico de TEA. Na base SciELO, usando os mesmos descritores, não foram encontrados estudos específicos.

QUADRO 4: Busca na base BDTD - Teses e dissertações com descritores: “estudantes autistas e ensino médio”

TÍTULO	AUTOR/ Instituição	TIPO	ANO
Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com transtorno do espectro autista na redação do ENEM	Nascimento/ UFJF	Dissertação	2020
Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com transtorno do espectro autista	Abreu/ UFLA	Dissertação	2020
A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de química	Dias/ Universidade Federal de Pelotas	Tese	2021

Fonte: A autora.

Abreu (2020) ressalta as dificuldades enfrentadas por professores de Matemática e de outras áreas para planejar aulas inclusivas. Entre elas, destacam-se a falta de conhecimento sobre inclusão e o público-alvo da educação especial (PAEE), ausência de orientação especializada, escassez de ferramentas pedagógicas e carência de documentos norteadores disponíveis online. Para responder a esses desafios, a autora analisou estudos internacionais sobre o ensino de Matemática a estudantes com TEA, selecionando 13 artigos brasileiros e 37 estrangeiros, em sua maioria norte-americanos. Segundo Abreu, “os EUA são um país que tem documentos base indicados pela OMS que direcionam diagnósticos sobre o autismo e, consequentemente, norteiam várias pesquisas mundialmente.” (p. 114). Com base nos artigos analisados, Abreu (2020) sugere estratégias como

vídeos de modelagem, comandos repetitivos, instruções sequenciais pré-definidas e o uso de plataformas virtuais com layout simples, considerando as necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, cabe a crítica de González Rey (2003) ao falar sobre “mercado das ideias” (internacional) e aponta déficits na produção de conhecimento em países latino-americanos. Em especial na educação, em que observa a reificação de teorias tradicionais e a importação acrítica de ideias internacionais, sem atenção às produções locais. Essa crítica reforça a necessidade de decolonizar nosso pensamento sobre vários temas, inclusive o autismo.

Dias (2017) discute lacunas na formação de professores, defendendo a inclusão nas disciplinas dos cursos universitários (especialmente licenciaturas), de temas como gênero, etnia, raça, vulnerabilidade social, deficiência, autismo e outras necessidades educacionais. A autora questiona se a universidade efetivamente prepara os futuros docentes para lidar com as atuais políticas educacionais inclusivas. Sua pesquisa busca compreender os processos de aprendizagem de estudantes com TEA/Síndrome de Asperger, propondo a elaboração de materiais didáticos para o ensino de química a esse público.

Nascimento (2020) discute o atendimento especializado para pessoas autistas na redação do ENEM, observando o aumento de estudantes que se declaram com diagnóstico de TEA. Em seu trabalho, a autora enfatiza que esses candidatos apresentam demandas específicas na escrita da redação e que demandam a observação na correção. Mas que, no entanto, não recebiam atendimento diferenciado na redação até a época da pesquisa, embora houvesse correção diferenciada para surdos e disléxicos. Nascimento propõe, então, estudo para elaboração de uma matriz de correção que considere as particularidades linguísticas desses estudantes em termos de leitura e escrita.

2.1.4 Autismo e acesso à Educação Superior

Com os descritores “autismo e acesso à Educação Superior” na BDTD, foram localizados 30 trabalhos (8 teses e 22 dissertações). Desses, 06 foram selecionados pelas temáticas desenvolvidas, sendo observado que em nenhum destes a Teoria da Subjetividade é utilizada como base teórica. Na base SciELO, identificou-se apenas 1 artigo, que discute barreiras linguísticas à inclusão e permanência de estudantes autistas na universidade.

QUADRO 5: Busca na base BDTD - Teses e dissertações com descritores: “autismo e acesso educação superior”

TÍTULO	AUTOR/ Instituição	TIPO	ANO
Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural	Silva/ USP	Dissertação	2019
Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior	Rezende/ UNOESTE	Dissertação	2019
Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista	Solange Cristina da Silva/ UFSC	Tese	2020
O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras	Vanessa Caroline da Silva/ UFP	Tese	2020
Transtorno do espectro autista no contexto da educação superior	Cruz/ UFG	Dissertação	2021
Percepções de estudantes com transtorno do espectro autista quanto aos processos de inclusão: acesso e permanência na UFRN	Souza/ UFRN	Dissertação	2023

Fonte: A autora.

QUADRO 6: Busca – artigos na base SCIELO com descritores: “autismo e acesso educação superior”

TÍTULO	AUTOR	ANO
Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas	Silveira; Donida; Santana	2020

Fonte: A autora.

Cruz (2021), Solange Cristina da Silva (2020), Vanessa Caroline da Silva (2020) e Souza (2023) investigaram estudantes diagnosticados com TEA em universidades públicas federais. As pesquisadoras trabalharam com discentes, docentes e gestores, enquanto Souza especificou nove estudantes com diagnóstico de TEA. Os estudos indicam a dificuldade de precisar o número de estudantes com TEA no ensino superior, pois muitos não se autodeclararam ou apresentam diagnóstico formal. Ainda assim, as autoras observam um crescimento desse público nas universidades. Destacam barreiras pedagógicas e atitudinais como principais obstáculos para a real inclusão dos estudantes e destacam a presença de diretorias/núcleos de acessibilidade e a sua articulação com as coordenações dos cursos e o suporte de monitoria/tutoria como fatores facilitadores.

Resende (2019) discute a formação docente para a inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior, apresentando dados do Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que revelam crescimento significativo de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial. Para a autora, o espaço universitário favorece o desenvolvimento cultural, científico e formas complexas de socialização. Contudo, a pesquisadora identifica uma lacuna na formação docente, destacando a necessidade de conhecimento específico aliado a saberes didático-pedagógicos, pois a aula vai além da mera transmissão de conteúdo. Por fim, propõe reflexões sobre a formação epistemológica dos professores e defende a continuidade de processos formativos permanentes.

Silva (2019), em sua dissertação “Autismo, Formação de Conceitos e Constituição de Personalidade: uma perspectiva histórico-cultural”, apresenta como participante um jovem autista, servidor público e estudante universitário. A autora analisa sua narrativa de vida, trajetória escolar e atuação como ativista na comunidade autista. Silva defende a necessidade de compreender o autismo separadamente das deficiências, tanto nas questões legais quanto ao atendimento de demandas específicas. A autora também critica a patologização de traços que constituem a personalidade, bem como a ênfase excessiva em diagnósticos a partir dos modelos médico-psiquiátricos.

Silveira, Donida e Santana (2020), em seu artigo, trazem as queixas linguísticas de estudantes universitários com TEA relacionadas às condições de acesso e permanência na universidade. O estudo, realizado com dois participantes, indica que dificuldades em leitura, escrita e letramento acadêmico afetam não apenas a permanência, mas também o aprendizado geral e as interações sociais entre colegas e professores. As autoras destacam o papel dos núcleos de acessibilidade ao oferecer suporte específico a esses estudantes.

Embora haja produção acadêmica considerável sobre autismo e inclusão, os estudos que tratam da inclusão de estudantes autistas no Ensino Médio e transição para o Ensino Superior, ainda são escassos. Em especial, faltam pesquisas que incluam diretamente essas/es estudantes como participantes. A maior parte dos trabalhos concentra-se na infância, abordando a pessoa autista/ com diagnóstico de TEA pela perspectiva das pessoas da família ou da escola. Na perspectiva histórico-cultural da Teoria da Subjetividade, referencial adotado nesta pesquisa, foi evidenciado uma lacuna em estudos sobre pessoas autistas, como participantes/colaboradores, no Ensino Médio e na transição para a Universidade. Além disso, são poucos os estudos acadêmicos

sobre pessoas com diagnóstico tardio de autismo ou TEA e sua escolarização nas plataformas consultadas.

2.2 Os estudantes autistas no Ensino Médio à Universidade: pessoas autistas crescem

O percurso de estudantes autistas no Ensino Médio e sua transição para a Universidade ainda é pouco investigado, sobretudo no que tange às suas questões subjetivas e ao impacto do diagnóstico tardio. Pesquisas sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente na área da Educação, costumam se concentrar na infância, enquanto as especificidades de adolescentes e jovens autistas no Ensino Médio e transição para o Ensino Superior são esquecidas e acabam sendo negligenciadas como se pessoas autistas não crescessem. Neste sentido, esse estudo ao trazer como participantes estudantes autistas que compartilham suas vivências no percurso do Ensino Médio à Universidade, trouxe também a necessária discussão sobre “adolescências” e “juventudes”, acolhendo a perspectiva da diversidade e pluralidade destes conceitos, incluindo neste contexto, as vivências singulares por pessoas autistas com diagnóstico tardio de TEA desses momentos de suas vidas.

Nessa perspectiva, sobre adolescência e juventude, trago as críticas de Bock (2007), Cassab (2015, 2021) e Dayrell (2007, 2014) ao enquadramento da adolescência e da juventude como simples fases de maturação que são sempre concebidas como conflituosas, pois de acordo com esses diferentes autores, tal visão homogênea desconsidera a complexidade das experiências vivenciadas pelas pessoas adolescentes e jovens.

Adotando uma perspectiva contrária a essa visão homogênea e fragmentária da vida e com intuito de destacar a pluralidade e a relação contínua da experiência humana desses momentos, adoto “adolescências” e “juventudes”, expressões destacadas por Carreteiro (2019), Torres (2008) e Cassab (2021). E, a partir destes autores, assumo a perspectiva que compreende que cada pessoa se constitui e constitui sua história ao longo do tempo, em interação com família, convívio social e cultural e percursos escolares. Essas expressões “adolescências” e “juventudes” destacam a multiplicidade de experiências, superando leituras estritamente biológicas ou comportamentais e evidenciam marcas históricas, sociais, culturais e econômicas (Carreteiro, 2019; Torres, 2008). Cassab (2021) reforça a pluralidade das representações e modos de ser jovem que são atravessados

pelas condições materiais e culturais de cada contexto. A autora aponta ainda a influência do pensamento ocidental europeu na concepção hegemônica dessas categorias no Brasil.

Neste sentido, Cassab (2015) explica a juventude concebida historicamente como período de preparação para a vida adulta, associada à disciplina e à obediência, de modo que muitas vezes, como etapa ou fase, espera-se que seja “superada”. Nesta perspectiva, a autora aponta para a estrutura que se perpetua em instituições sociais, incluindo a família e as escolas, denominada adultocentrismo. Duarte Quapper (2012, 2015) define adultocentrismo como estrutura segundo a qual o adulto ocupa posição central e os demais grupos etários: crianças, adolescentes, jovens e velhos são subalternizados em relações hierarquizadas em vários contextos de ambientes sociais. Essa estrutura segue patologizando, inibindo e excluindo as vozes de crianças, adolescentes e jovens considerados imaturos e marginalizando suas opiniões, retirando-os da história (Quapper, 2012, 2015; Scherer, 2018).

Essa concepção que alimenta a visão hegemônica sobre adolescência e juventude e seus lugares na história e na vida se mostra preponderante a ponto de que o reconhecimento de crianças, adolescentes e jovens como “sujeitos de direitos” é algo relativamente recente. Perondi, Sherer, Vieira e Grossi (2018) ressaltam que somente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e o Estatuto da Juventude (2013) isso veio a acontecer no Brasil. Esses documentos trazem o enquadramento dessas categorias restritas a recortes cronológicos, que se confundem na definição de um documento e do outro, e pouco observam a diversidade de trajetórias individuais, mas trazem importantes avanços para a voz dessas crianças, adolescentes e jovens.

Ainda sobre o adultocentrismo que permeia os vários contextos sociais da vida, há de se considerar a sua influência no ambiente escolar. Neste ambiente, o adultocentrismo se manifesta pela padronização de currículos, pela fixação de tempos e espaços rígidos que não consideram os ritmos e pela desvalorização da participação de crianças, adolescentes e jovens nas decisões sobre sua formação. Estabelece o modelo “bancário” de ensino e omite as questões contemporâneas, pois são os adultos que definem o que é relevante. Ademais, não há abertura para a consideração dos aspectos emocionais, inter-relacionais e sociais, prevalecendo a valorização de competências cognitivas. (Santiago; Faria, 2015; Faria *et al.*, 2015). Essa lógica hierarquizada das relações também impacta pessoas com deficiência e autismo, frequentemente infantilizadas e forçadas a se adequar a padrões socialmente aceitáveis. Perondi, Sherer, Vieira e Grossi (2018) reforçam a

necessidade de romper com esse silenciamento e questionam: estamos preparados para ouvir essas vozes?

Campolina (2014) aponta que as relações no ambiente escolar são frequentemente marcadas pela hierarquização, o que pode gerar uma homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica despersonaliza os envolvidos, limitando a participação ativa tanto de alunos quanto de professores, gerando exclusões e limitando o processo de inclusão. Nessa óptica, é possível questionar essas exclusões e limitações que se caracterizam não apenas como problema ético, mas epistemológico, uma vez que ao se anular a singularidade das pessoas em seus processos de constituição subjetiva nas relações de ensino-aprendizagem se criam barreiras ao protagonismo destas pessoas.

Além dessa discussão, cuja necessidade de trazê-la aqui se deu a partir da pertinência dos assuntos que foram surgindo a partir das expressões dos participantes no desenvolvimento da pesquisa, uma outra importante informação se constituiu como um novo desafio a ser considerado: o diagnóstico tardio, levando a uma nova perspectiva para o desenvolvimento da pesquisa. Em que surgiram questionamentos sobre suas vivências e experiências em instituições escolares inclusivas sem que fossem reconhecidos como pessoas autistas, já que não possuíam o diagnóstico formal e, nos casos destes, sem receber suporte adequado e estratégias de acessibilidade que pudessem ajudá-los nos desafios que encontraram nos contextos escolares. De acordo com informações em reportagem no site do Ministério Público do Estado de Mato Grosso (2024)⁷, no Brasil, 90% das pessoas autistas foram diagnosticadas tardiamente.

Nesse sentido, Klin (2006), Porto (2023) e Rocha (2023) apontam que a variabilidade de sinais, a falta de registros claros na infância e o *masking* (camuflagem) dificultam o diagnóstico, fazendo com que pessoas sejam diagnosticadas na adolescência, juventude ou quando adultos. O *masking* é uma estratégia mais comum entre meninas e mulheres e é utilizado para esconder as dificuldades sociais, comportamentais e sensoriais, por meio da imitação de comportamentos de outras pessoas. Segundo os autores, essa estratégia evita exposições, mas pode intensificar, por exemplo, os desafios educacionais.

Até as décadas de 1980 e 1990, os diagnósticos aconteciam na infância, observando os sintomas descritos por Kanner que se apresentam na forma mais severa do denominado autismo

⁷Disponível em <https://mpmt.mp.br/portalcasos/news/1013/139950/diagnostico-tardio-de-autismo-reflete-falta-de-informacao-sobre-transtorno#:~:text=Estima%2Dse%20que%2090%25%20dos,o%20Transtorno%20do%20Espectro%20Autista.>

clássico. É com as descobertas de Lorna Wing, na década de 1980, que culminam na criação da categoria diagnóstica Síndrome de Asperger e na formulação do autismo como espectro, que pessoas com as características consideradas mais “brandas” passam a serem estudadas e visibilizadas, pois apesar de não se enquadrarem diretamente no autismo infantil clássico, enfrentavam prejuízos sociais e econômicos na vida cotidiana. Wing verifica a necessidade do diagnóstico para essas pessoas de forma a garantir inclusão nas políticas públicas e acesso a direitos de saúde e educação, sobretudo para aqueles que vivenciaram suas trajetórias de vida sem reconhecimento formal de sua condição (Donvan; Zucker, 2017; Grinker, 2010; Sheffer, 2019).

A partir de tais descobertas, do autismo como espectro, surge entre as pessoas autistas um novo paradigma: a neurodiversidade, que se torna também um movimento que contesta as definições patologizantes do fenômeno sobre a perspectiva única do modelo médico e questiona o determinismo do diagnóstico. Neste sentido, a neurodiversidade defende a compreensão do autismo como parte das diferenças e singularidades humanas (Ortega, 2008; Sheffer, 2019; Donvan; Zucker, 2017). Cunhada pela socióloga australiana e pessoa autista, Judy Singer (2017), a expressão neurodiversidade entende o autismo como um desenvolvimento neurológico diferente, diverso, que atravessa a dimensão identitária, e não como um conjunto de limitações absolutas. Neste sentido, a condição autista demanda o reconhecimento das necessidades específicas como demanda de direitos que superem as barreiras e impedimentos para a existência em sociedade e não de um problema a ser curado. O debate levantado por esse paradigma se articula ao modelo social da deficiência que questiona o estigma e a atribuição de incapacidade às pessoas com deficiência (Ortega, 2008).

Em geral, a maioria dos ativistas da neurodiversidade são pessoas que receberam diagnóstico tardio, sob a classificação de “autistas de alto funcionamento” ou Síndrome de Asperger. (Ortega, 2008; Donvan; Zucker, 2017; Sheffer, 2019). Temple Grandin e Donna Williams foram as primeiras mulheres autistas a protagonizarem discussões sobre autismo. Usaram a internet, a partir dos anos 1990, para denunciar terapias baseadas na “cura” e na adaptação forçada ao padrão de normalidade, expondo a falta de compreensão social sobre o autismo (Silva, 2022).

Importa salientar que muitas pessoas autistas já estavam ou estão no ensino regular antes de receberem um diagnóstico formal, vivendo desafios próprios dessa condição, como alterações na comunicação, na interação social e na percepção sensorial. Frequentaram ou frequentam instituições chamadas inclusivas, mas que acabam por negligenciar as necessidades que surgem de

suporte e de acessibilidade por falta de um relatório médico, conforme observei na minha experiência enquanto estudante, nos meus 27 anos de trabalho em escolas públicas e nas experiências dos participantes da pesquisa.

Considerando estudantes autistas no Ensino Médio e Superior, os desafios do desenvolvimento divergente interseccionam-se com a complexidade e o aumento das demandas escolares, com as transformações e exigências sociais da adolescência e juventude. Deste modo, visões simplificadoras que tratam esses períodos como homogêneos ou reduzem o espectro autista a uma condição meramente médica precisam ser revistas. Desse modo, é necessário atualizar a visão sobre essa temática, sobre as reais necessidades educacionais destes estudantes nas instituições escolares, reconhecendo suas singularidades. Não esquecendo de que, no Ensino Médio, os estudantes também se preocupam com as questões referentes ao futuro profissional, que estão presentes na responsabilidade da escolha de um curso superior, por isso, a transição educacional do Ensino Médio para o Ensino Superior não traz consigo somente questões acadêmicas pois como apontam Anjos, Silva e Figueiredo (2018) trazem novas responsabilidades e pressões.

Ampliar o debate sobre as vivências de adolescentes e jovens autistas nos contextos escolares, portanto, é urgente, pois a inclusão não se resume somente ao acesso formal à escola ou à universidade, mas implica a expressão e participação, o reconhecimento efetivo das singularidades, dos processos subjetivos e dos encontros de subjetividades, promovendo um contexto educacional que valorize diferenças, estimule protagonismo, respeite e valorize as múltiplas formas de ser e aprender.

Ao valorizar a singularidade e a dialogicidade como princípios epistemológicos, a Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, favorece a reconfiguração das relações sociais e educacionais, favorecendo o protagonismo de estudantes e professores e possibilitando a construção coletiva da Inclusão (Campolina, 2014; Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). Desta forma, é possível admitir que as relações intergeracionais pautadas pelo diálogo e o respeito às singularidades tornam-se mais autênticas e éticas, rejeitando as representações rígidas que reprimem adolescentes e jovens por exigências de perfeição que acabam por patologizar e medicalizá-las (Frances, 2016; Mitjáns Martínez; González Rey, 2017).

CAPÍTULO 3

“MAS NÃO SOU MAIS TÃO CRIANÇA...”⁸: O ESTUDANTE AUTISTA DO ENSINO MÉDIO À UNIVERSIDADE NO DISTRITO FEDERAL

Nos atendimentos da Sala de Recursos, fazíamos a previsão de momentos para conversarmos sobre alguns assuntos que os estudantes traziam. O trabalho na sala de recursos, sem dúvida alguma, é o com o qual mais me identifico na SEEDF, pela liberdade de vivenciar novas formas de pensar o ensino e aprendizagem tendo em vista a base teórica proposta pela instituição. Há um compromisso pessoal e profissional com cada estudante para que aprenda considerando suas possibilidades e interesses: podemos construir com os estudantes as propostas para os atendimentos. Num desses momentos, em conversa, os estudantes trouxeram a questão das nomenclaturas dos diagnósticos:

Raimunda: “Eu venho para cá porque eu sou doentinha?”

Professora: Como doentinha? A única vez que ficou afastada da escola mais dias foi porque a pá caiu no seu pé e cortou.

Cícera: “Não é doente, é com deficiência.”

Petronilo: “Eu sou autista.”

Cícera: “É pessoa autista ou pessoa com autismo.”

Professora: “O que vocês acham que é melhor de falar: pessoa autista ou pessoa com autismo?”

Manuel: “Melhor é falar o nome, né? Pode chamar pelo nome.”

Talvez, o que este meu estudante de 10 anos na época queria me dizer é “nós somos pessoas, temos nossas identidades, queremos ser chamadas pelos nossos nomes, ser reconhecidas por tudo o que somos” (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

Este capítulo aborda a organização institucional da Escola (SEEDF) e da Universidade (UnB) em relação à inclusão de estudantes autistas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O foco está nos dispositivos que garantem os direitos de inclusão e as estratégias de acessibilidade, visando à permanência desses estudantes e ao favorecimento de suas aprendizagens e relações sociais nestes contextos. Inicia-se com um histórico da inclusão escolar no Brasil, abordando a inserção de pessoas autistas em escolas regulares no país e no Distrito Federal. As informações apresentadas buscam fundamentar a discussão sobre as possibilidades e desafios da inclusão e acessibilidade, considerando o princípio da equidade nas duas instituições. O capítulo conclui com uma reflexão sobre a inclusão desses estudantes à luz da Teoria da Subjetividade, explorando as dimensões subjetivas que envolvem esse processo.

⁸ Legião Urbana. Quase sem querer. Gravadora Sony: 1986

3.1 “Onde está você agora?”⁹. Inclusão escolar do estudante autista em construção

A inclusão configura fenômeno sociocultural recente e complexo, revelando conflitos entre o individual e o social ao evidenciar pessoas historicamente excluídas (Madeira-Coelho, 2015). Neste sentido, representa um avanço significativo do direito universal à educação, abrangendo todos em todos os lugares (Lustosa, 2018). Para Orrú (2017), a inclusão se refere a um conjunto de ideias, ações e atitudes que eliminam exclusões e discriminações, sendo a materialização da mais genuína humanização. Freitas (2023) sublinha que a inclusão ultrapassa serviços específicos para pessoas com deficiência, promovendo a convivialidade com a diferença como resistência a práticas segregadoras. Além dos aspectos destacados, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) destacam que, na inclusão escolar, o trabalho pedagógico deve desenvolver-se de forma a ofertar oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento, rompendo com padrões rígidos e homogêneos.

No ambiente escolar, a inclusão é uma provocação às instituições ao trazer excluídos e marginalizados e suas singularidades para seus espaços, que passam a ser seus/suas estudantes, e assim a exigência da remoção de barreiras de acesso e permanência e a construção de uma nova cultura que reconheça e admita as diversidades (Brasil, 2014; Mantoan, 2003; Mitjáns Martínez; González Rey, 2017). É no cotidiano das instituições de ensino que o processo expõe as contradições, questiona valores e abordagens pedagógicas, ao mesmo tempo que é imbuído de compreender a diferença como parte essencial da humanidade (Orrú, 2017; Mitjáns Martínez; González, 2017). Em contextos inclusivos, peculiaridades individuais são consideradas, e há a previsão de participação de todos, inclusive estudantes, nas mudanças desejadas para a transformação educacional (Camargo, 2017).

A inclusão escolar configura-se historicamente como a construção de um novo paradigma educacional, processo que se desenvolveu ao longo de várias décadas e que teve seu ápice em movimentos que destacaram essa temática na década de 1990 (Miranda, 2004). Dentre os fatos que favoreceram o crescimento e o fortalecimento da luta pela inclusão está como impulsionadora a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao consagrar a educação como direito de todos. (ONU, 1945). Também tiveram importância na constituição do movimento de inclusão, os estudos

⁹ Legião Urbana. Vento no Litoral. Sony, 1991.

sobre deficiência, iniciados nos anos 1960, que geraram o modelo social de deficiência que se contrapõe ao enfoque médico. Essa perspectiva traz importantes contribuições para o movimento de inclusão ao distinguir lesão de deficiência, inserindo a discussão em um contexto social, cultural e político mais amplo (Diniz, 2017; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019).

Teóricos do modelo social utilizam o termo "opressão" em vez de "exclusão", como destaca Lustosa (2019), por entenderem que ele reflete melhor os impactos do sistema capitalista sobre pessoas com deficiência. Segundo Piccolo e Mendes (2013), o capitalismo requer um corpo ideal compatível com a exploração do trabalho, discriminando pessoas cujas lesões ou divergências, como o autismo, não atendem às exigências. Esse modelo revela a marginalização estrutural e econômica dessas pessoas, e influencia movimentos de pessoas autistas que tomam forma baseados no seu diálogo com estudos sobre deficiência.

No contexto histórico, os movimentos pela inclusão atravessam na América Latina e Brasil, tenebroso período dos regimes militares na América Latina. A ditadura civil-militar brasileira de 1964, deixa marcas de opressão nos sistemas educacionais, refletindo um caráter antidemocrático e segregador. (Cardoso, 2008; Saviani, 2008). No Brasil, a educação promovida pelo regime idealizava um tipo de cidadão incompatível com pessoas com deficiência ou autismo, que se encontravam segregadas ou institucionalizadas ou reclusas em suas casas.

Com a redemocratização nos anos 1980, impulsionada por movimentos populares que lutavam "pelo direito a ter direitos", como os de mulheres, negros, homossexuais e pessoas com deficiência, iniciou-se o reconhecimento legal dos direitos humanos desses grupos (Cardoso, 2008). A Constituição Federal de 1988 afirmou esse avanço ao estabelecer a educação como direito universal ao trazer em seu texto atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III).

Na década de 1990, são marcos pela inclusão escolar a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (1994) consolidaram princípios inclusivos: acesso universal, equidade e combate ao preconceito (Sassaki, 2005; Madeira-Coelho, 2015). Influenciado por esses acordos, o Brasil reafirma em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/1996, a matrícula de estudantes com necessidades especiais em classes comuns e a garantia de atendimento educacional especializado, já constante na Constituição Federal.

Posteriormente, outros documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Decreto nº 6.571/2008, reforçaram essa diretriz, promovendo a transição de estudantes de escolas e classes especiais para o ensino regular com atendimento educacional especializado.

Outros marcos legais significativos consolidaram a inclusão escolar no Brasil: o Decreto nº 6.949/2009 que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, trazendo uma perspectiva inovadora ao compreender a deficiência como resultado da interação entre as pessoas e as barreiras impostas pelos ambientes e atitudes e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) que avança ao redefinir o conceito de deficiência sob uma ótica social, destacando o papel das barreiras e da acessibilidade na promoção da equidade e inclusão.

Madeira-Coelho (2015) destaca que a inclusão deve ser entendida como um processo histórico e culturalmente sensível, que é desafiado a transitar do plano de princípios e leis institucionais para ações práticas concretas. Para a autora, essas ações são formadas por processos subjetivos que, além de organizarem, refletem nossos valores, crenças e concepções (p. 59).

Essas leis e documentos vão influenciar e incidir sobre a inclusão escolar de pessoas autistas no Brasil considerando que essas pessoas foram as últimas a terem efetivados seus direitos de inclusão a partir de lei própria. (Lopes, 2019; Silva, 2022). A história do autismo no Brasil, apresenta pontos em comum com a das deficiências, especialmente em relação à atuação médica e psiquiátrica voltada para crianças e as “ditas” políticas de cuidado e proteção dos séculos anteriores. (Lopes, 2019; Silva, 2008). Nos séculos XIX e XX, o conceito de "criança anormal", acabava por englobar crianças pobres, com deficiência e infratoras da lei e resultou na institucionalização dessas crianças consolidando práticas excludentes que marcaram a trajetória histórica da deficiência e do autismo no país (Rizzini & Rizzini, 2004; Silva, 2008; Silva, 2019). O que me provoca algumas reflexões: como a medicalização e a psiquiatrização do autismo e das deficiências, influenciaram o desenvolvimento de políticas públicas de inclusão? Em que medida as abordagens terapêuticas históricas contribuíram para uma visão excludente e segregadora dessas pessoas? E como elas atuam hoje?

No Brasil, as iniciativas governamentais voltadas ao reconhecimento e acolhimento de pessoas com diagnóstico de autismo se desenvolveram de forma tardia. Até o início do século XXI, quando surgiram políticas públicas para a saúde mental de crianças e adolescentes, essa população

só recebia atendimento em instituições filantrópicas ou encontrava-se reclusas em suas casas (Oliveira *et al.*, 2017, Silva, 2022).

Essa omissão do Estado levou pais a criarem grupos de apoio e divulgação de informações, utilizando as mídias: jornais impressos, televisão, inspirados em modelos da Europa e dos Estados Unidos. Na década de 1980, o destaque do ativismo dos pais, como forma de suprir a falta do Estado, surge em forma de organização em associações como a AMA (Associação de Amigos do Autista), a APARJ (Associação de Pais de Autistas do Rio de Janeiro) e a ASTECA (Associação Terapêutica Educacional Para Crianças Autistas), no Distrito Federal (Lopes, 2019).

Essas associações tomam importância no cenário da luta pelos direitos das pessoas autistas. Como exemplo, tem-se a ASTECA, que desempenhou um papel crucial na luta para a entrada de estudantes autistas em escolas regulares ao implementar o projeto "Atendimento educacional integrado destinado a autistas em escolas públicas do Brasil" em 1987. A APARJ e as AMAs, em 1988, também pressionavam por avanços legislativos e educacionais, elaborando um manifesto reivindicando, entre outras coisas, o reconhecimento oficial do autismo como uma patologia diferenciada, a criação de legislação específica. Essas ações destacam o papel das associações na ampliação do debate e na construção de práticas inclusivas no sistema educacional voltadas para as pessoas autistas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, marco normativo que estabeleceu crianças e adolescentes como “sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta”, ampliou as possibilidades de reivindicação de direitos, entre eles o de frequentar escolas, para crianças e adolescentes autistas, reforçando sua proteção legal enquanto crianças e adolescentes (Brasil, 2008, 2010; Brasília, 2022; Lopes, 2019).

Em 2012, a luta de pais e associações resultou na sanção da Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei reconheceu pessoas diagnosticadas com TEA como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhes os mesmos direitos, incluindo acesso e permanência em instituições de ensino regulares, com atenção às suas necessidades específicas e acessibilidade. Silva (2022) destaca que o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir do marcador social “deficiência” pelo qual se traduzem os direitos dos estudantes autistas, foi utilizado pelas famílias para reivindicar direitos já assegurados às pessoas com deficiência.

No entanto, conforme Castanha (2016), embora a lei tenha garantido a inclusão de estudantes autistas no ensino regular, essa inclusão ainda enfrenta resistências significativas devido à expectativa do impacto das diferenças comportamentais destes estudantes autistas no ambiente escolar.

3.2 “Quem acredita sempre alcança...”¹⁰: reconstrução

Como vimos, a desconstrução da ideia de que pessoas autistas são indivíduos que deveriam ficar reclusos ou segregados, bem como a sua entrada na escola regular e a progressiva inclusão escolar do estudante autista, são processos que ocorreram a partir da insistência e protagonismo de mães e pais. Esse movimento de inclusão, iniciado com as famílias, está se consolidando com a crescente participação e envolvimento das próprias pessoas autistas, que, hoje, buscam seu lugar na defesa de seus direitos e na construção de um ambiente educacional mais inclusivo. Assim, a inclusão escolar do estudante autista reflete uma transformação gradual, na qual as vozes dessas pessoas e seus familiares se tornam cada vez mais essenciais na busca por uma educação que reconheça e valorize as especificidades de cada pessoa.

Neste sentido, a inclusão escolar de estudantes autistas envolve tanto a transição deles/as de espaços segregados para o ensino comum quanto a permanência dos que já se encontravam em escolas regulares, mas eram deslocados para classes especiais após o diagnóstico formal. Também abrange aqueles que, sem um diagnóstico formal, permaneciam rotulados como “estranhos” e sem o suporte necessário, sendo cobrados a “esforçarem-se mais” para se encaixar. Nessa esteira, a introdução do conceito de Espectro do Autismo e da categoria Síndrome de Asperger por Lorna Wing (décadas de 1980 e 1990) ampliou os critérios diagnósticos, corroborando diagnósticos tardios (Donvan; Zucker, 2017; Grinker, 2010; Sheffer, 2019). Segundo Sheffer (2019, p.12):

A definição de psicopatia autista de Asperger era muito mais ampla e incluía aqueles, que em sua opinião enfrentavam desafios muito mais brandos; a crianças poderiam, por exemplo, falar com fluência e ser capazes de frequentar uma escola regular [...] A introdução da obra de Asperger modificou a face do autismo na década de 1990. Os psiquiatras passaram a vê-lo como um transtorno de espectro que incluía crianças com características variadas. O diagnóstico se expandiu da ideia de Kanner, de indivíduos que via como bastante deficientes, limitados na fala e na habilidade de interagir com os outros, para uma descrição da personalidade que pode incluir gênios matemáticos que se sentem socialmente desconfortáveis. (Sheffer, 2019, p. 12)

¹⁰ Legião Urbana. Mais uma vez. Gravadora EMI-Odeon: 1987

Essas mudanças favoreceram jovens e adultos antes excluídos dos sistemas de suporte, pois, sem diagnóstico formal, vivenciavam prejuízos em vários âmbitos da sua vida sem receberem os apoios de que necessitavam. Conhecer a história do autismo no Brasil e as trajetórias pessoais de cada estudante autista contribui para que tais pessoas não sejam reduzidos a “um corpo” em sala de aula que precisa se adequar ou a um “holograma” do quadro sintomático de um diagnóstico, mas compreendidos como pessoas que vivenciam a escolarização, que aprendem e que se relacionam nestes espaços. Para remover barreiras, sobretudo atitudinais, e efetivar a participação de quem aprende, é crucial reconfigurar concepções e práticas pedagógicas, como defende Lustosa (2019, p.124):

Na instituição que se pretende inclusiva, a subjetividade social perpassa os sentidos subjetivos individuais constituídos por professores, alunos, demais funcionários e as famílias dos educandos influenciando-os, ao tempo que sofre influência destes, por essa razão, a produção de sentidos e configurações subjetivas positivas em relação à inclusão possibilitam sua implementação de forma mais efetiva.

A autora refere-se a pessoas que, na relação intrínseca individual-social, protagonizam ações que mobilizam emoções e aspectos simbólicos positivos sobre a inclusão, a fim de superar a visão problemática, abrindo novas vias de subjetivação a respeito dela. Desta forma, a construção da inclusão é uma construção coletiva, mas também individual, que mobiliza sentimentos, emoções, valores, opiniões, mas que também deve levar a reflexão sobre o lugar das pessoas para que se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

Até 2010, a luta do autismo no Brasil foi conduzida majoritariamente por mães e pais; somente a partir dessa década, os primeiros ativistas autistas passaram a se posicionar em redes sociais, questionando políticas e práticas voltadas ao autismo e retratando questões de sua vida e cotidiano (Pérola, 2022).

Atualmente, pessoas autistas têm se posicionado, seja individualmente ou por meio de associações, no campo da Educação, enfrentando resistência de setores que defendem perspectivas médicas sobre o autismo, ao questionar o Parecer 50/2023 do CNE e o uso de ABA (análise do comportamento aplicada) como abordagem exclusiva para crianças e adolescentes autistas. É frequente a discussão sobre a deficiência como marcador social para pessoas autistas designado pela Lei nº 12.764/2012, principalmente, sobre o reconhecimento de níveis 1 e 2 de suporte (de acordo com a classificação do DSM-V). Isso porque até mesmo órgãos oficiais do governo por vezes se mostram relutantes em assegurar direitos a essas pessoas, como por exemplo, aconteceu a não caracterização dessas pessoas como PCD como ocorreu no âmbito de concursos públicos no

Distrito Federal¹¹. As pessoas autistas estão buscando a ampliação de sua atuação e de divulgação do autismo, como visto no ano de 2024, em que foi realizado o Seminário Internacional: Autismo e Educação Inclusiva, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), em Brasília, que contou com a participação de pessoas autistas e associações, em que algumas dessas temáticas apresentadas neste parágrafo estiveram presentes. O evento foi inserido na agenda de políticas e estratégias pedagógicas que visam a identificação e eliminação das barreiras enfrentadas pelas pessoas autistas no contexto educacional. Seguindo pelas redes sociais, a divulgação dessas informações, pude ler vários comentários negativos e entre estes que essas pessoas autistas que têm se posicionado a respeito dos assuntos apresentados “não podem falar por todas as pessoas autistas” e isto é uma das verdades, mas ficam perguntas: mas não podem falar por si? Não podem questionar?

Nessa seara, destaco a importância de trazer as vozes dos jovens autistas, e tendo a Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural como referência teórica apresento os seguintes questionamentos: o que eles nos falarão? Quais serão suas expressões sobre a escola inclusiva? Essa abordagem oferece valor heurístico ao criar espaços dialógicos nas pesquisas, permitindo que eles compartilhem suas narrativas e expressões, buscando compreender suas produções subjetivas sobre si mesmos, seu percurso escolar e as instituições de ensino.

Como pesquisadora e pessoa autista, compreendo a importância de espaços em que se possa expressar livremente e que superem os estranhamentos aos modos singulares de expressão. Desta forma, priorizei as expressões dos participantes nas suas várias possibilidades, apoiada nas suas próprias sugestões. Dessa maneira, busquei construir relações éticas e dialógicas numa forma de realizar a pesquisa que contraria o modelo hegemônico e o eurocentrismo acadêmico. Diante do exposto, trago um trecho de *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba (2021), que revela a singularidade da proposta deste trabalho. Kilomba, como manifesto, se posiciona sobre a produção de conhecimento acadêmico: “demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo como parte do discurso acadêmico, pois todas/os falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e uma realidade específicas – não há discursos neutros” (Kilomba, 2019, p.58).¹²

¹¹ Disponível em <https://oabdf.org.br/nota-da-oab-df-sobre-a-nao-aprovacao-de-pessoas-autistas-para-ingresso-em-cargos-publicos-do-gdf/> e em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/gdf-nao-reconhece-autistas-nivel-1-como-peds-e-cancela-nomeacoes>.

¹² As citações no final dos textos não são comentadas, pois têm a função de provocar reflexões pessoais do leitor do texto, a fim de não se encerre a discussão, mas que esta se estenda de forma a acompanhar a processualidade do texto.

3.3 “Mas é claro que o sol vai voltar amanhã... mais uma vez”¹³: A inclusão escolar do estudante autista na SEEDF

A educação escolar, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de junho de 1996, artigo 21, abrange tanto a educação básica quanto a superior. No Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) é responsável pela gestão das etapas da Educação Básica no DF, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e tem o sistema educacional formado por escolas públicas e privadas. Atualmente todas as mais de 800 escolas da rede regular são consideradas inclusivas, mas, além delas, a SEEDF mantém unidades escolares especializadas.

A SEEDF adota a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que tem público-alvo: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, comportamento de altas habilidades/superdotação e bebês e crianças em risco para o atendimento educacional precoce, conforme o documento "Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal" (Distrito Federal, 2024)

A entrada de estudantes autistas nas escolas regulares do Distrito Federal teve início em 1987 com Felipe. Ele foi um dos primeiros estudantes da classe de alfabetização para autistas e estudou nela até o 6º ano (Lopes, 2019). Esse feito é fruto da parceria proposta, pela ASTECA à extinta Fundação Educacional do Distrito Federal (atual SEEDF) da criação de uma classe especial para estudantes autistas. A Fundação Educacional assumiria responsabilidades como a escolha da escola e a indicação de três professores com experiência. A escola escolhida foi a Escola Classe 405 Sul. Conseguindo a aprovação, começaram a colocar em prática este objetivo e tendo êxito com a introdução da presença do estudante na escola regular. Segue a resposta da SEEDF aos meus questionamentos no site Participa-DF (2022):

Em relação aos estudantes com autismo informa-se que o atendimento educacional a crianças com autismo, teve início em 1987 por meio de um Convênio de Cooperação Técnica firmado entre a SEEDF e a ASTECA (Associação Terapêutica Educacional para Crianças Autistas). Posteriormente, a oferta do atendimento deu-se também nos Centros de Ensino Especial, nas Classes Especiais e em Classes Comuns Inclusivas.

Rossi e Carvalho (2007) destacam que por aproximadamente dezenove anos, a partir desse período, esses estudantes foram atendidos em Classes Especiais nas escolas regulares e os casos

¹³ Legião Urbana. Mais uma vez. Gravadora EMI-Odeon: 1987

considerados mais graves ficavam em “espaço clínico” em regime de oito horas por dia. As autoras frisam que essas classes especiais para estudantes autistas percorreram a escolar regular sempre sendo questionadas pela SEEDF com vistas ao fechamento, necessitando sempre da mobilização das famílias para continuarem os atendimentos (Lopes, 2019; Martins, 2007; SEEDF, 2023).

[...] o projeto vivia sobre constantes questionamentos e ameaças de extinção sobre [...] aproveitamento escolar dos alunos, a capacidade acadêmica de cada um, o papel dos professores e a presença de profissionais auxiliares na sala de aula”, sendo de fundamental importância o engajamento das mães e dos pais dos alunos matriculados para que as classes especiais não fechassem. [...] esta iniciativa pioneira foi decisiva para que a Fundação Educacional do Distrito Federal até os dias atuais, embora fazendo alguns ajustes de procedimento” (Cruz, 2008, p. 60 apud Lopes, 2019, p. 136).

Até meados dos anos 2000, a educação especial no Distrito Federal seguia o paradigma da Integração Escolar, concentrando estudantes diagnosticados em Centros de Ensino Especial e classes especiais. Esse modelo, baseado na individualização, segregação e normalização, buscava preparar os estudantes para eventual integração nas classes regulares. Estudantes sem diagnóstico formal permaneciam no ensino regular, mas, uma vez identificados e diagnosticados eram transferidos para classes especiais e Centros de Ensino Especial. No entanto, esse modelo foi amplamente criticado por seu caráter segregador e pelas elevadas taxas de evasão, repetência e retorno às classes especiais, evidenciando sua ineficiência e a necessidade de uma abordagem realmente inclusiva (Brasília, 2014). Nesse contexto, Santos (2023) critica os modelos segregadores, explicando dois elementos importantes a diferença e igualdade como fundamentos da equidade.

Nenhuma proposta segregadora ultrapassa as vantagens do convívio humano, porque só com ele é que a sociedade também pode aprender o trato com a diferença e desmistificar a ideia de que todos somos iguais. Porque não somos. Ou melhor: somos, naquilo que valem como seres humanos: ninguém vale mais (nem menos) do que ninguém. Somos iguais em nossos direitos a sermos e termos uma vida digna, justa, equânime, segura, feliz. Mas somos absolutamente diferentes em nossas formas de ser, estar e existir no mundo. E isso precisa ser igualmente aceito por todos e contemplado em nossas políticas públicas, sem abrimos mão da convivência (Santos, 2023, p. 16).

Embora a Educação Especial, atualmente, seja adotada na perspectiva da Educação Inclusiva, historicamente ela foi construída de forma separada da educação regular, assim como suas leis e diretrizes. Madeira-Coelho (2015) relaciona esse distanciamento ao isolamento social imposto por muito tempo às pessoas com deficiência e destaca que muitos entraves para a inclusão estão nas legislações gerais de educação. A autora destaca como desafio a necessidade de

unificação ou alinhamento jurídico entre a educação especial e o sistema educacional geral, para superar barreiras estruturais à inclusão (Madeira-Coelho, 2015, p. 62).

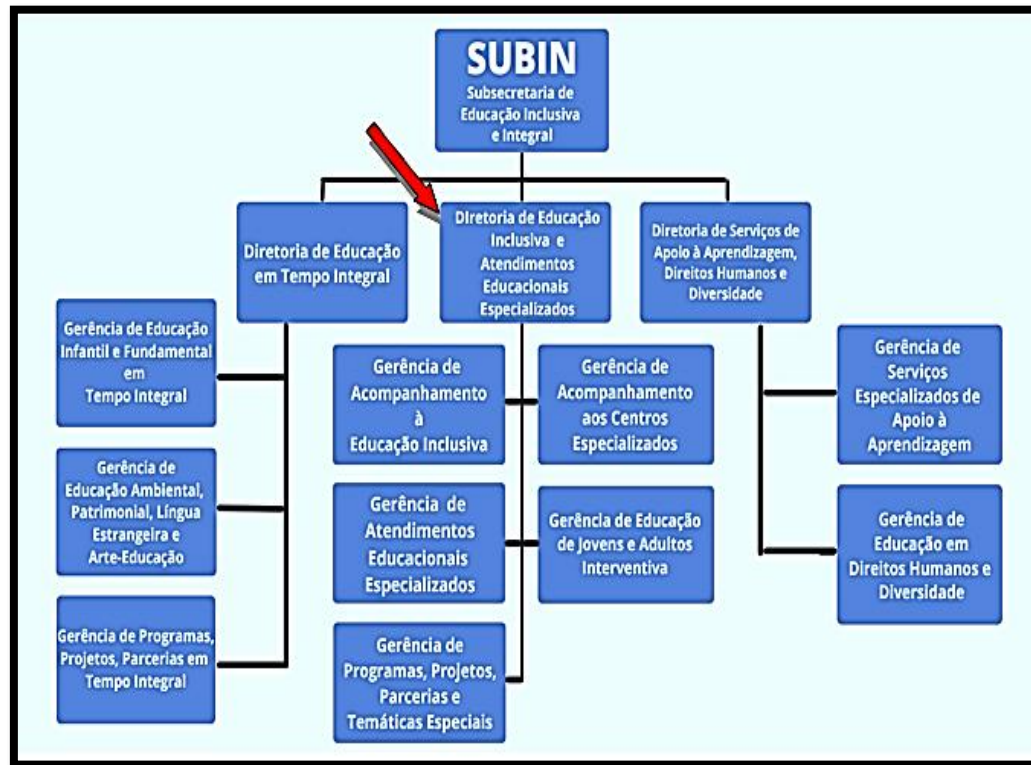
De fato, a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares da rede pública do Distrito Federal foi ocorrendo paulatinamente e teve início em 2003, seguindo as orientações da Resolução CNE/CEB nº 02/2002. Nesse ano, foi aprovada a Lei nº 3.218, que estabelecia prazos e percentuais mínimos para a implantação da Educação Inclusiva nas escolas da rede. Contudo, a regulamentação da lei ocorreu apenas em 2005, por meio do Decreto nº 26.293/2005 quando o processo começou em escolas polo da Coordenação de Ensino do Plano Piloto (Distrito Federal, 2023).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista de 2012 e a Lei Brasileira de Inclusão são importantes marcos para a efetiva inclusão dos estudantes autistas para as escolas regulares.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) conta atualmente em sua organização e política de inclusão escolar com a Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral (SUBIN), criada em 2022. Esta subsecretaria tem entre suas atribuições, a responsabilidade de definir, elaborar, acompanhar e implementar políticas e diretrizes relacionadas à educação inclusiva, propor e coordenar ações de formação continuada para os profissionais da educação inclusiva e integral na educação básica (Distrito Federal, 2022, 2023).

A SUBIN é composta por três diretorias, sendo a Diretoria de Educação Inclusiva (DEIN) responsável pelas políticas públicas de atendimento especializado aos estudantes com deficiência e do Programa de Educação Precoce. A DEIN/SUBIN mantém contato direto com as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e, por meio delas, com as Unidades Escolares (UE), orientando e acompanhando a implementação do atendimento educacional especializado. A SUBIN apresenta a seguinte organização acomodando diretorias e respectivas gerências:

FIGURA 1: Organograma SUBIN



Fonte: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/organograma_subin.pdf.

A DEIN tem entre suas responsabilidades o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE se refere a um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados de forma contínua e institucional. Ele é ofertado também em salas de recursos, ocorrendo em duas modalidades nas escolas regulares da Educação Básica e na EJA da rede pública: a sala de recursos generalista e a sala de recursos específica. O atendimento deve ser realizado por professores com formação em educação especial (Distrito Federal, 2010; Brasil, 2011).

As salas de recursos generalistas têm caráter complementar e atendem estudantes com deficiência intelectual, física, deficiências múltiplas e transtorno do espectro autista, enquanto as salas específicas são voltadas para estudantes com deficiência visual, auditiva, surdocegueira ou comportamento de Altas Habilidades/Superdotação e têm caráter suplementar. Os atendimentos são realizados em turno contrário ao das aulas regulares e são de cunho pedagógico e não clínico (Distrito Federal, 2024; Distrito Federal, 2010; Brasil, 2011).

O Decreto nº 7.611/2011, em seu artigo 3º, estabelece os objetivos do AEE: assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular; garantir serviços de apoio especializados conforme as necessidades dos estudantes; promover a transversalidade das ações de educação especial no ensino regular; desenvolver recursos pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e garantir a continuidade dos estudos nos demais níveis e modalidades de ensino.

No Distrito Federal, além das salas de recursos, as escolas públicas devem organizar turmas com estudantes PAEE, observando a quantidade reduzida de alunos de acordo com o diagnóstico do estudante e as necessidades apresentadas, tendo como base as orientações do documento Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, ofertar atendimento por monitor ou educador social voluntário e realizar adaptações curriculares para atender estudantes público-alvo da educação especial (PAEE). No entanto, essas estratégias, assim como o AEE/ Sala de Recursos, estão condicionadas à apresentação de laudo médico com diagnóstico expreso por CID e à realização de estudos de caso.

Contrapondo-se à obrigatoriedade de diagnóstico médico para a efetivação das ações de acessibilidade do AEE nas escolas, há a existência de uma Nota Técnica nº 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE que aborda a orientação sobre documentos comprobatórios para estudantes PAEE no Censo Escolar, em que esclarece que não é imprescindível a apresentação de laudo médico ou diagnóstico clínico para o acesso ao AEE, uma vez que se trata de um atendimento pedagógico e não clínico, reforçando o caráter educativo e inclusivo desse serviço. No entanto, a nota técnica tem caráter persuasivo e não força de lei.

É fundamental discutir o modelo de inclusão escolar para estudantes PAEE para a definição de questões pedagógicas e de acessibilidade que atendam suas reais necessidades de ensino-aprendizagem, ainda fortemente influenciado pelo modelo médico. Esclarecendo que não nego a importância do acompanhamento médico para as questões de saúde, nem os avanços nessa área que contribuíram para uma melhor qualidade de vida das pessoas com deficiência, até mesmo na escola. Contesto, contudo, a excessiva dependência do diagnóstico médico como critério determinante para a definição e implementação de propostas pedagógicas e de acessibilidade para esses estudantes. Essa abordagem, ao invés de considerar a singularidade das pessoas, reforça uma lógica reducionista que vincula o direito à inclusão à validação médica. Como apontam Mitjáns Martínez e González Rey (2017), a inclusão escolar tem se estruturado com base em práticas

medicalizantes, que não apenas legitimam essa perspectiva, mas também a perpetuam em suas estratégias e intervenções, desconsiderando a complexidade dos processos subjetivos que atravessam a experiência educacional:

A educação inclusiva, tal como compreendida na prática, isto é, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, tem como base os processos de diagnóstico médico ou psicológico/clínico. O papel crescente e nocivo que o diagnóstico tem assumido no contexto escolar está estreitamente relacionado a um fenômeno social, econômico e subjetivo, que se expressa no que diversos autores denominam como “medicalização da educação”, “medicalização da aprendizagem”, ou “medicalização da infância” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p.108).

No âmbito das instituições de ensino, considero essenciais a valorização e a utilização de avaliações pedagógicas contínuas, desenvolvidas de maneira processual e colaborativa. Essas avaliações devem incorporar não apenas o desempenho acadêmico, mas também questões referentes às demandas relacionadas às interações sociais, aos aspectos culturais e as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, garantindo que as singularidades e especificidades de cada estudante sejam reconhecidas e atendidas. Dessa forma, o diagnóstico médico passa a ser um recurso complementar de informações sobre estudante, fornecendo subsídios para a sua compreensão, sem, no entanto, se tornar o único critério para a definição das práticas pedagógicas e das políticas institucionais.

Neste sentido, é necessário que os documentos, normas que orientam as políticas públicas de inclusão escolar superem a lógica limitante da visão biomédica que ignora as dimensões históricas, sociais, culturais e subjetivas que atravessam os processos pedagógicos das relações de ensino e aprendizagem e enfraquecem a autonomia e a participação das pessoas público alvo da educação especial nos espaços educacionais e também as ações de cunho dialógico dessas instituições para essas pessoas considerando suas singularidades. De modo que, mostra-se urgente que esses documentos sejam reformulados para que priorizem avaliações de cunho pedagógico, que visibilizem as necessidades reais dos estudantes, mas também permitam aos docentes uma visão crítica e reflexiva a respeito de suas ações e a produção de práticas realmente inclusivas nos cotidianos das escolas e universidades superando o estigma dos rótulos patologizantes.

3.4 “Sempre em frente, não temos tempo a perder”¹⁴: do Ensino Médio à transição...

O Ensino Médio, etapa obrigatória no Distrito Federal, é oferecido em 91 escolas públicas, os Centros de Ensino Médio (CEM) e Centros Educacionais (CED), e em aproximadamente 145 instituições privada. Por se tratar da última etapa da Educação Básica, ele tem a função de aprofundar conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, preparar para o trabalho e a cidadania, e consolidar a formação ética e crítica, conforme estabelecido no Artigo 35, incisos I, II e III da LDB. No DF, a maioria dos estudantes ingressa aos 14 ou 15 anos, tendo garantia de atendimento diurno até os 17, e, a partir dos 18, a oferta do período noturno (Distrito Federal, 2023).

Nos últimos anos, o Ensino Médio enfrentou desafios que exigiram reestruturações pedagógicas. Em 2018, as escolas públicas adotaram a organização semestral; em 2020 e 2021, houve a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de COVID-19, resultando em ensino remoto emergencial. Tais mudanças demandaram reflexões sobre a prática docente, metodologias de ensino e as formas de compreender o processo de aprendizagem no contexto escolar. Já em 2022 e 2023, ocorreu a universalização do Novo Ensino Médio, cuja proposta tem sido alvo de discussões e controvérsias.

Na intenção de conhecer um pouco sobre os estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal, apresento dados da pesquisa de Bento (2018) sobre o perfil dos estudantes do 3º ano da rede pública do Distrito Federal: os jovens têm uma escolarização superior à média nacional, chegando ao 3º ano com menor índice de reprovação em comparação a outros estados; a maioria é de mulheres (64%) e estuda pela manhã (83%). A maioria dos estudantes se declara “majoritariamente parda” e 73% residem próximo às suas escolas. Em relação às condições socioeconômicas, os índices são relativamente superiores à média nacional, no entanto, o pesquisador ressalta que a desigualdade social no DF é uma das mais altas do Brasil. Esses dados são interessantes também para conhecer sobre os estudantes PAEE, incluindo os autistas, que não devem ser considerados apenas pela perspectiva da deficiência ou do autismo, pois também são atravessados por essas e outras questões que trazem para sua experiência escolar.

Por outro lado, os dados da pesquisa de Bento (2018) são apresentados não com a intenção de generalização, mas por oferecerem uma visão de um conjunto de singularidades a respeito dos

¹⁴ Legião Urbana. Tempo Perdido. Gravado Sony: 1986

estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal, revelando características que distinguem essa região de outras do país. Essas informações evidenciam a complexidade e a diversidade dos estudantes do Ensino Médio no Distrito Federal. Considerar os aspectos relacionados a gênero, raça, condição socioeconômica e permanência nos estudos contribui para a compreensão de como atravessam as experiências escolares, repercutindo nos percursos de aprendizagem e nas relações que vão se constituindo nas instituições de ensino e os sentidos que emergem neste contexto, sobretudo para estudantes autistas. Assim, não se deve restringir a compreensão dessas pessoas apenas ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista ou a uma classificação de deficiência; é imprescindível considerar os múltiplos fatores sociais, culturais, históricos e econômicos que atravessam suas vivências. Dessa forma, ao visualizar cada estudante na vivência de suas experiências, torna-se possível promover práticas pedagógicas que respeitem e valorizem sua singularidade, consonantes com uma concepção de subjetividade que se constitui nesse constante diálogo do individual com o social.

Agrego aos dados apresentados por Bento (2018), acerca do perfil dos estudantes do Ensino Médio, as informações referentes ao período de 2010 a 2022, presentes na tabela abaixo, as quais revelam um incremento contínuo de estudantes autistas nas escolas públicas do Distrito Federal, com crescimento mais notável a partir de 2019. Embora esse cenário possa sinalizar mudanças relevantes no acesso e permanência desses estudantes, faltam estudos ou estatísticas oficiais fornecidas pela SEEDF que expliquem as causas desse avanço. Nesse sentido, surgem questionamentos sobre os possíveis fatores que vêm impulsionando essa tendência: seria o maior acesso às matrículas no ensino regular? Teriam ocorrido aprimoramentos na oferta de atendimento e acessibilidade desde o Ensino Fundamental que favoreceram o avanço acadêmico desses estudantes? Estaríamos diante de um aumento no número de diagnósticos tardios ao longo da trajetória escolar? seria a ampliação no acesso a informações acerca do autismo e à legislação correlata? O objetivo destes questionamentos, portanto, é fomentar reflexões e delinear caminhos para futuras pesquisas que possam esclarecer as diferentes dimensões envolvidas nesse processo.

TABELA 1: Quantidade de estudantes autistas matriculados em comparação a matrículas em geral e estudantes autistas concluintes no Ensino Médio – 2010 a 2022

Ensino Médio -Rede Pública de Ensino – EDUCACENSO- 2010 à 2022			
ANO	Matrículas estudantes – 1º ano (geral)	Matrículas estudantes autista -1º ano	Estudantes autistas concluintes – 3º ano
2010	36.896	5	1
2011	37.346	9	5
2012	37.995	5	3
2013	36.521	9	10
2014	35.793	5	8
2015	33.489	10	11
2016	32.430	10	10
2017	32.872	14	13
2018	33.196	10	8
2019	32.458	56	44
2020	32.563	74	35
2021	33.657	118	53
2022	31.091	161	71

Fonte: elaboração da pesquisadora baseada em informações da SEEDF – Censo Escolar da Educação Básica 2010-2022, plataforma Participa-DF.

Em suma, os dados sinalizam um aumento expressivo tanto na matrícula quanto na conclusão do Ensino Médio por estudantes autistas no DF. Apesar da redução de matrículas na quantidade geral de alunos no 1º ano de 2010 a 2022, a proporção e o número absoluto de estudantes com TEA cresceu de modo significativo, demandando atenção a estratégias educacionais para garantir continuidade, qualidade e sucesso na trajetória escolar desses estudantes. Algo a se considerar também é que no universo geral de matrículas, por exemplo, no ano de 2022, o quantitativo de estudantes autistas corresponde a 0,5% das matrículas, apesar do aumento de matrículas destes estudantes. De forma que, embora a discussão sobre “aumento de diagnósticos” seja cada vez mais presente, atualmente, no Ensino Médio do Distrito Federal, o percentual é relativamente baixo quando comparado a estimativas epidemiológicas mais amplas que variam entre 1% e 2% ou mais. A tabela a seguir apresenta dados sobre a permanência e rendimento dos estudantes autistas, incluindo informações sobre abandono, reprovação, aprovação e “sem informação de rendimento”.

TABELA 2: Rendimento de estudantes com Transtorno do Espectro autista no Ensino Médio da Rede Pública – 2020 a 2022

Rendimento Estudantes com Transtorno do Espectro Autista – Ensino Médio da Rede Pública do DF – 2020 a 2022												
ANO	ABANDONO			REPROVADO			APROVADO			SIR (sem informação de rendimento)		
2020	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
	0	0	0	9	1	2	63	52	35	1	0	1
2021	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
	0	0	0	8	2	2	110	63	53	0	0	0
2022	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
	2	1	0	8	7	1	144	107	71	5	6	1

Fonte :elaboração da pesquisadora baseada em informações da SEEDF – Censo Escolar da Educação Básica 2020-2022, plataforma Participa-DF.

Os anos 2020, 2021 e 2022 correspondem ainda ao período pandêmico em que a SEEDF adotou outras formas de organização da rotina escolar: o ensino remoto de junho de 2020 até julho de 2021, híbrido até o final de 2021 e aulas totalmente presenciais a partir de 2022. Embora os dados sugiram que a maior parte dos estudantes com TEA se manteve aprovada durante a pandemia, ainda existem áreas que necessitam de atenção, como se vê no aumento nas reprovações e na ligeira elevação no abandono em 2022, quando há o retorno ao ensino presencial. O período de ensino remoto pode ter potencializado desafios que ficaram mais evidentes no retorno às aulas presenciais (2021/2022), refletindo-se em mais casos de abandono, maior número de SIR e aumento de reprovações em algumas séries. O aumento de SIR em 2022, mesmo com a retomada das aulas presenciais, pode sugerir dificuldade de coleta ou de atualização desses dados.

O aumento das matrículas e da permanência dos estudantes autistas no Ensino Médio, conforme os dados apresentados nas tabelas, evidenciam a relevância de um acompanhamento mais de perto da trajetória escolar desse grupo e o fortalecimento de políticas de inclusão, suporte pedagógico que atendam às necessidades específicas de acessibilidade desses estudantes, com o objetivo de prevenir a evasão e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é imprescindível a produção de dados consistentes que possam subsidiar pesquisas da própria

Secretaria de Educação e de outras instituições voltadas à análise e compreensão das demandas da população escolar.

O crescimento do quantitativo de estudantes autistas nas escolas regulares revela novos desafios e tensiona a cultura do Ensino Médio, tradicionalmente centrada no acúmulo e reprodução de conteúdo e na avaliação expressa por notas como produto final do processo de ensino-aprendizagem. Essa situação expõe as contradições de um sistema que recebe a diversidade, mas não dispõe de estratégias consolidadas para garantir o protagonismo desses estudantes. Nesse cenário, a rede pública de ensino do Distrito Federal, mediante comprovação por diagnóstico formalizado por relatório médico, oferece recursos como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos generalistas (em duas áreas: Ciências da Natureza e Matemática, ou Linguagens e Códigos), além de monitor ou educador social voluntário, adaptações curriculares e redução do número de estudantes por turma, conforme prevê a Estratégia de Matrícula (Distrito Federal, 2010, 2024).

Todas as Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino que ofertam a Educação Básica e as IEP são inclusivas, sendo que o estudante de turmas inclusivas deverá ter relatório/laudo médico e, no caso de AH/SD, deverá ter relatórios de avaliação realizados pelos psicólogos e professores do AEE/AH. No nível local, itinerantes de Surdez/Deficiência Auditiva (S/DA), Deficiência Visual (DV), Surdocegueira (SC) e (AH)/(SD), mediante relatório/laudo médico. No caso de AH/SD, os relatórios de avaliação são realizados pelos psicólogos e professores do AEE AH/SD (Distrito Federal, 2023, p.117).

A crescente presença de estudantes autistas nas instituições de ensino demanda não apenas a disponibilização de dispositivos de acessibilidade, mas também a efetiva aplicação e personalização desses recursos. Nesse contexto, emerge a controvérsia acerca da formação docente: muitos professores se reconhecem, no dia a dia da sala de aula, com práticas que não abrangem as necessidades desses alunos e relatam lacunas em sua preparação profissional. Em alguns casos, tais dificuldades resultam em resistência à adoção de estratégias de acessibilidade, evidenciando a urgência de repensar e aprimorar os processos formativos.

Ainda, tendo como referência o aumento de estudantes autistas concluintes no Ensino Médio, é expressivo salientar que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) não dispõe de dados sobre o ingresso desses estudantes no Ensino Superior, seja em instituições públicas ou privadas. Tal informação foi confirmada na resposta do Despacho SEE/SUBTIC/UNIS/DINFE/GDIT (145680370), registrada na plataforma Participa-DF (2022),

indicando a necessidade de aprofundar a coleta e a análise de dados sobre o prosseguimento acadêmico desses jovens, a fim de subsidiar informações e ações que favoreçam sua inclusão e permanência nas etapas subsequentes de formação.

3.5 “De quem deixou a segurança do seu mundo...”¹⁵: a transição do ensino médio à universidade

Segundo Lourenço (2019), a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior ocorre quando o estudante conclui o Ensino Médio e ingressa nos primeiros semestres ou o primeiro ano da graduação. Entretanto, Fagundes (2012) amplia essa definição, considerando a transição acadêmica e profissional como um processo que começa ainda no Ensino Médio, quando o estudante planeja seu futuro e escolhe um curso, e que culmina com a superação dos primeiros semestres do Ensino Superior. Ainda segundo Fagundes (2012), as transições na Educação, portanto, são vivenciadas como momentos de descontinuidade na trajetória de vida, nos quais é necessário desenvolver novas condutas para responder a novas situações e isso é bem evidente quando o estudante conclui o Ensino Médio e inicia o Ensino Superior. Para Marturano (2020), as transições na educação não se limitam a mudanças de espaços, mas envolvem novas demandas acadêmicas, sociais e emocionais, vivenciadas de forma única por cada pessoa (Marturano, 2020).

De toda forma, os estudantes experimentam transições caracterizadas por descontinuidades nas próprias etapas e modalidades da Educação Básica. E isto tem sido observado pela própria SEEDF, repercutindo nos índices de evasão e repetência, a ponto de a Secretaria lançar em 2023 o caderno orientador *"Transição Escolar: Trajetórias na Educação Básica do Distrito Federal"*. Neste caderno são apresentadas sugestões para as transições entre as etapas e modalidades da Educação Básica. O documento destaca o papel essencial de gestores, professores, orientadores e demais profissionais da educação no acolhimento e na promoção de relações que fortaleçam a autoconfiança dos estudantes durante as transições. Além disso, traz reflexões sobre os diferentes processos de transição nos ambientes educacionais, a preocupação em assegurar um fluxo contínuo nas trajetórias escolares, e a necessidade de oferecer suporte para enfrentar os desafios inerentes aos períodos de mudança. É interesse da SEEDF institucionalizar ações referentes à transição

¹⁵ Legião Urbana. O mundo anda tão complicado. Gravadora Sony: 1991

escolar entre as etapas e modalidades da educação básica, trazendo diretrizes e sugestões por meio das ações propostas no caderno orientador (Distrito Federal, 2023).

O caderno orientador também traz sugestões para o 3º ano do Ensino Médio, indicando a finalização da Educação Básica, com vistas à saída do ensino médio e à entrada no mundo do trabalho e/ou no Ensino Superior, as quais:

- promover "aulões" de revisão para o ENEM, PAS e demais formas de acesso ao ensino superior;
- promover oficinas, em parceria com universidades, empresas locais, instituições de ensino técnico, bem como palestras e os tradicionais encontros com profissionais experientes, empreendedores(as) locais, que possam orientar os(as) estudantes em relação ao mundo do trabalho;
- promover rodas de diálogo entre ex-estudantes da unidade escolar para que compartilhem suas experiências após a conclusão da Educação Básica;
- orientar os(as) estudantes sobre a 3ª etapa do Programa de Avaliação Seriada - PAS da Universidade de Brasília, reforçando a importância de que a opção pelo curso ocorra apenas nesta etapa, baseada nas escolhas fomentadas pelo seu Projeto de Vida;
- incentivar os(as) estudantes a participarem do Simulado da SEEDF;
- orientar e sensibilizar para que os(as) estudantes participem do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, bem como de viabilização de suas inscrições, por meio da disponibilização de computadores com acesso à internet, sobretudo para que não percam as datas e saibam sobre direitos às taxas de isenção (Distrito Federal, 2023, p. 54).

O caderno orientador apresenta sugestões para as escolas, mas cada uma constrói e desenvolve seu projeto de transição acrescentando ações de acordo com as necessidades dos seus estudantes e contexto da escola. O projeto de transição e suas ações devem constar no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Na perspectiva da transição para o Ensino Superior, muitas escolas já participam de projetos desenvolvidos pela Universidade de Brasília: Projeto UnB nas escolas que apresenta os cursos de graduação e as oportunidades científicas e de mercado de trabalho; Projeto Vivências UnB que acontece em parceria com a Semana Universitária em que as escolas levam os estudantes para conhecer o campus e experimentar a vida universitária.

Não há a definição de ações específicas pela SEEDF para o acompanhamento da transição dos estudantes autistas do Ensino Superior para o Ensino Médio. Ademais, a previsão para participação de estudantes autista e demais PAEE nas atividades e ações desenvolvidas nos projetos de transição das escolas é construída nas próprias escolas em conjunto com as salas de recursos. Os estudantes são incluídos nas atividades propostas e desenvolvidas dos projetos de transição recebendo atendimento educacional especializado e as adaptações necessárias.

Considerando as finalidades do Ensino Médio, que incluem a preparação dos estudantes para o prosseguimento dos estudos, a adaptação às novas demandas do mercado e o desenvolvimento pessoal, defendo que a SEEDF deveria implementar estratégias ou programas para acompanhar mais de perto a transição dos estudantes PAEE para o Ensino Superior com o objetivo de avaliar se as metas de inclusão e do Ensino Médio estão sendo alcançadas e gerar dados consistentes que valorizariam o trabalho realizado nas escolas e universidades públicas e informações para possíveis correções das fragilidades, indo além somente da exposição pública destas. Dentro do que é definido como transição acadêmica, o período entre a saída do Ensino Médio e a entrada no Ensino Superior parece estar no limbo, não sendo acompanhada e sistematizada pela SEEDF.

Os estudantes autistas contam com estratégias de acessibilidade nos processos seletivos para as instituições de Ensino Superior. No Programa de Avaliação Seriada (PAS), mediante envio do relatório médico, pode-se solicitar atendimento especial para realização das provas que incluem tempo adicional de prova (01 hora) e os seguintes recursos especiais: auxílio na leitura (prova não adaptada); auxílio no preenchimento dos cadernos de resposta; autorização para uso de overlay (lâminas de sobreposição), sala individual e pode solicitar outros recursos. A solicitação pode ou não ser deferida. No ENEM, além do atendimento especializado, o estudante autista conta com correção diferenciada da redação que observa as características linguísticas específicas do participante com transtorno do espectro autista (Brasília, 2024).

Os estudantes autistas participam pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência. Quando aprovados no processo seletivo, passam por uma avaliação biopsicossocial antes de se matricular no curso, em que precisam ir pessoalmente e apresentar os documentos enviados anteriormente. É nesta avaliação que serão consideradas pessoas com deficiência e poderão ocupar a vaga pleiteada no curso e se matricular (Brasília, 2024).

A avaliação biopsicossocial é estabelecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015). Em seu art. 2º, § 1º, consta que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação. Tanto a participação no vestibular quanto a avaliação biopsicossocial representam processos desafiadores para pessoas autistas, devido às suas

particularidades relacionadas a alterações na comunicação e interação social. Essas dificuldades podem levar as pessoas a não fazerem a autodeclaração nos processos seletivos e assim não concorrerem nas cotas destinadas a esse grupo, evitando a exposição a situações potencialmente estressantes. Durante o trabalho de campo na universidade, em diálogos formais e informais com estudantes autistas, foi possível identificar casos que ilustram essa realidade.

Alage e Sampaio (2024) descrevem a entrada no ensino superior como um “desafio que apoqueta os jovens”, argumentando que, além de suas competências intelectuais, os estudantes precisam desenvolver novas habilidades para enfrentar as mudanças e exigências econômicas e sociais de um ambiente desconhecido. Os autores destacam como primeira tarefa desafiadora a necessidade de aprender o “ofício” de ser estudante universitário, o que implica afiliar-se à universidade tanto em uma perspectiva intelectual quanto comportamental, assimilando a cultura institucional. Essa transição exige, portanto, uma adaptação multidimensional, que envolve não apenas o domínio acadêmico, mas também a integração a um novo contexto social e cultural.

Lourenço (2019) identifica, em sua pesquisa, desafios vivenciados pelos estudantes nos primeiros semestres da transição do ensino médio para o superior. Entre eles, destacam-se a demanda de maior autonomia no processo de aprendizagem, que inclui atividades de pesquisa e extensão; o distanciamento do apoio familiar; turmas numerosas e heterogêneas, com alunos de diferentes períodos e cursos; volume elevado de conteúdo e disciplinas com focos distintos; organização de horários que conciliem disciplinas obrigatórias, optativas e outras atividades; aulas com maior duração; e material didático diversificado, como livros, artigos e vídeos, que exigem iniciativa do estudante para obtenção. Além disso, o contato mais limitado com os professores, devido ao tamanho das turmas e à natureza semestral das disciplinas, e a diversificação das avaliações, que vão além de provas individuais, completam o cenário de desafios enfrentados nessa fase de adaptação.

Os aspectos destacados por Lourenço (2019) parecem comuns aos estudantes ao ingressarem no ensino superior, embora não possam ser generalizados, dada a complexidade e dinamicidade dos processos humanos. No entanto, essas reflexões levam a questionamentos sobre a cultura acadêmica, especialmente em universidades públicas, que, como instituições inclusivas, devem acolher a diversidade humana. Os desafios enfrentados por estudantes autistas são amplificados pelas transformações biológicas, psicológicas, culturais e emocionais típicas desse momento de suas vidas, somadas às singularidades relacionadas às alterações no desenvolvimento

presentes na condição do autismo. Neste sentido, se, como apontam Alege e Sampaio (2024), a universidade exige que os estudantes se afilem à sua cultura, a presença de uma diversidade cada vez maior de estudantes demanda, por sua vez, que a instituição também se transforme, realize mudanças em sua cultura de forma que favoreça o pertencimento dessas pessoas e o seu desenvolvimento acadêmico.

As explicações de Alege e Sampaio (2024) e Lourenço (2019) oferecem um panorama dos desafios e tensões inerentes ao processo de transição, os quais não se limitam aos aspectos citados. É relevante destacar que essa transição não envolve apenas dimensões cognitivas, intelectuais ou comportamentais, mas também aspectos da emocionalidade dos estudantes, e as formas que atribuem significado às experiências vividas tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos sociais. Além disso, os novos acontecimentos e demandas enfrentados não determinam de forma direta ou linear o percurso acadêmico do estudante. Como processo humano, a transição engloba aspectos subjetivos, os quais são sempre singulares e, muitas vezes, de suas representações inconscientes, que estão intrinsecamente ligadas à qualidade das experiências vividas em diferentes esferas da vida.

A transição de estudantes autistas para o ensino superior suscita reflexões não apenas sobre a transição em si, mas também sobre todo processo, as trajetórias anteriores, a passagem pela Educação Básica incluindo vivências no Ensino Médio e a passagem para o Ensino Superior. Essas experiências trazem repercussões sobre seus processos de aprendizagem e avanços acadêmicos, podendo favorecê-los ou não. Uma vez que a transição representa o momento atual, não se constitui só nele, abarcando os significados e sentidos produzidos no e sobre o trajeto percorrido e depõe sobre os recursos subjetivos desenvolvidos. Dessa forma, compreender essa trajetória é essencial para analisar como esses estudantes se realizam e avançam no contexto universitário.

Os avanços acadêmicos de estudantes autistas e com deficiência desafiam as concepções hegemônicas de educação e aprendizagem ainda predominantes no Sistema Educacional Brasileiro, que compreendem a educação como mera reprodução de conteúdo e a aprendizagem como sua assimilação passiva. Esses avanços contrariam, assim, os prognósticos estabelecidos, evidenciando a necessidade de repensar práticas pedagógicas tradicionais. Como afirma Bell Hooks (2017) em *Ensinando a transgredir*, “os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação à educação bancária” (p. 57). Isto quer dizer, os estudantes estão

abertos a modelos educacionais mais dialógicos e inclusivos, capazes de valorizar suas singularidades e potencialidades.

No entanto, acredito que lacunas quanto às propostas pedagógicas pensadas para o avanço ao Ensino Superior, por exemplo, de pessoas autistas ainda se encontram no fato das pessoas envolvidas nos processos escolares se fixarem em concepções de existência de inteligência em algumas pessoas e da não existência em outras, expressa em compreender e aprender a partir do professor que ensina e explica, conforme abordam Raad e Tunes (2011) ao falarem de uma educação medicalizada que se orienta pelo determinismo biológico. Moysés e Collares (1997) em seu texto *“Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência”* explicam que “a inteligência abstrata, meta de inúmeros pesquisadores, não existe na vida real das pessoas; consiste apenas em uma categoria teórica” (Moysés; Collares, 1997, p. 75). Esse conceito de inteligência se distancia das particularidades, da individualidade, das singularidades ao buscar o repetitivo para a classificação. À luz disso, é pertinente a afirmação de Madeira Coelho:

[...] é preciso modificar percepções sobre os quadros de desenvolvimento atípico, compreendendo que eles decorrem não apenas de características biológicas, mas sim de uma complexa configuração de fatores, relacionados à interação daquelas com aspectos sócio-histórico-culturais e, sobretudo, compreender que sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. A configuração dessas subjetividades, caracterizada por significados, emoções e sentimentos presentes em cada uma das situações vivenciadas, permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às suas próprias experiências (Madeira-Coelho, 2015, p. 62).

A explicação de Madeira-Coelho (2015) sobre desenvolvimento atípico aqui tem a intenção de provocar reflexões à escola e à universidade sobre importância de considerar as singularidades dos processos e das vivências escolares de cada pessoa, na adoção de práticas inclusivas que valorizem a subjetividade e a agência dos estudantes, criando condições para que construam sentidos subjetivos positivos em suas trajetórias. Assim, a transição pode ser um espaço de ressignificação e crescimento, tanto para os estudantes quanto para essas instituições.

3.6 “E ainda estou confuso, só que agora é diferente”¹⁶: estudantes autistas no Ensino Superior

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a transversalidade da educação especial no Ensino Superior se concretiza nas medidas que favorecem o ingresso, a permanência e a participação dos estudantes. Ações que implicam no planejamento e na estruturação de recursos e serviços voltados para a promoção de acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nas estratégias e recursos pedagógicos que devem ser disponibilizados desde os processos de seleção e devem estar presentes em todo percurso acadêmico no Ensino Superior em todas as atividades que abrangem ensino, pesquisa e extensão (Brasília, 2008).

A educação superior é um direito garantido pela Constituição e não deve ser vista como um privilégio de poucos. Assim, as políticas públicas de inclusão no Ensino Superior ganham destaque no debate sobre a função da universidade pública na superação da lógica de exclusão, que é histórica neste país. Portanto, a universidade pública precisa de uma transformação estrutural e cultural para permitir o acesso das pessoas e atender suas necessidades de permanência e término. (Martins; Leite; Lacerda, 2015).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Educação Superior inclui cursos de graduação, pós-graduação (mestrado, doutorado, especialização) e extensão. Neste trabalho, focamos nos cursos de graduação, referidos como Ensino Superior, os quais, conforme a LDB, são acessíveis a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo.

Entre 2003 e 2010, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni) propôs a ampliação das universidades existentes e a criação de novas instituições federais, marcando o início da efetivação de políticas de diversidade e inclusão no Ensino Superior. Em 2005, foi instituído o Programa Incluir, com o objetivo de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais, garantindo o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). A partir desse programa, as IFES puderam estruturar núcleos de acessibilidade, responsáveis por organizar ações institucionais que promovessem a inclusão, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação, além de atender às

¹⁶ Legião Urbana. Quase sem querer. Gravadora Sony: 1986

exigências legais relacionadas à acessibilidade (Santos, 2015). No entanto, somente em 2005, as universidades federais foram dotadas dos recursos do Programa Incluir e puderam implementar seus núcleos de acessibilidade (Santos, 2015).

Importante ação que se deu a favor da efetivação da inclusão de pessoas com deficiência e pessoas autistas nas instituições de ensino superior, aconteceu em agosto de 2012. A presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, que institui a política de reserva de vagas nas instituições federais de educação superior para estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, incluindo autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. A reserva deve abranger todos os cursos e turnos, com proporção mínima de vagas correspondente à representação desses grupos na unidade da Federação onde a instituição está localizada, conforme dados do último censo do IBGE.

Neste sentido, os estudantes autistas passam a ser contemplados na cota das pessoas com deficiência, conforme a Lei 12.764 de 2012. Os dados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2023 indicam que o número de matrículas de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi de 9.718. Esse valor é inferior ao registrado por outros grupos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), como estudantes com Deficiência Física (36.629), Baixa Visão (23.112) e Deficiência Intelectual (10.156) (Brasil. INEP, 2024).

Segundo Orrú (2018), a maioria dos jovens que buscam e ingressam no ensino superior com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista geralmente exibe a forma mais leve ou branda do transtorno (Nível 1 de suporte), conforme a nova classificação do DSM V (APA, 2013), que anteriormente era conhecida como Síndrome de Asperger no DSM IV (APA, 1994). Contudo, é importante ressaltar que, mesmo com o uso dos termos "mais leve ou branda", a expressão leva em conta as necessidades do espectro e não a conformidade e aproximação com os padrões de normalidade estabelecidos hegemonicamente. Assim, a escritora não ignora as particularidades que compõem a constituição subjetiva da pessoa, que requerem recursos para atender às necessidades específicas no contexto acadêmico do Ensino Superior.

3.7“E num ônibus entrou no Planalto Central”¹⁷: Estudantes autistas chegando na Universidade de Brasília

Por meio do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (Reuni), a Universidade de Brasília assume o compromisso de ampliar a oferta de vagas, criar novos *campi* e cursos, considerando a modalidade a distância e no turno noturno. Em consonância com sua perspectiva de compromisso social e de colocar-se como instituição socialmente responsável é que, ao longo dos anos, a Universidade de Brasília tem buscado ampliar o seu alcance, movendo-se em direção às cidades satélites e empreendendo investimento nas questões de acesso e acessibilidade. Atualmente, a UnB possui quatro campi: Campus Universitário Darcy Ribeiro, Campus UnB-Ceilândia; Campus UnB-Planaltina e o Campus UnB-Gama (UnB, 2018, 2021/2023).

Nessa perspectiva de ampliação de acesso ao ensino superior, é que, no vestibular de 2004, introduz-se, na Universidade de Brasília, o sistema de cotas para pessoas negras com reserva de 20% das vagas em cada curso. Na mesma sessão em junho de 2003, em que essa política afirmativa foi aprovada, pelo Conselho de Ensino, houve também a aprovação da inclusão de dez vagas semestrais para membros de comunidades indígenas que concorreriam por processo específico. A Universidade de Brasília foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas (UnB, 2018, 2021/2023).

Segundo a página da DAC/DACE (Unb,2022), desde o final dos anos 1980, a UnB desenvolve ações voltadas para o atendimento de demandas das pessoas com deficiências. E desde 2010, atende estudantes diagnosticados com autismo/ Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essas demandas partiam de ações particulares e eram atendidas por comissões que se constituíam com essa finalidade (Silva, 2022).

No entanto, desde 1999 existia o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE) voltado a estudantes com deficiência desde seu ingresso à sua permanência na universidade. O programa tinha como público-alvo: estudantes da graduação e pós-graduação com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, múltipla; pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades/ superdotação, dislexia e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Este programa era vinculado à vice-reitoria e tinha como objetivo:

¹⁷ Legião Urbana. Faroeste Caboclo. Gravado Sony: 1987

estabelecer uma política permanente de atenção a estes estudantes garantindo a plena integração à vida universitária. Mais tarde, em 2017, o PPNE passou a estar vinculado ao Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) tornando-se a Coordenação de Apoio às Pessoas com Deficiência (UnB, 2019, 2022).

Importante marco no percurso da construção da inclusão e acessibilidade na Universidade de Brasília: a instituição da Política de Acessibilidade que se dá pela Resolução do Conselho de Administração nº 0050 no ano de 2019 em consonância com o princípio institucional exposto no Projeto Político-Pedagógico da instituição de 2018, citado na própria resolução: “promover as condições de acessibilidade e a construção de um ambiente de trabalho e estudo inclusivo, respeitoso, solidário e colaborativo” (SEI/UnB - 4546946 – Resolução, 2019). A Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília tem como objetivos de acordo com o artigo 1º da resolução:

zelar pela aplicação da legislação sobre direitos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação e transtornos funcionais, bem como das normas técnicas e recomendações vigentes, nas ações, atividades e projetos promovidos e implementados pela Universidade de Brasília (Unb, 2018).

Na política apresentada, é considerada acessibilidade, de acordo com o art. 2º: “toda e qualquer possibilidade e condição de alcance para a utilização com segurança e autonomia, de espaços, mobiliário, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informações e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações disponíveis para a comunidade universitária”. Neste sentido, apresenta a seguinte relação no parágrafo único do art.2º:

Parágrafo único. Para fins desta política, considera-se:

I Acessibilidade arquitetônica e urbanística: aquela existente nos edifícios, nas vias e espaços abertos ao público ou de uso coletivo;

II Acessibilidade nos transportes: aquela existente nos sistemas e meios de transportes;

III Acessibilidade na comunicação e na informação: aquela existente nos sistemas de comunicação e tecnologia da informação, e no acesso à informação e ao conhecimento;

IV Acessibilidade atitudinal: aquela existente nas atitudes e comportamentos, com vistas a garantir a participação social da pessoa com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas; e

V Acessibilidade pedagógica: aquela compreendida nos processos de ensino e aprendizagem, bem como no acompanhamento acadêmico dos estudantes, com vistas a prevenir situações de retenção e evasão.

Outro marco importante para a inclusão e acessibilidade de estudante PAEE foi a criação da Diretoria de Acessibilidade em 2020, por Ato da Reitoria nº0840/2020 que integra a nova

estrutura Decanato de Assuntos Comunitário (DAC). A criação da DACES vem em resposta às orientações do Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e prevê a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior com função de “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência”, conforme § 5º do artigo 5º (Unb, 2022).

Desse modo, a DACES/DAC assume “a função estratégica de garantir e promover a inclusão e a acessibilidade como uma política transversal na UnB, de forma a ampliar condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes que apresentam deficiência, *transtorno do espectro do autismo*, e/ou necessidades educacionais específicas” (UnB, 2021, p. 09). A partir de 2020, a DACES substitui o PPNE e assume suas atividades, reelaborando-as conforme os desafios do contexto atual da universidade de inclusão e acessibilidade.

O público-alvo dos atendimentos da DACES/DAC são aqueles definidos pela Política de Acessibilidade da Universidade de Brasília. Para ser atendido pela DACES é necessário que o/a estudante se inscreva no programa fazendo a solicitação de cadastro pelo Sistema Integrado de Gestão da Atividades Acadêmicas (SIGAA). Após o qual, receberá e-mail da diretoria para encaminhar relatório médico e marcar reunião com assistente social. São ações desenvolvidas pela Diretoria de Acessibilidade: cadastro; acolhimento e acompanhamento pedagógico de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e transtornos funcionais: prioridade de matrícula; o programa de tutoria; elaboração de parecer técnico com as orientação sobre acessibilidade; acompanhamento acadêmico; produção de materiais em formato acessível; promoção de acessibilidade nos sites e no ensino remoto (o que foi de crucial importância no período de pandemia de Covid-19); disponibilização de transporte no campus; promoção de acessibilidade comunicacional para a comunidade surda da universidade; ações de formação para a comunidade acadêmica; projeto de promoção de acessibilidade para estudantes atendidos (UnB, 2021, 2022).

A tabela, a seguir, apresenta dados referentes à quantidade de estudantes atendidos pela DACES/DAC desde o ano de 2018 a setembro de 2024. Os dados referem-se, primeiramente à quantidade geral de estudantes da graduação que são identificados como público-alvo: estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação e com transtornos funcionais específicos e na segunda coluna somente aos dados referentes aos estudantes

autistas. A Diretoria ao fornecer as informações, salienta que o quantitativo não representa o total de estudantes com necessidades educacionais específicas matriculados na universidade, mas do quantitativo cadastrado na DACES, visto o caráter discricionário do atendimento da equipe. Como evidenciado na tabela a seguir.

TABELA 3: Quantitativo de estudantes PAEE e estudantes autistas atendidos DACES

ESTUDANTES GRADUAÇÃO		
Ano	PAEE – geral	TEA
2018	304	27
2019	399	42
2020	381	44
2021	460	65
2022	582	111
2023	593	172
2024	395	184

Fonte: DACES/DAC, em atendimento ao pedido de informação – cadastrado sob o NUP 23546.099207/2023-66.

Os dados apresentados na Tabela revelam um crescimento contínuo no atendimento a estudantes que compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) primeiramente pelo PPNE e depois DACES/DAC de 2018 a 2023, com um decréscimo até setembro de 2024, indicando um avanço importante para as ações de inclusão. Quanto ao recorte específico dos estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o crescimento é ainda mais significativo, saltando de 27, em 2018, para 184, em 2024. Esses números podem demonstrar uma ampliação expressiva tanto no reconhecimento da necessidade do atendimento por essas pessoas dentro da instituição, sugerindo maior conscientização e busca por suporte por elas próprias. Entretanto, conforme salientado pela Diretoria, esses dados não equivalem ao número total de estudantes com necessidades educacionais específicas na universidade, mas sim àqueles que optaram pelo cadastro junto à DACES que pelo caráter discricionário do serviço, se dá pela adesão do estudante dependendo da sua iniciativa. Neste caso, pode haver subnotificação de casos de estudantes autistas. Esse fato é particularmente relevante quando se considera o cenário brasileiro de inclusão, pois, apesar de as políticas públicas (como a Lei nº 12.711/2012) terem ampliado o acesso de pessoas com deficiência ao Ensino Superior, ainda persistem obstáculos que vão desde de questões individuais como a autopercepção, diagnóstico tardio e insegurança em declarar a sua condição aos de ordem administrativa, cultural e econômico podendo diminuir o alcance e a aplicação das políticas de inclusão propostas por falta de provocação.

3.8 Inclusão de estudantes autistas e acessibilidade: dilemas da sala de aula

Ao refletir sobre a inclusão escolar de estudantes autistas, decidi trazer essa discussão para o cotidiano da sala de aula, espaço e tempo em que entendo que a inclusão escolar se inicia, e realmente, se materializa, se delinea e se efetiva, irradiando para todos os outros espaços. Compreender esse processo não se limita à presença física desses estudantes nos espaços escolares (acesso), mas envolve também o reconhecimento das intersecções presentes nas relações entre pessoas e ambientes, das relações entre as pessoas, das relações entre pessoas e objetos. Nesse sentido, conforme Freitas (2023), a inclusão escolar não pode ser reduzida à adaptação dos estudantes ao ambiente, mas deve ser compreendida como uma ação recíproca, na qual as pessoas atuam para transformar o espaço, adaptando-o às suas necessidades e singularidades, o que é explicado a partir desse autor como ato e potência política.

Ao falar sobre acesso, inclusão e sobre acessibilidade, Freitas (2023) enfatiza que não repercutem somente sobre a pessoa com deficiência e por isso devem ser pensadas de forma que se gere interações pautadas por cooperação e harmonia com as outras pessoas, conectando-as à convivialidade (citando o conceito criado por Ivan Illich e revisitado por Arturo Escobar). Assim, vejo que incluir estudantes autistas não significa apenas ajustá-los ao espaço escolar, mas reconhecer como eles atuam ativamente para adaptar esse espaço às suas necessidades, como o fazem também as outras pessoas, considerando isso é que se pensa na transformação da cultura da sala de aula e das outras instituições e assim a constituição de um território coletivo que celebra a diversidade e fomenta convivências ricas e cooperativas. Neste sentido, Freitas (2023) define a inclusão como um processo que transcende a somente a oferta de serviços específicos para pessoas com deficiência, configurando-se como uma reorganização estrutural, cultural, política e na subjetividade social da escola para acolher e valorizar a diversidade humana em sua totalidade

Uma das perguntas mais frequentes feitas por professores no cotidiano das instituições aos professores que atuam no AEE é: “como eu vou fazer uma aula para todos: o estudante especial e os outros estudantes?” Desse questionamento trago reflexões retiradas de momentos de pesquisa em que vieram à tona falas, apontamentos, desabafos dos participantes. O intuito é enriquecer as discussões tendo como referência os próprios estudantes, pois entendo que estudantes autistas podem se expressar e fazer apontamentos e questionamentos sobre esse assunto trazendo

colaborações para a construção da aula inclusiva, considerando suas vivências nas escolas e universidades.

A pergunta apresentada pelos professores sobre como fazer uma aula para todos e o estudante especial, uma aula inclusiva, me direciona a um convite a reflexão sobre questões que me parecem imbuídas nela: quais são as concepções de escola, de aula, de inclusão escolar, de aprendizagem, de professor, de estudante, de desenvolvimento, de deficiência, de autismo, de acessibilidade, e do que seja a participação dos professores e dos estudantes? E qual a relação com sua formação? O que seria uma aula inclusiva para esses professores? Quais aspectos e fatores têm se apresentado como barreiras ou como favorecedores da construção de aulas inclusivas na percepção desses professores? Quais produções e recursos subjetivos emergem a respeito do trabalho e dos desafios presentes na inclusão? Qual o papel do planejamento e da avaliação neste processo? E onde é que o estudante está situado nessa pergunta?

A partir dessas perguntas, trago Freitas (2023, p. 09), ao explicar que pessoas com deficiência são representadas como vivendo “permanentemente a experiência do pertencimento a “outro mundo”, e isto é notório no caso das concepções a respeito da pessoa autista. (Silva, 2024) Neste sentido, ao pensar sobre uma aula inclusiva, considero que é necessário subverter o que hegemonicamente foi construído sobre o que é deficiência, autismo e sobre aula, pois nos espaços escolares em que trabalhei observei a dificuldade de professores, coordenadores, gestores em conciliá-los em suas propostas e práticas pedagógicas. Desta forma, pensar em uma aula inclusiva nos orienta a superar o processo unilateral que se constitui em trabalhos solitários e quase desumanizados para a identificação da aula como espaço dialógico, compartilhado e cooperativo em que ocorrem ensinar e aprender, não como apenas transmissão, assimilação e reprodução de conteúdo, mas como encontro de pessoas humanas nos processos escolares. Processos estes definidos por Madeira-Coelho (2012, p.112) como: “processos caracteristicamente humanos e complexos, nos quais se integram a dimensão subjetiva dos sujeitos envolvidos nos contextos do ensino e aprendizagem”.

Neste sentido, como fazer da aula um espaço/tempo que pensa todos na aula como seus atores e em que se desenvolvem práticas dialógicas de pertencimento e de apoio para permanência nas instituições educacionais? Como identificar e considerar as singularidades e necessidades específicas nos aspectos da construção das aulas? Como colaborar para o desenvolvimento de

relações/ interações estudantes-professor e estudantes-estudantes que favoreçam a inclusão e participação de estudantes autistas?

A aula é uma construção singular que acontece no dia-a-dia das instituições de ensino e envolve pessoas em seus processos humanos complexos e singulares gerados na cultura e emocionalidade dos quais emergem sentidos subjetivos. Desta forma, não há como pensar uma receita pronta para a aula inclusiva, no entanto, podemos considerar princípios, aspectos, gerar reflexões críticas e verdadeiras que podem favorecer essa construção de modo que sejam gerados encontros humanos que potencializam cada pessoa nela envolvida.

Desta forma, retomo a pergunta dos professores: “Como fazer a aula para todos? estudantes especiais e os outros estudantes?” e opto por responder com uma outra pergunta (no sentido de provocar e afetar): **“Qual é a posição que facilita ao outro sentir-se parte de um espaço social?”** (González Rey, 2011, p.59). Essa pergunta foi apresentada por González Rey (2011) como norteadora para as discussões sobre inclusão. Pensando na necessidade de ouvir o estudante como colaborador na construção da aula inclusiva, é a partir dessa pergunta que trago alguns trechos de relatos¹⁸ que os participantes trouxeram sobre suas dificuldades e necessidades em salas de aulas no Ensino Médio e no Ensino Superior e falas que foram direcionadas a ele que reproduziram:

“Retomando, falar e fazer parecem coisas tão fáceis, mas, para mim, não. Nunca foi...Tenho ataques de ansiedade, muito nervosismo e, na maioria das vezes, me faz muito mal mesmo” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“é mais fácil, refazer uma porta alargando para entrar uma cadeira de rodas do que desligar a luz que reflete sobre os slides e me incomoda por causa da fotossensibilidade... e eu estou me esforçando para prestar atenção na aula, mas parece que isso não importa”; “eu já vi você com chapéu e óculos escuros pode usar na aula” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“apresentar o trabalho para turma vai ajudar você, afinal de contas, você é bonita e fala” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“por que você está me olhando com essa cara? Está torcendo o nariz para mim? Não concorda? Sabe mais do eu?” – e eu estava apenas tentando me concentrar no que ela estava falando... (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“Aí, o professor falou: Você pode mudar de curso, né... assim, né...” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“Daqui a pouco você tenta dialogar com o professor, professor, parece que esquece o que você falou, esquece a sua demanda, faz de outro jeito, igual sei lá, solicita uma sala separada porque, né, precisa disso é para conseguir fazer uma prova. Menos sobrecarga. E aí, sei lá, coloca várias pessoas numa sala separada, ou coloca uma sala onde tem outras pessoas, e aí ou uma pessoa trabalhando... o aplicador conversando....” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

¹⁸ Fiz opção por não relacionar os trechos de fala aos participantes para resguardá-los e preservar a não identificação daqueles que optaram por ela

“Quais são as demandas da pessoa, que tipo de adaptação a pessoa pode precisar dentro da universidade? Por exemplo, né: Eu tenho um colega autista da sala que ele fala “Ah, pra mim? Eu não faço questão da sala separada, tipo, pra mim o tempo adicional que é importante” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“E para mim, eu já percebi que eu consigo me sair melhor em questão aberta, mas eu não consigo escrever. Preciso de um transcritor... mas, como a DACES estava de greve... sugeri... Enfim, e aí eu fui pedir ou para ser no formato objetivo também, ou uma prova oral funcionaria para mim... A professora disse que não podia...” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“Eu não consigo ler todos os textos que os professores passam... e eu acabo perdendo as discussões, porque nem sempre eu escolho o texto mais importante para a discussão...” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

“Eu, cara, quer dizer, eu saí aqui no semestre, eu não estava conseguindo acompanhar nada e meio que com um caos, assim, tudo. Aí eu fui desligado no primeiro semestre. Nossa, aí foi bem ruim Essa situação foi bem péssima” (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

Ao analisar esses trechos de fala dos estudantes autistas, é possível contemplar uma série de desafios enfrentados nos ambientes das instituições de ensino, que vão desde questões sensoriais e emocionais, às singularidades linguísticas e comunicacionais, até barreiras metodológicas, de comunicação e culturais das instituições, que podem resultar em sobrecarga emocional, desengajamento acadêmico e, em casos extremos, evasão.

A fala sobre a dificuldade de desligar a luz em comparação com a facilidade de alargar uma porta para cadeiras de rodas evidencia uma lacuna na percepção e priorização das necessidades invisíveis, como as sensoriais, em detrimento das visíveis. Isso reforça a necessidade de sensibilização e capacitação dos docentes, assim como mudanças na cultura das instituições de ensino, para compreender, reconhecer e agir diante dessas demandas assim como adoção de formatos alternativos, como provas orais ou uso de transcritores ou auxílio de um escriba, poderia reduzir a ansiedade e garantir uma avaliação mais justa e equitativa (Fabri, Andrews, Pukki, 2017).

No cotidiano da sala de aula, seja no Ensino Médio ou no Ensino Superior, esses estudantes têm atuado para adaptar o espaço às suas singularidades, e não apenas se “encaixar” num modelo pré-definido buscando resistir. Inspirando-nos em Freitas (2023), é possível pensar a inclusão como fruto de um entrelaçamento de pessoas, objetos e ambientes, de tal modo que a presença do estudante autista transforma - e é transformada - pela dinâmica escolar. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade de González Rey contribui para perceber como cada pessoa (estudante, professor, colegas) cria e recria significados a partir de suas relações, evidenciando que os processos de acessibilidade não beneficiam exclusivamente quem precisa de apoios específicos, mas podem também expandir possibilidades de convivência para todos os envolvidos.

Neste sentido, destaco o papel das salas de recursos no Ensino Médio e dos Núcleos de Acessibilidade nas instituições de Ensino Superior para a provocação de refletir sobre as estratégias de acessibilidade não apenas como ajustes na comunicação e na organização do espaço físico ou como estratégias que se reduzem a “suportes” individualizados para se tornarem, antes, meios de fomentar relações mais cooperativas, diversas e solidárias. No entanto, optei por não focar nas características diagnósticas e, nem sugerir estratégias de acessibilidade, pois há um vasto número de materiais que trazem isso (exemplo manuais muito bons como *Autism & Uni* (2017) e alguns guias e manuais de universidades internacionais e brasileiras voltados especificamente para as singularidades de acessibilidade de estudantes autistas) a busca foi por discutir a importância de se pensar a acessibilidade e inclusão numa proposta que promova a convivialidade e o engajamento dos estudantes, supere as barreiras e aconteça de forma equitativa considerando as necessidades reais e singulares de cada estudante, considerando que estratégias de acessibilidade precisam ser discutidas e construídas com esses estudantes. Assim, cada recurso e estratégia de acessibilidade passa a ser uma oportunidade de promover encontros entre pessoas que não só reconhecem as diferenças, mas as admitem no fazer conjunto da sala de aula, tornando o processo inclusivo uma experiência de troca recíproca, participação ativa e de enriquecimento humano compartilhado.

Em síntese, as demandas dos estudantes autistas do Ensino Médio ao Ensino Superior são multifacetadas, envolvendo estratégias de acessibilidade que considerem os aspectos sensoriais, emocionais, comunicacionais, linguísticos, metodológicos, sociais e culturais, por isso exigem a implicação de todos, comprometimento institucional e disposição para adaptar, mudar, ou até mesmo abandonar práticas e estruturas. A implementação dessas mudanças não apenas beneficiaria os estudantes autistas, mas também outros estudantes contribuindo para a construção de ambientes escolares e universitários mais inclusivo e equitativo para todos.

3.9 Inclusão de estudantes autistas e Teoria da Subjetividade: outra perspectiva sobre as pessoas e os processos humanos

Este trabalho se propõe a pensar a inclusão escolar a partir de um novo paradigma: a subjetividade da pessoa autista. Este é um campo polêmico, polissêmico e ainda pouco estudado. O termo subjetividade por si só já representa uma grande complexidade de modo que não há uma única compreensão sobre o conceito. “Na psicologia, termos como subjetividade, individualidade,

personalidade e identidade são comumente usados seja para se referir ao objeto de estudo dessa ciência, seja para designar processos e/ou resultados que compõem ou auxiliam na compreensão do objeto da ciência psicológica” (Silva, 2009 p. 169).

Esses termos, de acordo com González Rey (2003, 2011), desenvolvidos por uma abordagem da psicologia que exige neutralidade, são compreendidos numa visão reducionista, determinista, quantitativa e mecanicista como categorias que se restringem ao individual e, desta forma, dissociadas do social. Assim, tornam-se entidades rígidas, a-históricas, a-ontológicas. González Rey (2011) localiza a pessoa na vida social e não como indivíduo isolado, destacando-o na geração de novas práticas e tecidos sociais: “a pessoa é capaz de gerar alternativas de subjetivação que podem levar a gênese de novos espaços da subjetividade e de ação social” (González Rey, 2011, p.116). Desta forma, a pessoa não é determinada como vítima do que lhe acontece e não está encarcerada nas suas experiências, mas pode subverter a ordem e tornar-se “sujeito de seus processos de vida” (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017, p. 71).

A subjetividade na perspectiva histórico-cultural, abordagem adotada nesta pesquisa, é entendida como produção humana situada nas vivências das pessoas que acontece nas várias condições/situações sociais, culturais e históricas, sem que sejam determinadas por diretamente por essas condições ou causas externas ou uma resposta linear aos acontecimentos (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). A subjetividade é um sistema configuracional em que a emoção e o simbólico constituem-se como unidade geradora de sentidos e configurações subjetivas diversas que organizam e vão surgir nos diversos momentos da experiência humana (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Souza; Torres, 2019).

Considerar a inclusão escolar de estudantes autistas a partir da abordagem da subjetividade na perspectiva histórico-cultural é reconhecer seus processos subjetivos envolvidos nos processos escolares, que sentidos subjetivos constituem suas aprendizagens e as inter-relações nestes espaços e tempos. É também compreender o ser humano em suas diversidades e suas vivências singulares como fazendo parte da experiência humana no mundo e não como alguém que seja considerado somente a partir de um funcionamento inadequado em um “mundo só seu”. É necessário romper e superar as concepções hegemônicas sobre esse fenômeno humano. E, desta forma, situar a pessoa como referência das ações educacionais e pedagógicas e não o diagnóstico.

Neste sentido, apresento um conjunto de fatores elencados por Mitjáns Martínez e González Rey (2017) que se constituem como barreiras que dificultam o avanço da perspectiva da Educação Inclusiva e, conseqüentemente, da inclusão escolar na prática das instituições de ensino, são elas:

- As representações dominantes em relação ao processo de inclusão.
- A concepção da escola como espaço de homogeneização, que visa atingir objetivos educativos predefinidos e estandardizados.
- As representações dominantes em relação ao aprender e ao ensinar.
- A resistência às mudanças e às inovações.
- A insuficiência da formação docente, não apenas nos aspectos técnico-científicos, mas também na formação pessoal.
- As representações sobre a deficiência e, conseqüentemente, sobre as (im)possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos considerados deficientes (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 102).

Ao considerar os fatores elencados por Mitjáns Martínez e González Rey (2017), percebo a urgência de repensar a inclusão escolar sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural que traz um novo enfoque sobre os fenômenos humanos e os processos escolares. Isso porque, apesar dos avanços legais, subsistem lacunas que dificultam a consolidação de práticas efetivas de inclusão escolar. Neste sentido, concepções hegemônicas sobre escola, universidade, professor, estudante, adolescência, juventude, deficiência e autismo perpetuam expectativas homogeneizantes, negligenciando a complexidade das singularidades e priorizando metas padronizadas em detrimento de abordagens mais flexíveis e personalizadas. Além disso, a formação docente restrita ao domínio técnico-científico, sem ênfase na dimensão pessoal, compromete o preparo para lidar com a diversidade. Por fim, representações sociais fixas acerca da deficiência e do autismo reforçam a desvalorização das possibilidades e potencialidades, dificultando a participação plena das pessoas consideradas “deficientes” nos espaços educacionais.

Além disso, a Teoria da Subjetividade traz para a perspectiva de inclusão escolar, uma nova abordagem para a aprendizagem que é “compreendida como processo de produção subjetiva que se configura no curso do processo de aprender por sentidos subjetivos que expressam em um nível simbólico-emocional múltiplas experiências socioculturais do aprendiz junto com aquelas oriundas do próprio espaço escolar” (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 16) A aprendizagem, na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, não é considerada como assimilação, ou “um processo de compreensão ou uso de operações e significados de caráter cultural”. (Gonzalez Rey, 2012)

Ao refletir sobre a inclusão escolar de estudantes autistas a partir da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey, distancio-me das concepções hegemônicas e fatalistas que reduzem essas pessoas a diagnósticos imutáveis, focados apenas em déficits. Nessa perspectiva teórica, as dimensões individual e social se entrelaçam, possibilitando compreender o estudante autista como agente e sujeito que, ao elaborar significados acerca dos processos escolares, não apenas sofre as influências da cultura institucional, mas também produz sobre ela e a transforma. Assim, a vivência educacional torna-se espaço de construção recíproca, em que a pessoa autista não pode ser vista apenas como vítima, mas como alguém que vivencia a experiência escolar e que produz sentidos subjetivos sobre os processos escolares. Desta forma, constrói significados para suas vivências e, ao mesmo tempo, se constituindo nelas e na dinâmica cultural das instituições de ensino.

3.10 O incômodo: PESSOAS TÊM NOMES - do rótulo ao diagnóstico

O processo de diagnóstico frequentemente inicia com o reconhecimento de comportamentos atípicos ou alterações observadas no desenvolvimento, geralmente apontados por outra pessoa. Muitas vezes, antes do diagnóstico surgem os rótulos que não são necessariamente precisos ou úteis. Muitas vezes, esses rótulos aplicados com base em estereótipos sociais ou em sinais superficiais, não tem uma análise aprofundada, como acontece com frequência no caso da escola: a menina que não aprende, o menino “danado” que não senta, a menina “estranha” que não olha nos olhos e não brinca com as coleguinhas, acabam acomodados em sintomas.

Quando as observações são construídas levando em consideração não só aspectos superficiais e desconectados da história de vida, mas a complexidade humana envolvida nos processos do desenvolvimento, elas podem contribuir para propostas interventivas, seja no campo da saúde e no campo da educação que favoreçam essas pessoas. No entanto, com a vulgarização dos diagnósticos psiquiátricos, o que de acordo com Lopes (2019) não é de agora, as nomenclaturas nosológicas passaram a fazer parte cotidianamente do vocabulário das instituições educacionais de forma a justificar a não aprendizagens dos estudantes. O apego às nomenclaturas nosológicas colocou-as no lugar do nome dos estudantes, das pessoas que acabam invisibilizadas como pessoas e passam a ser um holograma do quadro sintomatológico, coisificadas pelo diagnóstico.

Essa primeira abordagem das dificuldades apresentadas pelos estudantes tende a ser imprecisa, o que pode resultar em um entendimento reduzido das características e das alterações nos processos que integram o desenvolvimento humano e que carecem de atenção específica, por exemplo, no caso do autismo. Nesse sentido, a complexidade dos processos humanos que estão envolvidos na aprendizagem e nas inter-relações, como a subjetividade do estudante que atravessa todos esses processos, são negligenciados. Além disso, os rótulos precoces podem perpetuar estigmas e preconceitos, afetando a percepção do social sobre a pessoa e também dela mesma sobre si.

A partir das reflexões de Goffman (1982), a respeito do estigma, compreendo o rótulo funcionando como uma designação social atribuída a pessoas ou grupos, muitas vezes baseada em estereótipos e juízos de valor. Neste sentido, o autor nos fala sobre essa pessoa ou grupo de pessoas que poderia facilmente fazer parte na relação cotidiana, mas que “possui um traço que pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto.” (Goffman, 1982, p. 7-8).

Desta forma, o rótulo pode se tornar uma fonte de discriminação, pois, segundo o autor, “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (Goffman, 1982, p. 5). Assim, o rótulo não apenas descreve, mas também prescreve expectativas e atitudes em relação à pessoa, funcionando como um mecanismo de controle social que limita a humanidade daqueles que são rotulados. Ainda, por conseguinte, a pessoa que recebe um rótulo estigmatizador se vê diante de uma tensão constante: por um lado, carrega as implicações de seu rótulo, e, por outro, busca estratégias para administrar a imagem que apresenta ao mundo, em um esforço de se aproximar das expectativas sociais vigentes daquilo que é aceito.

Nesse sentido, ao se construir e manter rótulos e estigmas, há um impacto profundo no modo como as pessoas se relacionam, se reconhecem e são reconhecidos. O processo de estigmatização descrito por Goffman (1982) não se restringe à atribuição de um rótulo, mas envolve a consolidação de um conjunto de reações sociais que podem reforçar o isolamento, a discriminação e a sensação de inadequação como no caso do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, cuja história veio sendo atravessada por várias concepções a seu respeito como: sintoma, patologia, doença mental, síndrome comportamental, transtorno, uma diferença cerebral (Bosa,

2002; Marfinati; Abrão, 2014; Ortega, 2008, 2009; Silva, 2024). Silva (2024, p. 27) também aponta os mitos construídos: “os autistas têm mundo próprio; autistas são superinteligentes; autistas não gostam de carinho; autistas preferem ficar sozinhos; autistas não entendem nada do que está acontecendo, entre outros” que vão se configurando subjetivamente constituindo a subjetividade social dos vários contextos, inclusive as instituições educacionais.

As instituições de ensino ao focarem nos estudantes a partir de um rótulo, de um diagnóstico deixam de considerar o que essas pessoas levam para a escola: “o seu cosmo de vida em sua história e em seu contexto atual de relações ativas” (González Rey, 2003, p. 30) e as suas possibilidades de se posicionarem-se como sujeitos que aprendem, o que demanda mais do que os aspectos cognitivos e operacionais, abrangem as inter-relações que se desenvolvem nestes espaços mas também em outros contextos da vida do/a estudante, pois as pessoas se constituem individual e socialmente.

Desta forma, o diagnóstico não pode ser tomado como verdade taxativa e fixa, como único instrumento para a inclusão escolar, para a definição de recursos e estratégias de acessibilidade, e propostas pedagógicas. Pereira (2008) chama a reflexão sobre o processo diagnóstico que muitas vezes acontece de modo apressado e distante do conjunto de vida da pessoa que está sendo avaliada, destacando que o diagnóstico fornece parte de informações sobre o/a estudante e desta forma, as instituições de ensino devem desenvolver processos de construção de informações, de avaliações diagnósticas sobre os estudantes em seus contextos.

Assim, a forma como as políticas públicas, as leis, e as instituições absorveram o diagnóstico configurou-o numa finalidade burocrática, como um fim em si mesmo, definidor de quem pode usufruir dos recursos e estratégias de acessibilidade que podem favorecer a permanência e o avanço dessas pessoas nos estudos. Da forma como tem sido utilizado, torna-se um invisibilizador, tanto das necessidades dos que possuem um diagnóstico formal (definindo ações, propostas baseadas em sintomas de um diagnóstico universal) quanto aqueles que tem a necessidade, mas não um diagnóstico (e talvez não o terão) e que não podem acessar esses recursos, configurando a exclusão na inclusão.

Portanto, compreender as sutilezas que permeiam a relação entre rótulo, diagnóstico e estigma é fundamental para que as relações que se desenvolvem na inclusão escolar visem à desconstrução de estereótipos e à promoção de práticas que favoreçam a convivialidade entre todas

as pessoas das instituições educacionais e desta forma, a autonomia, protagonismo e o bem-estar das pessoas que, de alguma forma, vivenciam o diagnóstico de autismo seja ele precoce ou tardio.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), O Transtorno do Espectro do Autismo atinge cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo. (Silva, 2019; Lopes, 2019; Silva, 2024).

De acordo com Silva (2024), em julho de 2019, foi sancionada a Lei nº 13.861/19, que determinou que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluísse no Censo de 2020 perguntas sobre o autismo. Contudo, em função da pandemia do Covid 19, o censo só aconteceu no ano de 2022 com uma pergunta sobre autismo incluída no questionário de amostra: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?” Embora fosse um questionário mais detalhado, ele foi utilizado numa parcela menor da população (11%). O resultado final do Censo está previsto para até 2025.

Há uma questão que tem causado divergências e grande polêmica entre os pesquisadores do autismo: o que se considera Transtorno do Espectro Autista?

Marfinati e Abraão (2014) em estudo sobre os antecedentes históricos da origem do conceito de autismo, propõem que as pesquisas desenvolvidas sobre o autismo ao longo das décadas tendo como base a visão puramente psicanalítica, retiram o indivíduo do contexto social e cultural para inseri-lo no campo psicopatologizante. Os autores denunciam, ainda, uma tendência hegemônica de pensar o conceito do autismo e as pessoas autista de forma organicista e determinista, levando a tratarem a inclusão social da pessoa com autismo na perspectiva de manejo para normalização e a medicação como exigência necessária para o controle comportamental em todos os casos de autismo.

Para Silva (2019), as questões sobre a etiologia do autismo têm tomado conta das discussões científicas e acadêmicas, em especial quando se volta aos estudos sobre as potencialidades de desenvolvimento da pessoa com autismo. Para a autora, um dos grandes problemas é a excessiva valorização do diagnóstico, que são pautados em dois modelos médico-psiquiátricos: O Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM-V (2014) e a Classificação Internacional de Doenças - CID 11 (2018). Para a autora esses dois modelos se desenvolveram a partir da clínica psiquiátrica com ênfase no modelo psicossomático.

Para Oliveira e Madeira-Coelho (2022), a íntima associação histórica e cultural entre o autismo e as doenças mentais têm representado dificultador para a compreensão dos aspectos

singulares do autismo e como eles se manifestam de forma única em cada indivíduo, de modo que além de uma compreensão equivocada sobre o que realmente é o autismo, pode-se acrescentar a grande carga de estigma que as pessoas carregam, potencializando o preconceito e a exclusão social.

Atualmente, no DSM V (APA, 2013), o autismo passa a integrar a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo juntamente com a Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Invasivo de Desenvolvimento sem definição específica. O diagnóstico no modelo biomédico expresso pelo DSM V apresenta o espectro do autismo como um transtorno, definindo-o a partir de déficits persistentes e permanentes (ou um “*continuum*” de deficiências leves a graves) nos domínios da comunicação social e comportamentos/ interesses repetitivos restritos.

A perspectiva redutora desconsidera a humanidade dessas pessoas e seus direitos humanos, pois a pessoa passa a ser um holograma desse diagnóstico. Definir o autismo apenas numa visão biomédica do fenômeno é adotar uma visão simplista, fragmentária, e utilitária do ser humano encapsulado neste diagnóstico que se constitui em déficits. Na minha opinião, ao se falar sobre autismo, o termo “alterações” apresenta-se como mais adequado do que “déficits”, pois afasta-se do enfoque reducionista na compreensão das características desse espectro. Ao substituir a noção de “falta” ou “incapacidade” por uma concepção de “mudanças” ou “variações” no desenvolvimento, abro espaço para reconhecer a complexidade dos processos subjetivos vivenciados pelas pessoas autistas. Esse olhar desloca o foco da patologia para a plasticidade e a singularidade, o que possibilita entender como cada pessoa constrói significados e sentidos a partir das suas experiências e dos contextos em que está inserido. Desta forma, a palavra “alterações” realça o caráter dinâmico da condição, ressaltando que o autismo não se reduz a limitações estáticas, mas envolve formas peculiares de interação, comunicação, comportamentos e aprendizagem que podem — e devem — ser consideradas nas práticas educativas e sociais.

Leal e Lustosa (2018) apontam para a necessidade da mudança de um modelo médico-biológico de compreensão do espectro autista para um modelo histórico-cultural, não negando a complexa e intrínseca relação entre os processos biológicos e sociais imbricados no fenômeno. Os autores prosseguem trazendo a seguinte compreensão do espectro autista como “uma unidade complexa de processos sociais e individuais, dentre os últimos, os biológicos. Ela demarca uma configuração subjetiva da personalidade do sujeito, o que permite compreender que assume formas

únicas em cada indivíduo concreto.” (Leal; Lustosa, 2018, p. 63). Trazer uma outra definição de espectro do autismo para além da visão biomédica, numa perspectiva histórico-cultural como a apresentada, amplia a discussão e favorece a sua compreensão como fenômeno humano complexo.

Atualmente, tem se discutido o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista, Frances (2016), um dos principais críticos do DSM-5 e da ideia de espectros, aponta que nos últimos 15 anos houve um crescimento significativo em quatro transtornos mentais: a bipolaridade infantil que aumentou 40 vezes, o autismo registrou um salto de 20 vezes, o TDAH triplicou e o transtorno bipolar em adultos dobrou. De acordo, com o autor embora parte desse avanço reflita a identificação de casos antes subdiagnosticados que, de fato, necessitavam de tratamento, tal fator não explica integralmente por que tantas pessoas, sobretudo crianças, passaram repentinamente a receber tantos diagnósticos.

Segundo Frances (2016), a denominada “epidemia” de autismo tem três origens principais: aprimoramento da vigilância e identificação por profissionais e familiares; inclusão da Síndrome de Asperger no DSM-IV, que expandiu consideravelmente o conceito de autismo; e diagnósticos equivocados para garantir que pessoas sejam atendidas em suas necessidades tendo acesso a serviços educacionais e de saúde mental.

Conforme Frances (2016), não é possível aplicar rótulos diagnósticos de forma rigorosamente precisa para definir quem efetivamente necessita de diagnóstico, pois a fronteira entre normalidade e transtorno mental é difusa, de forma que o autor explica “sempre que expandimos rapidamente o uso de rótulos psiquiátricos para identificar uns poucos indivíduos que precisam de ajuda, nos enganamos com muitos outros que não precisam” (Frances, 2016, p.110).

Assim, a expansão acelerada dessas classificações acaba rotulando mais pessoas como doentes, o que gera a falsa impressão de uma “epidemia” de transtornos. Neste sentido, afirma que “as pessoas continuam as mesmas, os rótulos diagnósticos é que mudaram e ficaram elásticos demais” (Frances, 2016, p. 110). E isso tem levado à patologização de vivências cotidianas antes toleradas como parte natural da existência humana como resultado de uma sociedade cada vez menos tolerante às diferenças e voltada à busca da perfeição, que tende a interpretar a diversidade humana como problema psiquiátrico.

Contudo, o autor salienta que um diagnóstico adequado possibilita melhores intervenções escolares e terapêuticas, reduz estigmas, amplia a compreensão familiar e diminui a sensação de

isolamento. Ainda assim, Frances enfatiza que o apoio escolar seja fundamentado nas necessidades educacionais, e não apenas no diagnóstico psiquiátrico (Frances, 2016).

O processo que vai do rótulo ao diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo envolve uma complexa interação entre aspectos sociais, culturais e médicos, que frequentemente refletem as dinâmicas de poder e as normas vigentes na sociedade. Inicialmente, o rótulo de "diferente" ou "estranho" ou “esquisito” é atribuído a pessoas cujos comportamentos fogem às expectativas convencionais, especialmente na infância. Essa categorização prévia, muitas vezes carregada de estigmas, pode influenciar a maneira como familiares, educadores e profissionais da saúde interpretam as características do indivíduo, podendo levar a uma busca por explicações. Assim, o rótulo social precede e, em muitos casos, dificulta o acesso a um diagnóstico preciso, perpetuando um ciclo de invisibilidade e desinformação (Porto, 2023).

No entanto, a falta de conhecimento sobre as formas como as características do autismo, principalmente em grupos sub-representados, como mulheres e adultos, contribui para a subnotificação e o diagnóstico tardio. Além disso, os critérios diagnósticos, embora tenham evoluído nas últimas décadas, ainda são baseados em padrões que privilegiam características predominantemente masculinas e infantis, o que exclui aqueles que não se encaixam nesses moldes. Consequentemente, muitas pessoas passam anos sem compreender suas dificuldades, enfrentando prejuízos significativos em suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais quando poderiam contar com suporte e atendimentos em políticas públicas, programas de saúde e propostas educacionais que poderiam melhorar muitos aspectos de suas vidas. Assim, como também autoconhecimento e reconhecimento que poderiam favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos.

No que se refere ao diagnóstico tardio, percebo que ele pode trazer implicações profundas, pois muitas pessoas autistas somente obtêm a compreensão de suas diferenças já na fase adulta. As consequências envolvem sentimentos de alívio e validação, mas também podem incluir frustrações decorrentes da falta de suporte apropriado em momentos cruciais do desenvolvimento. O diagnóstico tardio leva a pessoa a reinterpretar retrospectivamente diversas vivências, encontrando explicações para dificuldades e desafios que antes eram atribuídos a outras causas ou sequer reconhecidos como questões legítimas.

Por fim, considero essencial enfatizar que a passagem do rótulo ao diagnóstico – e até mesmo a vivência de um diagnóstico tardio – não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas como um processo que possibilite oferecer suporte, promover inclusão e garantir direitos. No

entanto, reforço a importância de sensibilizar a sociedade e os diversas pessoas envolvidas nas questões educacionais, de modo a assegurar que estudantes que apresentem necessidades educacionais específicas com diagnóstico formal ou não, considerando que os sistemas educacionais, em todos os níveis adotam a perspectiva de inclusão escolar, possam direcionar políticas, estratégias, recursos para atender essas necessidades que não sejam condicionadas ao diagnóstico. No entanto, para isso é emergencial que se efetuem mudanças em suas culturas das instituições de ensino em que acesso e da acessibilidade deixem de ser visto como benefícios ou vantagens pelas pessoas das instituições: professores, coordenadores, diretores, e demais atores.

CAPÍTULO 4

EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Isso durou aproximadamente um mês. Todos os dias, ele vinha à Sala de Recursos chorando e ficava na porta esperando que eu o convidasse para entrar:

- Você quer conversar?

Então, ele balançava a cabeça afirmativamente. Sentava-se na cadeira a minha frente, eu segurava sua mão, não falava nada, ficávamos em silêncio, respirava fundo. Então, levantava-se e dizia:

- Tá bom.

Dava-lhe um abraço e ele voltava para sala.

Então, neste dia, ele chegou a porta e me disse:

- Estou zangado com você.

- Por quê?

- Porque você encharcou minha cara de água ontem.

Ontem se tratava de um pouco mais de um mês atrás, quando veio a minha sala chorando e muito irritado porque a professora lhe deu um texto de ficção para interpretar em que trazia um Tiranossauro Rex se alimentando de salada, apesar de ser muito interessado pela temática dos dinossauros, recusou-se terminantemente a realizar a tarefa, pois dizia “Isso é mentira! Não pode! Não vou fazer! Tira esse papel de mim!”.

Depois de acalmá-lo, expliquei que se tratava de uma ficção, era uma história inventada, criada para ser divertida. Então, observamos que o rosto estava bem “melecado” e sugeri que limpasse o rosto. Perguntei-lhe se podia ajudar, e então, molhei a ponta dos dedos na água da pia e passei em seus olhos. Penso que eu deveria ter feito mais uma pergunta: “Como posso ajudá-lo?” (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

O quarto capítulo apresenta a escolha da metodologia pela qual se deu o percurso investigativo. Ela se desenvolveu com base nos pressupostos teórico-epistemológicos da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa em processo construtivo-interpretativo, de modo a compreender produções subjetivas geradas pelo estudante autista com diagnóstico tardio no seu processo escolar do Ensino Médio e transição para a Universidade. A Epistemologia Qualitativa e a Metodologia Construtivo-Interpretativa foram desenvolvidas por González Rey justamente para o estudo da subjetividade na perspectiva histórico-cultural.

4.1 Epistemologia Qualitativa

Ao se pensar na temática dessa pesquisa que traz a inclusão escolar na perspectiva dos estudantes buscando favorecer expressões da sua subjetividade, considera-se a indicação de Madeira-Coelho (2014) da necessidade para a pesquisa em Educação de uma “abordagem epistemológica que busque entender o fenômeno educacional integrado em uma unidade complexa e, portanto, irreduzível a conjuntos constituintes isolados”(p.93) e de uma concepção metodológica que “vai além da reunião de métodos e técnicas dissociados entre si, pois se constitui, ela mesma, em proposta coerente e integrada.” (p.93). Desta forma, pretendeu-se desenvolver essa pesquisa na perspectiva da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia Construtivo-Interpretativa.

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida por González Rey para o estudo da subjetividade e a ela se une à Teoria da Subjetividade de forma inseparável. Surge num momento de extrema crítica às formas hegemônicas de pesquisa e a utilização da metodologia qualitativa sem que houvesse consciência teórica e epistemológica ao seu respeito. A Epistemologia Qualitativa estabelece-se em oposição ao modelo empírico-instrumental positivista que omite a pessoa, as emoções.

Ela é parte da produção da Teoria da Subjetividade e traz inteligibilidade sobre os temas de estudo como alternativa à noção de verdade, que critica. Outro ponto de destaque, é que os conceitos da Teoria são recursos para inteligibilidade, ganhando significado no curso da pesquisa. O desenvolvimento da Epistemologia Qualitativa levou a integração entre teoria, epistemologia, metodologia e prática o que agrega valor a essa plataforma nas pesquisas e práticas em Educação, e outras áreas em que já se mostra presente (González Rey; Mitjans Martínez, 2017; González Rey, 2019).

A pesquisa na Epistemologia Qualitativa se desenvolve considerando os três princípios pelos quais caracteriza-se a produção de conhecimento nesta perspectiva, os quais são inseparáveis e se aplicam na utilização de sua metodologia construtivo-interpretativa: legitima o singular como instância de produção de conhecimento; defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento e compreende a pesquisa com um processo de comunicação, processo dialógico. (González Rey, 2005, 2019; González Rey; Mitjans Martínez, 2017).

O reconhecimento do singular como princípio epistemológico e, assim, como fonte de conhecimento propiciou o resgate do sujeito como categoria teórico-epistemológica no processo

de produção do conhecimento. O singular nessa perspectiva não é tido como aquilo que é único, mas como “informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende” (González Rey, Mitjáns Martínez, 2017, pg.28-29). Dessa forma, as informações que surgem no caso singular vão sendo legitimadas por suas representações no modelo teórico em construção, que será o conhecimento construído na pesquisa, ao qual não cabem generalizações e repetição, isto faz com que o singular traga uma nova compreensão do que é o teórico. O singular não é só a pessoa, o indivíduo, mas grupo, instituição, família porque cada um deles se configura de forma própria, diferente de outros sistemas que pertencem à mesma categoria. O conceito de configuração subjetiva é sempre singular (González Rey, 2005, 2019).

Quando afirma o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, González-Rey (2005) destaca que o conhecimento é uma produção humana, uma construção e não uma reprodução linear e exata da realidade, não é algo que está pronto para fazer conhecer uma realidade “ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento” (González Rey, 2005, p.06). O valor do conhecimento como construção humana é a capacidade de gerar inteligibilidade acerca do que está sendo estudado, se articulando em novas zonas de inteligibilidade¹⁹, e gerando novos conhecimentos. Empírico e teórico se encontram nessa construção. A realidade não é algo que se apreende de uma só forma, de uma só perspectiva, numa só possibilidade, de uma só ótica. Esse processo de construção e interpretação acontece durante toda a pesquisa de forma singular e dialógica entre pesquisador e participantes implicando-os como sujeitos nesse processo em que se expressam, se comunicam, dialogam e produzem subjetivamente neste tempo e espaço (González Rey, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

A pesquisa como processo de comunicação, espaço social dialógico constitui tanto participantes quanto pesquisadores como agentes ou sujeitos que emergem em seus processos e posicionamentos no desenvolvimento da pesquisa e assim legitimam-se na sua singularidade, por suas expressões próprias, diversas que escapam das padronizações. O diálogo proporciona a expressão autêntica e diferenciada dos participantes e se revela como via para conhecer as

19 Inteligibilidade pode ser entendida como uma nova percepção, uma nova forma de ver a situação pesquisada, que não é a simples representação do mundo exterior, mas uma relação do mundo e experiências, sentimentos e impressões, diferente de tudo visto antes, que acaba gerando novas práticas que influenciam e acabam por modificar o problema que está sendo estudado (González Rey, 2007 apud Silva; Rosek, 2019, p.335).

configurações subjetivas e sentidos subjetivos dos colaboradores e como são afetados pelas condições objetivas da vida social (González Rey, 2003, 2005, 2019; Mitjáns Martínez, 2017).

É nesta direção, que o diálogo e a comunicação têm o seu destaque na construção do cenário social de pesquisa, conforme defende González Rey (2005):

A comunicação como via privilegiada para conhecer as configurações e os processos dos sentidos subjetivos que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. É por meio dela que conhecemos os processos simbólicos organizados e recriados nesse processo mas também tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou condição social. (González Rey, 2005, p. 13)

Em suma, a comunicação tem destaque na construção do cenário social da pesquisa, na escolha ou até mesmo criação dos instrumentos de pesquisa, não visando somente dados, mas a produção de informações que direcionam a pesquisa e a construção de conhecimentos considerando as singularidades e as pessoas nela envolvidas.

4.2 Metodologia Construtivo-Interpretativa

Considerando a plataforma de pensamento criada por González Rey em que teoria, epistemologia e metodologia se relacionam congruentemente na produção de conhecimento trazendo inteligibilidade sobre fenômenos humanos em que subjetividade é transversal a estes, Goulart (2017) explica que é no diálogo estreito entre o processo metodológico e a produção teórica que surge essa inteligibilidade que não tem a função de esgotar a questão mas abre caminhos para a compreensão e aprofundamento no campo de pesquisa estudado. Neste sentido, a metodologia extrapola a aplicação rígida de instrumentos e coleta de dados e tem importante papel quanto a produção de conhecimento que é explicada por González Rey (2014) como:

um processo permanente de nossa subjetividade que, de forma contínua, provoca-nos, evocando reflexões e dúvidas constantes, posto que é expressão da configuração subjetiva de nosso cotidiano, cujos desdobramentos caracterizam as permanentes construções intelectuais que geramos sobre esse saber (González Rey, 2014, p. 15).

Ao considerar a produção de conhecimento, a partir dessa perspectiva, a metodologia construtiva-interpretativa subverte o padrão hegemônico de fazer pesquisa. Desenvolvida por González Rey é um referencial metodológico no âmbito da pesquisa qualitativa assumido para estudos da subjetividade na perspectiva histórico-cultural. De acordo com Alcântara e Oliveira (2020), o método construtivo-interpretativo se apoia na Epistemologia Qualitativa e seus princípios durante o processo investigativo e de análise, e traz uma nova ruptura epistemológica no âmbito das ciências psicológicas (González Rey, 2005, 2014, 2015, 2017; González Rey e Mitjáns Martínez, 2017). Neste sentido, se fundamenta na compreensão de que subjetividade e os fenômenos psicológicos e sociais não podem ser apreendidos de forma linear e causal, mas exigem um olhar que considere a complexidade, o dinamismo próprio da subjetividade das pessoas e dos grupos enquanto vivenciando os processos humanos de forma singular (González Rey, 2005, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Goulart, 2017).

Segundo Gatti (1999, p. 72), o método “nasce do embate de ideias, perspectivas e teorias com a prática. Ele não é somente um conjunto de regras que ditam um caminho. É também um conjunto de crenças, valores e atitudes”. A autora aponta a necessidade de se considerar o lado personalizado pelas mediações do investigador, e neste sentido, o método, transcende da lógica, e é vivência do próprio pesquisador com o participante na experiência continuada, pelas trocas, pelas contradições, pelas divergências, pelas críticas e também pela criação.

No trabalho humano, na produção humana, há esta característica do “algo mais” que é individual e depende do envolvimento pessoal, daquilo que se põe de si mesmo no trabalho, sínteses pessoais, das formas de mediação e representação que cada um faz a partir de suas relações socioambientais (Gatti, 1999, p. 72-73).

Oliveira e Madeira-Coelho (2022) baseadas em González Rey (2017), argumentam que o estudo da subjetividade no viés proposto pela Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural demanda por seus princípios epistemológicos uma nova forma de entender o processo de produção do saber científico: uma construção interpretativa. A metodologia construtivo-interpretativa integra-se aos princípios da Epistemologia Qualitativa na qual se baseia e se processa entendendo-se como forma de produção de conhecimento que se fundamenta no tema da subjetividade desenvolvida por González Rey (2019) numa nova definição ontológica, os sentidos subjetivos, que se desdobram em movimento caótico do qual emergem configurações subjetivas.

Os conceitos sentidos subjetivos e configuração subjetiva dão direcionamento à construção das informações e de sua interpretação.

Neste sentido, a pesquisa não é entendida como uma simples coleta de dados para posterior análise, mas como processo de interpretação e produção de conhecimento em constante construção. A pesquisa se inscreve como processo criativo, dinâmico e dialógico em que pesquisador de forma ética encontra formas de significar, demonstrar e compreender as produções subjetivas que se apresentam em sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas sobre os fenômenos estudados (Mitjáns Martínez, 2014; Goulart, 2017).

A interpretação, nesta unidade epistemológica-metodológica, não é entendida como decodificação de conteúdo pré-existente e estável, mas como um processo dialógico e criativo. Pesquisador e participantes interagem, por vezes, de forma recíproca em que sentidos subjetivos emergem nesse encontro de histórias de vida, valores, culturas, trajetórias educacionais e institucionais e afetos que se vão constituindo em vínculos de confiança para o compartilhamento de informações numa dinâmica que se diferencia do modelo “pergunta-resposta-estímulo”. Essa dinâmica estimula o pesquisador a assumir uma postura aberta, flexível e sensível às singularidades do campo, valorizando indícios, as contradições, as tensões que se apresentam ao longo do processo investigatório e de construção interpretativa do estudo (González Rey, 2005, 2007, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2014; Mitjáns Martínez, 2017; Goulart, 2017, Madeira-Coelho, 2022).

A produção de informação na abordagem construtivo-interpretativa não se limita à aplicação de instrumentos padronizados ou ao uso de categorias pré-definidas às quais as informações e dados produzidos devem amoldar-se. Pelo contrário, o processo analítico consiste em um movimento constante de interação entre a teoria e o material empírico, no qual conceitos são reelaborados à luz das informações produzidas no campo. Assim, a análise é um espaço de criação teórica, em que pesquisador constrói interpretações fundamentadas não apenas em referenciais prévios, mas também nas configurações subjetivas emergentes ao longo da pesquisa.

Mitjáns Martínez (2014) explica que já havia o reconhecimento por outros referenciais teóricos do papel da interpretação e do caráter construtivo do conhecimento, no entanto, a união dos dois processos na epistemologia e sua metodologia foi feita de forma inédita por González Rey.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017) definem a ação de pesquisa na metodologia construtivo-interpretativa como sendo ao mesmo tempo teórica e dialógica, em que a dialogicidade

é processo no qual os indivíduos se dão como agentes ou sujeitos em diálogo caracterizando-o como produção subjetiva. O diálogo se apresenta como espaço configurado subjetivamente, partilhado e de expressão dos envolvidos em movimento que se organiza simultaneamente com as produções diferenciadas e singulares destes agentes e sujeitos da pesquisa.

Ao contrário de metodologias que se centram na “objetividade” e “neutralidade” como ideais inquestionáveis de evidência científica, a metodologia construtivo-interpretativa reconhece o envolvimento e a implicação do pesquisador no processo investigativo. González Rey (2014) explica a esse respeito que a crítica à neutralidade expressa na Epistemologia Qualitativa transcende ao lugar do pesquisador na construção da pesquisa como alguém que produz conhecimento neste processo.

Desta forma, a pesquisa não é entendida como uma simples coleta de dados para posterior análise, mas como um processo de construção, interpretação e produção de conhecimento em constante movimento do vivido nesse processo agregado ao cosmos de vida desse/a pesquisador/a. Neste sentido, o pesquisador não ocupa posição neutra e distanciada mas sim de protagonista na criação/ provocação de situações para a emergência de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas sobre o fenômeno estudado (González Rey, 2005, 2014; Mitjáns Martínez, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017)

Nesta perspectiva, a metodologia construtivo-interpretativa se constitui num processo contínuo de construção e interpretação de informações expressas, que nem sempre surgem de forma explícita e consciente, demandando criatividade do pesquisador em várias situações. Nesse sentido, pesquisador e participante, são protagonistas nos diversos momentos da pesquisa. (Madeira-Coelho, 2014; Rossato; Martins; Mitjáns Martínez, 2014).

Ao privilegiar a complexidade, a processualidade e o caráter histórico, cultural e social dos fenômenos humanos, a metodologia construtivo-interpretativa de González Rey oferece um caminho para a construção e produção de um conhecimento mais vivo, crítico e contextualizado. De forma, que este conhecimento não se constitui como uma “verdade” definitiva e única sobre o fenômeno estudado, mas em configurações interpretativas passíveis de reinterpretação e ampliação. Esse conhecimento produzido mantém-se aberto à dinâmica da vida social, cultural, psíquica, subjetiva (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Mitjáns Martínez, 2014, 2022; Goulart, 2017, 2019).

A construção e produção de informação nessa proposta construtivo-interpretativa não se limita à aplicação de instrumentos padronizados ou ao uso de categorias pré-definidas, ou seja, o processo de análise e interpretação consiste em movimento constante de interação entre a teoria e o empírico, no qual os conceitos são reelaborados à luz das vivências e experiências produzidas no campo. Por isso, este é um espaço de criação teórica, em que pesquisador/a constrói interpretações fundamentadas não apenas em referenciais prévios, mas também nos sentidos e configurações subjetivas ao longo da pesquisa (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Mitjáns Martínez, 2014; Goulart, 2017, 2019).

A proposta metodológica de González Rey é estruturada em conceitos fundamentais, sendo estes o indicador, a hipótese e o modelo teórico, recursos teóricos interdependentes que desempenham papéis cruciais na organização e desenvolvimento do processo investigativo, orientando a análise e interpretação dos dados como processo criativo, reflexivo e autoral que se erige de forma dinâmica (González Rey, 2005; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

O **indicador**, nesta perspectiva construtivo interpretativa, não é um dado isolado nem um simples registro empírico. Ele é um ato teórico, uma ideia do pesquisador a partir do referencial assumido (González Rey, 2014, 2019). O Indicador emerge como um sinal, uma pista, um vestígio significativo dentro do contexto da pesquisa, revelando potencialidades interpretativas. A definição de um indicador não se restringe ao que é falado nos discursos ou no que aparece expressamente nas ações e comportamentos dos participantes. Construir um indicador exige do/a pesquisador/a uma sensibilidade analítica e reflexiva capaz de perceber nuances, tensões, ambiguidades e contradições. Neste processo reflexivo e criativo, o pesquisador relaciona indicadores entre si e com o sistema geral construindo a trama configuracional (González Rey, 2007, 2011, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017; Oliveira; Goulart, 2017; Madeira-Coelho, 2022).

A partir dos indicadores, o/a pesquisador/a constrói hipóteses interpretativas, que não são previsões a serem confirmadas ou refutadas como no sentido positivista. Nesta perspectiva, as hipóteses nascem da articulação de indicadores entre si cumprindo um papel criativo e com o referencial teórico propondo interpretações para o fenômeno estudado. As hipóteses vão sendo tramadas/ tecidas durante a pesquisa em processos de interpretação e construção se constituindo em caminhos nos quais o modelo teórico assume capacidade explicativa (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017)

Neste sentido González Rey (2014) explica que a construção teórica não é uma coleção de indicadores ou a soma deles, mas é um ato de criação sobre hipóteses que são geradas durante a pesquisa. Nesse caminho hipotético, em que ocorrem ocasiões contraditórias entre si no decorrer da pesquisa, é que vão emergindo os significados que dão origem a novos significados e novas ideias que vão se articulando e definindo o modelo teórico.

O modelo teórico surge como uma construção mais complexa e integrada, resultante da tessitura entre múltiplos indicadores e hipóteses ao longo do processo investigativo. Não se trata de um esquema rígido ou estático, mas de uma configuração conceitual capaz de oferecer inteligibilidade ao fenômeno estudado (Mitjáns Martínez, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

O modelo teórico, então, não é uma simples representação do real, mas uma síntese criativa, histórica e culturalmente situada, em que indicadores e hipóteses se organizam numa congruência que permite inteligibilidade ao fenômeno estudado, expressando a compreensão alcançada naquele momento da pesquisa. Ele orienta o pesquisador e serve como um recurso com valor pois possibilita novas indagações, questionamentos, reflexões, discussões e diálogos com outras teorias e a abertura de caminhos interpretativos alternativos (Mitjáns Martínez, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

Em suma, na metodologia construtivo-interpretativa de González Rey, indicadores, hipóteses e modelo teórico não são peças fixas mas sim ferramentas conceituais que, articuladas entre si, permitem ao pesquisador navegar de forma criativa, reflexiva e dialógica no campo empírico, elaborando interpretações mais ricas, profundas e flexíveis sobre a subjetividade e a complexidades dos fenômenos humanos.

Nesta pesquisa, fundamentada na Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural, e suas Epistemologia Qualitativa e Metodologia Construtiva-Interpretativa, cujo objetivo foi compreender produções subjetivas de estudante com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista no recorte de suas histórias de escolarização do Ensino Médio à Universidade, a metodologia construtivo-interpretativa proposta por González Rey possibilitou uma abordagem dinâmica que compreendeu as singularidades e os sentidos subjetivos produzidos por este estudante ao longo da sua trajetória escolar. Na perspectiva da Metodologia Construtivo-Interpretativa, o processo investigativo é favorecido por uma construção teórica viva e dinâmica que rompe com modelos tradicionais permitindo que a interpretação emergja da articulação entre teoria e o empírico.

Dessa forma, a produção da informação não se limita a dados, mas a construção de conhecimento a partir de informações em que emergem aspectos subjetivos que, muitas vezes, permanecem silenciados em abordagens tradicionais sobre as pessoas que recebem o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista reduzindo-as apenas a um quadro diagnóstico universal.

Os conceitos de indicador, hipótese e modelo teórico são mobilizados de maneira articulada para construir compreensões aprofundadas e historicamente situadas sobre o fenômeno estudado. Os indicadores emergem como vestígios significativos nas falas, gestos, silêncios e expressões dos participantes, permitindo ao pesquisador identificar sentidos subjetivos em construção. A partir desses indicadores, hipóteses interpretativas são elaboradas, não como verdades fixas, mas como movimentos reflexivos que ampliam a compreensão das expressões desse estudante sobre a vivências de suas experiências escolares. Deste modo, apresento o percurso metodológico adotado e as análises realizadas para construir o modelo teórico do caso do estudante Ismael.

4.3 Cenário social da pesquisa

A construção do cenário social desta pesquisa ocorreu na Universidade de Brasília (UnB), onde cinco dos participantes eram estudantes de graduação. No entanto, inicialmente, o estudo foi concebido para investigar as produções subjetivas de estudantes autistas do Ensino Médio a respeito da sua inclusão. Ao ter contato com um estudante do Ensino Médio que se voluntariou, que já havia sido meu aluno, ele trouxe questões que o incomodavam sobre o Ensino Médio e a transição para o Ensino Superior. Relatou que as pessoas o desmotivaram a pensar na Universidade e levantaram as possibilidades de fazer um curso técnico, o que ele considerava injusto pois tinha muito desejo de se aprofundar nos estudos sobre tecnologia que tanto amava, além de desenvolver pesquisas.

A partir dessa ocasião, várias reflexões passaram a me ocupar, entre elas que os processos educacionais não se limitam a etapas estanques, apesar de serem retratados muitas vezes assim, mas se configuram como um continuum na trajetória das pessoas que querem dar prosseguimento aos estudos, especialmente no que diz respeito à transição para o Ensino Superior. Passei, então a realizar encontros com o estudante. Durante esses encontros, ele levantou questionamentos sobre os processos seletivos para ingresso na universidade, se havia a existência de atendimento educacional especializado e as experiências de autistas no ambiente universitário. Em uma dessas

ocasiões, realizei uma visita com esse estudante à UnB, incluindo o Restaurante Universitário, o ICC (Instituto Central de Ciências) e a Faculdade de Tecnologia, espaços de seu interesse.

Após alguns encontros presenciais, o estudante que então se constituía em participante de minha pesquisa, optou por continuar as interações por videochamada, demonstrando cautela nas dinâmicas conversacionais, ora sussurrando, ora utilizando o chat para se expressar. Posteriormente, ele desistiu da sua participação na pesquisa apresentando a justificativa de que tinha mudado para um curso no IFB (Instituto Federal de Brasília) e que por vezes passava o dia todo e alguns sábados na escola, ficando assim sobrecarregado.

A partir da experiência deste estudante, pude verificar que a presença dos pais e o espaço da escola, acabavam por cercear a expressão dos estudantes do Ensino Médio que eu buscava para participarem da pesquisa, por não se mostrarem tão espontâneos nessas circunstâncias. Diante desses desafios, redirecionei o foco da pesquisa para estudantes autistas em transição para o Ensino Superior, optando por estudantes autistas nos semestres iniciais da graduação e pela UnB como local para o estudo.

A existência da Diretoria de Acessibilidade na Universidade de Brasília (UnB), criada em 2020 e em processo de consolidação, poderia favorecer minha aproximação com os estudantes atendidos por ela. Outro fator importante e que definiu a escolha por estes estudantes foi o contato com uma nova informação: todos receberam diagnósticos tardios de Transtorno do Espectro Autista após a conclusão do Ensino Médio. Essa situação me intrigou pois trazia características singulares aos percursos educacionais especialmente do final da Educação Básica e particularmente, Ensino Médio, até o Ensino Superior.

Minha inserção no campo de pesquisa se iniciou, então, com a inscrição em ações da Diretoria de Acessibilidade (DACES) da UnB. Em 2023, participei da formação de tutores promovida pela DACES, acompanhando minha orientadora, e participei como voluntária na disciplina *Seminário em Educação Inclusiva*, com foco em estudos sobre autismo, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. A professora da disciplina me forneceu o contato de uma das organizadoras do Grupo de Autismo e Neurodiversidade da UnB, com quem conversei por ligação telefônica. Posteriormente, ingressei em grupos de aplicativos de mensagens sobre autismo e neurodiversidade, onde, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, enviei convites para participação na pesquisa. Após esse momento, realizei uma enquete sobre a

preferência terminológica a ser utilizada ao se referir a eles, sendo “pessoa autista” o termo mais votado.

Participando dos grupos nos aplicativos de mensagens, pude observar que as principais queixas relatadas pelos participantes estavam relacionadas às dificuldades com professores em relação à compreensão e aceitação das necessidades de adaptações específicas e necessárias: como adaptações ambientais, metodológicas, pedagógicas; a utilização de linguagem acessível e reconhecimento de singularidades linguísticas, ampliação de prazos, acesso antecipado a ementas e oferta de formas variadas de avaliações e a compreensão sobre a participação de pessoas autistas em trabalho em grupos ou apresentação.

O atendimento educacional especializado oferecido nas salas de recursos (no Ensino Médio) e nos Núcleos de Acessibilidade (no caso da UnB, a DACES) foram frequentemente citados como compreendidos pelos componentes dos grupos como as únicas políticas de permanência para pessoas PAEE no Ensino Médio e na Universidade. Nos grupos, além das questões escolares e acadêmicas, destacavam-se assuntos relacionados à saúde mental, principalmente relacionados às dificuldades de acesso de acompanhamento terapêutico por questões financeiras (muitos não podiam pagar e a espera por atendimento público durava meses e anos). Participar desses grupos foi importante para identificar que grande parte das pessoas que os compunham receberam o diagnóstico tardiamente e buscavam um espaço em que pudessem se expressar, compartilhar experiências e dúvidas, além de estabelecer relações.

Consegui ampliar o alcance da pesquisa com estudantes autistas com a colaboração da DACES, que enviou um e-mail de divulgação contendo um formulário de agendamento para todos os estudantes autistas cadastrados. Esse contato foi construído progressivamente: após várias tentativas de agendar uma reunião com a diretora, fui convidada a acompanhá-la em um evento institucional, o que possibilitou uma aproximação inicial. Em seguida, pude visitar a DACES, observar parte de sua rotina e participar do I Seminário sobre Inclusão e Acessibilidade da UnB, realizado em 2023 com diversas entidades estudantis. Nesse evento, tive contato direto com estudantes, suas demandas e formas de mobilização. Já ao final da pesquisa, uma conversa com a diretora da DACES me proporcionou uma compreensão mais aprofundada sobre os desafios enfrentados pela diretoria para promover ações que envolvam efetivamente o protagonismo estudantil. Essa aproximação consolidou minha inserção no campo e fortaleceu a base metodológica do estudo

O seminário destacou-se pela participação ativa dos estudantes, que expressaram, com firmeza e sensibilidade, a urgência de mudanças na universidade. Suas falas evidenciaram o desejo por debates qualificados, visibilidade de suas demandas e soluções concretas. Um dos momentos marcantes foi a entrega à reitoria de uma carta de reivindicações, construída coletivamente, que denunciava as barreiras ainda presentes. As discussões reforçaram a necessidade de transformar a cultura universitária, os espaços e as relações, com foco na promoção da convivialidade. Nesse sentido, a fala do vice-reitor reforçou que acessibilidade exige uma mudança cultural profunda, centrada no reconhecimento das diversidades e na eliminação, sobretudo, das barreiras atitudinais. Ao participar do seminário e contemplar as expressões tanto de estudantes, como de professores, pude reconhecer a importância da relação intrínseca individual-social nos espaços e processos escolares e acadêmicos considerando, como afirma Gonzalez Rey (2007, p. 167) que:

Cada unidade ou espaço institucionalizado da vida social é configurado subjetivamente na relação entre seus membros, sendo atravessado por representações, discursos e configurações subjetivas socialmente produzidas e que aparecem por meio dos sentidos subjetivos que, aparentemente, são próprios de cada um dos espaços sociais particulares de uma sociedade (Gonzalez Rey, 2007, p. 167).

A partir da visita a DACES, foram sendo revelados desafios enfrentados que se aproximavam àqueles que eu já conhecia na Secretaria de Educação: como a sobrecarga de funções e demandas, agravada pelo número reduzido de profissionais e pela burocratização excessiva que atrasam as ações. Embora busquem diálogo constante com professores e coordenadores para a elaboração de planos de ensino flexíveis, que visam contemplar as especificidades dos estudantes, persistem queixas a partir da escuta de professores sobre a comunicação e a necessidade de ampliação da divulgação do trabalho da DACES, além da carência de pessoal e recursos financeiros como barreiras para uma efetiva e real inclusão que “saia dos papéis para a vida real do Campus” conforme expresso por professor.

Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética, a DACES compartilhou a carta-convite com os estudantes autistas interessados em participar, e o convite foi também divulgado no grupo de WhatsApp do Núcleo de Autismo e Neurodiversidade. Dos nove respondentes iniciais, seis compareceram a um encontro presencial na Faculdade de Educação para uma conversa inicial. Nesse momento, os participantes se apresentaram, compartilharam um pouco de suas

experiências na universidade e expressaram suas demandas pessoais de interesse pela participação na pesquisa. Expliquei a metodologia da pesquisa, baseada na Epistemologia Qualitativa e na abordagem construtivo-interpretativa, destacando seu caráter processual e a necessidade de um tempo mais extenso para a compreensão da subjetividade. Durante o encontro, os participantes fizeram perguntas sobre a pesquisa e expressaram curiosidades sobre aspectos pessoais. Uma pergunta realizada por todos nessa conversa inicial foi: “Você é autista?”

De acordo com González Rey e Mitjáns Martínez (2017), é na criação do cenário social da pesquisa que surge o interesse de participantes para ser parte dela, de modo, que esses primeiros momentos e modos como acontecem podem favorecer o engajamento dos participantes na pesquisa. Os autores destacam que o tipo de pesquisa que se baseia na perspectiva histórico-cultural para o estudo da subjetividade numa abordagem metodológica construtivo-interpretativa busca desde o início o envolvimento dos interessados colocando neles a decisão sobre participar ou não.

A partir desse entendimento, o percurso da pesquisa foi marcado por momentos tanto agradáveis quanto desafiadores e tensos. Desde as conversas iniciais, houve trocas empolgantes de informações e proposições com os participantes, que demonstraram receptividade e interesse. Dos nove respondentes iniciais, seis se disponibilizaram a conhecer a pesquisa, e cinco decidiram participar ativamente. A utilização de aplicativos de videochamada e utilização de aplicativo de mensagens facilitou a construção e manutenção do cenário social da pesquisa.

Inicialmente, realizei encontros individuais com cada participante para explicar o processo da pesquisa. Entre os cinco que permaneceram, três tiveram encontros presenciais na Universidade, destacando-se o participante Ismael, cujo interesse levou-nos a um encontro coletivo que incluiu a ida ao cinema e um lanche posterior. Esse momento permitiu a integração entre os participantes, com Ismael se destacando por suas perguntas e curiosidade. Os demais encontros ocorreram individualmente, em diversos espaços do campus, como lanchonetes, a biblioteca, o restaurante universitário e áreas externas. Para duas participantes, devido à localização e por estarem trabalhando, os encontros foram realizados por videochamada, conforme sua disponibilidade.

O estudo de caso de Ismael foi selecionado para compor este estudo por atender a um importante critério estabelecido no projeto de pesquisa enviado ao Comitê de Ética: o estudante estar cursando os semestres iniciais da graduação, período de transição do ensino médio à

universidade. Sua curiosidade sobre a vivência de outras pessoas autistas e suas inúmeras perguntas sobre inter-relações também foram fatores que influenciaram a escolha. Desde o início, Ismael demonstrou interesse e disponibilidade para participar, até mesmo quando os ambientes não pareciam favorecedores a ele, como conhecer um local novo como um Café próximo à Universidade, que vendia livros novos e usados. A disponibilização de uma sala para os encontros favoreceu a expressão autêntica do estudante, tanto nas dinâmicas conversacionais quanto nos momentos informais.

Ao longo da pesquisa, foi se construindo e consolidando um vínculo afetivo entre mim e Ismael, principalmente, a partir da liberdade que ele encontrava para se expressar e da minha escuta atenta e sem julgamentos. O interesse comum pelo desenho também contribuiu para essa conexão. Buscando favorecer sua expressão, levei materiais de desenho, que auxiliaram explorar a curiosidade como meio de expressão do rapaz na pesquisa. Esses momentos, geralmente no final dos encontros, permitiam conversas informais e a abordagem de temas trazidos por ele, como relacionamentos, família, arte, literatura e desenho. Ismael passou a trazer espontaneamente suas produções: desenhos, textos e incluindo *sketchbooks* feitos artesanalmente por ele. Suas expressões genuínas demonstravam confiança e engajamento ao compartilhar suas reflexões, criações recheadas de emoções, sentimentos, ideias e perspectivas.

4.4 Instrumentos da pesquisa

Nos estudos que adotam a Teoria da Subjetividade como referencial teórico, os instrumentos e procedimentos metodológicos, conforme destacam González Rey e Mitjáns Martínez (2017), assumem um caráter dialógico. Essa característica é marcada pela flexibilidade e abertura constante a novas indagações, reflexões e posicionamentos tanto do pesquisador quanto dos participantes. O processo é orientado para a construção de uma conversação contínua sobre as expressões favorecidas pelos instrumentos, numa dinâmica interativa e colaborativa. Essa abordagem contrasta com a maioria das pesquisas tradicionais, que não priorizam dimensão dialógica e o procedimento construtivo-interpretativo.

González Rey e Mitjáns Martínez (2017, p.39) explicam que os conceitos que constituem a Teoria da Subjetividade são “recursos de inteligibilidade que só ganham significado no curso

da pesquisa ou da prática profissional em um campo concreto, por meio das ideias, construções e avanços intelectuais do pesquisador.” Assim, os conceitos de sentidos subjetivos e configurações subjetivas são conceitos teóricos sobre o problema que será estudado com base na noção de subjetividade e não representam conteúdos universais.

Neste sentido, utilizou-se um **diário de pesquisa** que consistiu no registro escrito de expressões, perguntas, fatos que me intrigaram enquanto pesquisadora sobre o trabalho de campo, além de reflexões próprias sobre o ato de pesquisar, corroborando para a desnaturalização da ideia de neutralidade do pesquisador, ao me permitir expressar minhas experiências, fragilidades, dificuldades assim com as potências e possibilidades vivenciadas no percurso da pesquisa.

O diário de campo, como apontam Oliveira (2014) e Kroef e Gavillon (2020), permitiu-me perceber a implicação dos participantes na pesquisa e suas expressões, além de ter tornado visíveis as sutilezas do extratexto, aquilo que geralmente fica de fora do relato formal, revelando detalhes importantes nos modos como os participantes se moviam, se expressavam e como vivenciavam a experiência da pesquisa. De acordo com os autores, a atenção do pesquisador a esses aspectos é uma fonte valiosa de conhecimento.

Os instrumentos de pesquisa podem ser individuais ou grupais, escritos e não escritos (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017). Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa e reunir informações pertinentes, foram utilizados os seguintes instrumentos: a) dinâmicas conversacionais; b) produções escritas como textos, cartas, complemento de frases, tempestade de palavras c) produções pictóricas: desenho temático.

• **Dinâmica Conversacional:** instrumento criado por González Rey (2005, 2017) pensando na ruptura pergunta-resposta em que o participante dá a resposta que imagina ser a mais própria. Nesta dinâmica, o pesquisador sai do lugar central das perguntas para compor uma conversação de caráter mais natural e autêntico, mas também visando uma corresponsabilidade aos envolvidos/as permitindo-os/as serem sujeitos no processo e facilitando sua expressão. Tem como objetivo buscar, por meio de diálogos, campos significativos da experiência pessoal (Oliveira; Madeira-Coelho, 2022). A dinâmica conversacional permeou os vários momentos da pesquisa e os demais instrumentos.

• **Escrita de textos:** esse instrumento apresentou-se como uma provocação ao participante para o despertar do escrever sobre si e sobre os possíveis encontros e desencontros do seu

percurso escolar. Ao mesmo tempo mostrou-se como exercício reflexivo em que a pessoa se via, se percebia e se expunha na trajetória da pesquisa. Para favorecer a expressão dos participantes dessa pesquisa, ofereceu-se as seguintes opções: escrever de próprio punho ou digitando; gravações em forma de áudio.

- **Cartas:** apresentaram-se, nesta pesquisa, como escritas mais espontâneas e intimistas que oportunizaram expressões singulares do participante, de sua forma de estar, de pensar no mundo e das relações que se constituíam em seus contextos de vida. A intenção era que essas expressões partissem da pessoa que se manifestava no ato de construção do registro, no desejo de falar algo a alguém, num possível diálogo entre ele e a quem se destinava sua escrita, podendo transcorrer como um desabafo, ou até mesmo um monólogo, uma fala contínua e com a liberdade de parar ou mesmo continuar com a conversa. O participante teria oportunidade, assim, de se inscrever na sua escrita, e nesta escrita, colocar suas percepções. Para Oliveira, Santos e Lacerda, (2020), jovens ao escreverem cartas deixam suas marcas. A proposta inicial era da escrita de três cartas: uma para uma das escolas, uma para si mesmo enquanto estudante, e uma para quem ou o que, da sua escolha considerasse pertinente na sua trajetória escolar.

- **Complemento de frases:** neste instrumento, conforme González Rey (2005), as informações se apresentam tanto diretas, referentes à intencionalidade do participante, como indiretas, que expressam a forma como constrói o que expressa e como se relaciona com o instrumento. São utilizados indutores curtos, e por isso, podem ser usados em vários momentos na pesquisa e esses indutores são de caráter geral e podem se referir às atividades, experiências e pessoas. Foram utilizados em 03 momentos da pesquisa, divididos a partir dos seguintes temas: “conhecendo você”; “o autismo” e a “escola”.

- **Desenho temático:** inspirado no instrumento criado por Rossato e Mitjáns Martínez (2018), este instrumento buscou favorecer a expressão livre dos participantes sobre suas vivências no Ensino Médio e durante a transição escolar. O recurso imagético foi utilizado para auxiliar na organização das emoções experienciadas que, por vezes, se tornavam difíceis de verbalizar. Neste sentido, foi explorado e discutido, posteriormente, em dinâmicas conversacionais. Foram propostos os seguintes temas ao participante: “a escola”, “você aprendendo na escola”, “história em quadrinhos”. O instrumento Desenhos Temáticos proporcionou conhecer a aptidão e interesse do participante para desenhos e a percepção de como o desenho auxiliava na organização do seu pensamento e fala, favorecendo que se sentisse mais

à vontade e o diálogo fluísse. Desta forma, levei material de desenho para realizarmos experimentações: folhas de papel colorida, pastel, giz de cera, lápis de cor, canetinha. O participante passou a trazer os desenhos que produzia tanto nas aulas de desenho que aconteciam aos sábados quanto os que reproduzia no seu dia a dia. Encontramos no desenho algo em comum que auxiliou na construção de vínculos.

- **Tempestade de Palavras:** este foi um instrumento pensado para provocar emocionalmente o participante a partir da escrita espontânea de palavras relacionadas à sua trajetória escolar: Ensino Médio, Transição e Universidade. Após esse momento, o participante selecionava aquelas sobre as quais gostaria de falar, e como se relacionavam ao momento e contexto de vida ao qual estavam relacionadas. A dinâmica conversacional também acompanhou este instrumento em que o participante se colocou sobre as palavras utilizadas.

- **Que nome você daria:** Foi utilizada ficha com as palavras, mas poderiam ser cartões com imagens de pessoas, situações do cotidiano e objetos relacionados à escola. Desta última forma, o participante tiraria uma ficha ou cartão e inventaria um outro nome na hora. O objetivo era potencializar expressões espontâneas de emoções quanto a momentos específicos da trajetória escolar e como isso se relacionava à inclusão escolar. As expressões pessoais neste instrumento também foram exploradas em dinâmica conversacional.

Conforme González Rey (2005), González Rey e Mitjáns Martínez (2017), os instrumentos têm por intuito favorecer a produção de “tecidos de informação” e não respostas prontas e pontuais sobre o que o/a participante pensa que o pesquisador espera dele/a. Nesta proposta, portanto, os instrumentos não seguiram regras padronizadas de construção, buscando-se estabelecer uma conexão entre uns e outros. Essas estratégias de pesquisa não são vias de resultado, mas sim de informação. Essas informações possibilitaram, como preconizam a Epistemologia e Metodologia Construtivo Interpretativa, a construção de indicadores e hipóteses que, ao longo da pesquisa, foram constituindo o modelo teórico como resposta ao objetivo central da pesquisa (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

CAPÍTULO 5

CONSTRUÇÃO INTERPRETATIVA

Construir uma análise sobre o estudo de caso de Ismael também foi refletir sobre o meu percurso até aqui enquanto tudo que acabo sendo enquanto pessoa autista vivendo também singularmente as experiências como estudante, professora, pesquisadora no Mestrado. Essa travessia foi marcada por um mergulho profundo na Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural de González Rey, por quem fui construindo profunda admiração e amor e “zanga” quando me empreendi na construção interpretativa. Foram muitas brigas e lágrimas até nos compreendermos e nos conciliarmos. Ainda estou aprendendo e querendo aprender. A construção interpretativa foi desafiadora, me exigiu não somente um posicionamento teórico, mas uma construção intensa de leituras, releituras, visitas e revisitas aos trabalhos de outros pesquisadores da Teoria, ao mesmo tempo de desenvolver uma escuta atenta às expressões dos participantes, e interpretações cuidadosas, respeitadas, éticas, buscando coerência com a proposta metodológica assumida. Coesão e coerência me desafiaram muito na construção textual, e um duelo contínuo cabeça e mãos. Quanto ao estudo de caso de Ismael, não se tratou apenas de analisar um caso, mas de construir conhecimento a partir também da experiência vivenciada e compartilhada com o participante, cujas expressões ecoaram em mim, provocando reflexões também sobre minha trajetória e sobre os modos como a escola e a universidade produzem inclusão ou exclusão mesmo sendo de instituições de propostas inclusivas. Dias e noites lendo, estudando, anotando, escrevendo, ouvindo novamente áudios, relendo transcrições, revisitando anotações, buscando expressões, repensando interpretações, buscando a coerência e coesão textual: entre o choro e a vontade de desistir, insistir, persistir. Insistir e persistir ganhou pois a Teoria da Subjetividade extrapolou o Mestrado e se inseriu no meu cotidiano, na minha prática na Sala de Recursos nos atendimentos às crianças e suas famílias, na Sala de Professores, ouvindo as conversas e formações ou participando delas. Penso que nunca mais nada será do mesmo jeito nem na minha escuta, nem na minha prática, nem na vida: pois a Teoria se constituiu para mim uma nova lente para ver mas também para ouvir e para estar no mundo (Relato particular da pesquisadora na pesquisa, 2025).

González Rey (2005) salienta que a etapa mais complexa e difícil da pesquisa reside na construção da informação, perspectiva corroborada por Veloso (2010), que aponta a tendência de pesquisadores aderirem à epistemologia positivista, conferindo caráter de verdade absoluta aos dados empíricos e negligenciando a principal virtude da abordagem da epistemologia qualitativa: a elaboração de modelos teóricos que dão visibilidade a níveis ontológicos que transcendem a observação imediata e direta por meio construção teórica de sentidos e configurações subjetivas (González Rey, 2005, p. 116). Essa, efetivamente, se constituiu a principal dificuldade por mim enfrentada na elaboração deste trabalho.

Esta pesquisa será conduzida por meio de um estudo de caso, considerando uma vez que, como afirma Rossato (2009, p. 115), “pode-se analisar mais de um caso, mas sempre será cada um em sua singularidade”. Neste sentido, André (2005) define o estudo de caso como uma análise

profunda e contextualizada, que busca compreender a complexidade de uma unidade em suas particularidades, sem desconsiderar suas interações e dinâmica processual, deste modo, focaliza um fenômeno específico, valorizando tanto sua singularidade quanto sua relevância teórica. Ainda de acordo com a autora, a seleção do caso justifica-se pelo interesse em examiná-lo como uma totalidade orgânica, cujas nuances podem revelar novos significados. André (2005) aponta que o valor heurístico do estudo de caso reside na capacidade de ampliar a compreensão sobre o fenômeno estudado, transcendendo a mera descrição e contribuindo para a construção de interpretações qualificadas.

Para González Rey (2002), o estudo de caso não deve ser visto como uma simples fonte complementar de dados, mas como um momento central na produção do conhecimento. De acordo com o autor, trata-se de um processo dinâmico, não linear e diferenciado, que se desdobra à medida que o objeto revela sua complexidade e riqueza.

O estudo de caso do estudante Ismael foi organizado da seguinte forma: caracterização do participante; apresentação dos seguintes eixos de produção de informação: Eixo 1. **Produções subjetivas de Ismael associadas ao percurso escolar**. Este eixo foi dividido em subeixos: “*Ismael protagonista do Moby Dick*: a necessidade de autoafirmação e a importância de autoexpressão”; “*Pô, eu nunca fiz parte de nada*: as dimensões inter-relacionais dos contextos família e escola”; e, “*Por que não se quer escrever uma carta?*: mágoa e possibilidades”. Eixo 2. **Recursos subjetivos desenvolvidos no percurso escolar** que discorre sobre os seguintes recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael: produção de uma voz própria, capacidade de autorregulação e capacidade de autorreflexão. Eixo 3. **Produções subjetivas relacionadas ao diagnóstico: da escola à universidade** dividido nos subeixos: “*Mas não tem tipo testes de sangue que eu posso fazer e vai apontar, ver que é... autismo, né?*: Ismael é uma pessoa e não um diagnóstico ou rótulos”; “*Mas aí, eu já tinha o meu diagnóstico, já tinha*”: Valor legal e social do diagnóstico”.

5. 1 Estudo de caso de Ismael

A seguir, apresento o estudo de caso de um estudante autista, o qual, por uma questão de ética na pesquisa, foi nomeado como Ismael.

5.1.1 Quem é Ismael?

Ismael é o nome fictício escolhido pelo participante a partir do livro Moby Dick. Ismael é o único sobrevivente e o narrador da história de vingança do capitão Ahab que empreende uma extrema perseguição à cachalote albino Moby Dick que lhe arrancou a perna. A saga é narrada em primeira pessoa e inicia com a seguinte frase: “Me chamem Ismael”. O participante diz que escolheu o nome por uma questão de estética, e que tinha um bom som em português. No entanto, ao informar o nome o fez da seguinte forma “Ismael, protagonista do Moby Dick”, o que me despertou o interesse em conhecer um pouco da personagem do livro.

Ismael é um jovem estudante do curso de Engenharia da Computação. Quando iniciou sua participação na pesquisa tinha 24 anos e estava reingressando ao curso, depois de ter se afastado por quase 05 anos

Ele voltou à universidade por meio de processo de reintegração, feito por sua própria iniciativa. O estudante apresentou sua argumentação esclarecendo motivos de dificuldade de adaptação ao contexto acadêmico, principalmente em relação à dificuldade de interação social, à qual juntou também o relatório médico com diagnóstico de TEA. Desde sua volta para o curso, participa da Empresa Júnior do seu curso por orientação de um professor designado pelo orientador do curso para acompanhá-los nos dois semestres. É inscrito na Diretoria de Acessibilidade (DACES)²⁰.

Ismael cursou a Educação Básica em escolas particulares. Frequentou os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na mesma escola particular, uma das mais renomadas da cidade. Concluiu o Ensino Médio em 2016, com 17 anos. Ingressou na universidade pública pelo Programa de Avaliação Seriada (PAS), Ele não concluiu o 1º semestre devido a um mal-entendido com uma colega, ao interpretar erroneamente seu interesse e tomar a iniciativa de um relacionamento, que foi recusado. A situação se tornou pública entre alguns colegas, causando-lhe grande desconforto. Simulou para os pais por um tempo que ia às aulas, mas ficava na Biblioteca. Por fim, apresentou a justificativa de que não gostava do curso e que queria tentar vestibular para o curso de Direito na UnB.

²⁰ Diretoria de Acessibilidade (DACES) compõe o Decanato de Assuntos Comunitários atuando como núcleo de acessibilidade estabelecendo uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na Universidade de Brasília e assegura sua plena inclusão na vida universitária. (informações retiradas de: <https://www.unb.br/acessibilidade-2>).

Em 2018, durante o período de afastamento do curso de Engenharia da Computação, buscou acompanhamento psicológico por iniciativa própria e, neste mesmo ano, foi encaminhado para acompanhamento psiquiátrico. Em 2019, ingressou no curso de Direito em uma faculdade particular, mas trancou novamente o curso no segundo semestre de 2021. Decidiu, então, estudar para fazer vestibular para o curso de Direito na mesma universidade pública, mas não obteve êxito. Em 2022 foi diagnosticado com TEA, aos 23 anos de idade. Retornou à universidade pública, em 2023, por meio do processo de reintegração, no curso de Engenharia da Computação.

Ismael demonstra muito interesse por desenho, buscando se aperfeiçoar por meio de cursos. Um dos seus grandes interesses é a literatura, tendo um gosto peculiar por romances sobre os quais gosta de conversar. Desde o primeiro encontro, Ismael demonstrou interesse em participar da pesquisa, aceitando o convite de imediato. Engajou-se nos encontros, nos quais compartilhava diversas situações do seu cotidiano. Assuntos relacionados a interações sociais e à construção de relacionamentos de amizade e namoro estiveram presentes em todas as conversas durante a pesquisa. Sobre esses temas apresentava muitas perguntas, o que constituiu um solo fértil para longas conversas, debates, reflexões e provocações. Muitas vezes, as conversas eram tão intensas que eu achava que ele não retornaria, mas na semana seguinte lá estava Ismael.

5.1.2 Produções subjetivas de Ismael associadas ao percurso escolar

Entendo que o percurso escolar de Ismael não se configura como um processo isolado ou restrito ao espaço institucional da escola e da universidade, mas sim como uma construção dinâmica, permeada por múltiplos contextos sociais, especialmente a família. Essa complexidade da trama de contextos de vida é evidenciada na perspectiva da Teoria da Subjetividade em que o/a estudante leva para esses ambientes seu cosmos de vida e suas relações (Mitjans Martínez; González Rey, 2017; González Rey; Goulart, 2019). Neste sentido, as suas experiências escolares são atravessadas por dimensões simbólicas, emocionais e inter-relacionais que se integram aos processos e às relações estabelecidas no ambiente familiar e social mais amplo.

O percurso escolar de Ismael não ocorre de forma linear ou homogênea, mas é contraditório, controverso, dinâmico, envolve processos subjetivos, cognitivos, intelectuais, comportamentais e operacionais que se integram à maneira singular como cada pessoa atribui sentidos às suas vivências nos espaços das instituições de ensino. Dessa forma, compreender o percurso escolar

exige considerar a intrínseca relação entre os sentidos que se constituíram em outros contextos sociais de vida como no âmbito familiar e os processos que atravessam a experiência escolar, evidenciando a inseparabilidade entre o desenvolvimento individual e o contexto sociocultural.

5.1.2.1 “Ismael protagonista do Moby Dick”: a necessidade de autoafirmação e a importância de autoexpressão

No dia e horário agendados, conforme combinado em resposta ao e-mail de divulgação e apresentação da pesquisa enviado pela DACES, conheci Ismael pessoalmente. Antes, os nossos contatos se deram por e-mail e por mensagens em aplicativo. Ele ouviu atentamente as explicações sobre a pesquisa e, logo após, fez questionamentos, entre eles se eu também era autista e se eu dirigia, o que pareceu tê-lo deixado intrigado. Foi uma conversa longa para um primeiro momento. Quando finalizamos, sem hesitar, se voluntariou como participante da pesquisa. Então, perguntei-lhe por que havia se interessado pela pesquisa, e a sua resposta me intrigou: ***“Gosto de falar de mim”***.

A resposta de Ismael ***“Gosto de falar de mim”*** me gerou um emaranhado de questionamentos e reflexões: *O que significava para Ismael gostar de falar de si? Será que ele fala sobre ele e é ouvido? Quando Ismael começou a se expressar sobre si? O que Ismael expressa sobre si? Com quem? Qual a relação entre se gostar de falar de si e seu percurso escolar?*

O interesse de Ismael em saber se outros estudantes participariam da pesquisa e se haveria momentos de encontro, foi um fato que me chamou atenção. Juntou-se a recorrência destes questionamentos durante a pesquisa. Esse interesse ia além da curiosidade, revelando uma expectativa pela criação de um espaço de compartilhamento, onde pudesse conhecer vivências de outras pessoas autistas, expressar suas questões e refletir sobre sua condição. Esse desejo parecia estar ligado à necessidade de legitimar as próprias expressões em um contexto que pudesse compreendê-lo e acolhê-lo. No trecho de Dinâmica Conversacional abaixo, retomei a pergunta sobre a sua participação na pesquisa, ao que respondeu explicando sobre a dificuldade de falar sobre o autismo com outras pessoas:

ISMAEL: Não é que eu não gosto de falar sobre isso, não tem muita oportunidade de falar sobre essas coisas... Que é muito difícil uma pessoa querer falar disso e querer engajar com isso. Han... E é. Talvez, eu falando isso aqui talvez possa ajudar eventualmente alguém que tem a mesma situação assim, ou que

está assim no começo dessa situação... Talvez vá a uma psicóloga, ou lugar assim, e alguém possa identificar isso e... É.(DC)²¹.

Nesta fala, Ismael chama atenção para o que lhe parece uma escassez de espaços sociais que acolham e legitimem suas experiências e reflexões sobre sua condição, assim como poucas oportunidades de encontrar alguém para dialogar sobre o autismo, o que sugeriu que Ismael compreendia o espaço da pesquisa como um espaço legítimo para se expressar, o que não ocorreu nos contextos interacionais cotidianos. Esse conjunto de informações me permitiu conjecturar inicialmente que Ismael passava a associar a pesquisa a um espaço de autoafirmação em que poderia se sentir reconhecido e validado em suas expressões.

Outra questão, que me pareceu importante, foi: apesar de Ismael encontrar-se inscrito na Diretoria de Acessibilidade da Universidade (DACES) e receber suporte de um professor designado especificamente para acompanhá-lo, dizia que não via necessidade de apresentar aos professores o seu diagnóstico de TEA e nem tampouco aos colegas.

Articula-se ao apresentado acima a seguinte situação de pesquisa: em um de nossos encontros, Ismael trouxe um pacote com muitos broches de símbolos do autismo e me disse que escolhesse quantos eu quisesse, eu escolhi um com o qual me presenteou. Ele me sugeriu que eu utilizasse em minha mochila, assim como ele já estava fazendo. Os broches eram bem discretos, mas, segundo ele, na mochila funcionariam como um meio de identificação sutil, permitindo que, caso alguém notasse o símbolo e questionasse seu significado, ele se apresentaria como pessoa autista.

No entanto, essa revelação ocorreria apenas mediante a abordagem das outras pessoas; do contrário, não, pois não via a necessidade de ir falando sobre o diagnóstico de TEA “do nada” para todas as pessoas. Interpretei que essas informações em conjunto indicavam **que Ismael produzia sentidos subjetivos associados à necessidade de autoafirmar-se como pessoa e não apenas como um conjunto de sintomas universais ligados ao diagnóstico.**

Na intenção de investigar mais a respeito dessa produção subjetiva, utilizei o instrumento “Eu sou”. A proposta era que Ismael escrevesse um texto se apresentando à escola. No entanto, me surpreendi quando ele propôs uma mudança: escrever uma carta, o que interpretei após a sua leitura

²¹ DC se refere à abreviatura de Dinâmicas Conversacionais. As transcrições em bloco, em que o nome do interlocutor antecede sua fala são todas decorrentes de diálogos das Dinâmicas Conversacionais.

que estava se apresentando para a pesquisa. Nela eu pude observar o conflito vivido por Ismael ao falar sobre si mesmo, decidindo se apresentar a partir do que as outras pessoas falam sobre ele.

Em uma carta sobre mim, teria que conter a própria incerteza sobre o que colocar na carta sobre mim. Durante os anos, percebi a instabilidade de minha imagem, e logo, gradualmente, a certeza nisso. Talvez não consiga falar o que sei, mas consigo relatar o que falam sobre mim. E mais importante, como agem sobre mim. A minha vida inteira fui colocado como inteligente, mas prepotente, e até hoje luto com a ideia de ser um título dado a qualquer rapaz preguiçoso que não seja explicitamente burro. Apesar dessa dúvida, o título de um intelecto acima da média pode ter me servido bem, pelo simples fato de ter acreditado, e por ter acreditado, fui abençoado com a ilusão, e extremamente, autoestima. A religião mais antiga desse mundo é chamada de autoestima, onde, de forma demasiada hedonista, você é o próprio Messias, salvação, e até certo ponto, escritura e perdição, [...] usamos a nossa autoestima como defesa do nosso ego do mundo exterior e de nós mesmos. E, analogamente a Baphomet, adotado como imagem suprema contra o deus cristão e reconhecido como um símbolo de inteligência, em sua prepotência incontrolável, o desafiou, e como devido, foi colocado em seu lugar (Trechos de Informações produzidas na pesquisa).

A hesitação em falar de si a partir de sua autopercepção, e usar para isso o artifício da fala das outras pessoas, indicava que Ismael optava por esses recursos, como metáforas e ironia, por ainda não ter a certeza do que gostaria ou conseguiria falar a respeito de si. No entanto, observei durante a pesquisa que ele buscava empreender-se no desafio do autoconhecimento e que a postura acolhedora e o respeito às suas singularidades eram aspectos fundamentais para que ele se sentisse seguro para se expressar.

Neste trecho da carta, Ismael não estava apenas reproduzindo e conformando-se à opinião dos outros, mas aproveitando para demonstrar a sua desconfiança sobre o que essas pessoas falavam ao seu respeito. Embora ele não acreditasse que as opiniões correspondiam a ele, de certa forma ele se importava com essas opiniões que, portanto, repercutiam em seu auto valor. Esse conjunto de informações, juntamente com os indicadores apresentados anteriormente, me possibilitaram construir o indicador , de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados à **necessidade de autoafirmação como pessoa em oposição aos rótulos recebidos no contexto escolar.**

No entanto, ao ler atentamente e por várias vezes sua carta, a qual abordamos na dinâmica conversacional conforme sugestão do próprio Ismael, compreendi que o recurso da ironia servia para ele criticar e denunciar o que os outros (professores, pais, colegas) falavam sobre ele. Assim, ele refletia não somente como as pessoas lhe impingiam rótulos mas também a respeito da ação delas sobre ele, o que é demonstrado no trecho *“E mais importante, como agem sobre mim”*. A

ironia estava em demonstrar a presunção das pessoas que não sabiam nada sobre ele, que não criaram relacionamentos com ele na escola, e mesmo assim sentiam-se à vontade para dizerem como ele era. Considerando as construções anteriores, destaco a seguinte informação trazida a partir do instrumento Complemento de Frases “Conhecendo você”. Observei que durante o preenchimento desse instrumento, Ismael ia completando as frases com um breve meneado da cabeça como se estivesse satisfeito com o que estava fazendo:

1. EU SOU: eu
10. MEU ESTILO: próprio
11. MINHAS ROUPAS: básicas (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

Esse conjunto de respostas aos indutores do instrumento, reforça o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **à necessidade de autoafirmação como pessoa em oposição aos rótulos recebidos no contexto escolar**. A afirmação "EU SOU: eu" emerge como expressão de busca por autodefinição e reconhecimento de suas singularidades, apontando para um processo que já havia sido iniciado antes da pesquisa e ao qual dava prosseguimento. Na Dinâmica Conversacional, observei que a forma como Ismael leu o indutor, empossando um pouco a voz e numa resposta rápida como alguém que diz o óbvio, que essas expressões eram como uma resistência às categorizações impostas pelas outras pessoas.

Essas interpretações, juntamente com as informações: “MEU ESTILO: próprio” e “MINHAS ROUPAS: básicas” me levaram a refletir acerca de uma valorização de elementos de expressão individual, como a singularidade e a simplicidade que reuniam tanto as escolhas de Ismael na rejeição aos estereótipos, quanto a afirmação de si mesmo como pessoa única, distinta das expectativas e julgamentos externos, e, ainda como respostas à marginalização, imposta pelos rótulos, vivenciada no ambiente escolar.

No entanto, me intrigou que ainda que Ismael pudesse fazer críticas diretas e explícitas, ele tenha optado por fazer de forma indireta, utilizando um jogo de metáforas e ironias que compreendi como uma forma de chamar a atenção do leitor da sua carta ao fato de se sentir oprimido por não poder se expressar de forma direta em experiências anteriores e em outros contextos. Neste sentido, a partir dessas informações, juntamente com o trecho de informação: “*Talvez não consiga falar o que sei, mas consigo relatar o que falam sobre mim*”, cheguei ao indicador de que Ismael produzia

sentidos subjetivos associados à **importância de ser reconhecido a partir de suas próprias expressões**.

No trecho abaixo, que aconteceu no nosso segundo encontro, em que perguntei a Ismael sobre o seu desenvolvimento na escola de Ensino Médio, ele ressaltou como os professores se referiam a ele para sua família:

ISMAEL: Meu pai sempre fala, mas eles falavam que tipo sempre era, eu sempre era... Como é que é o nome da palavra? É... Arrogante? Não é arrogante. É... pre... pre... “É prepotente, isso! É prepotente demais. E que eu achava que não tinha que estudar, coisa assim.” É. Alguma coisa assim, aí ele sempre fica repetindo isso agora.(DC)

Em minha interpretação, construída a partir das observações que aparecem entre parênteses em letras maiúsculas, essa fala se articula ao seguinte trecho da carta:

[...] A minha vida inteira fui colocado como inteligente, mas prepotente (*RECONHECE OS RÓTULOS ATRIBUÍDOS A ELE*), e até hoje luto com a ideia de ser um título dado a qualquer rapaz preguiçoso que não seja explicitamente burro (*SERÁ QUE SE CONSIDERA ASSIM?*). Apesar dessa dúvida, o título de um intelecto acima da média (*RECONHECE NOVAMENTE O RÓTULO*) pode ter me servido bem, pelo simples fato de ter acreditado, e por ter acreditado, fui abençoado com a ilusão, e extremamente, autoestima). (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

As expressões de Ismael revelavam que rótulos sociais recebidos, como "inteligente, mas prepotente" e "intelecto acima da média", atuaram de forma contraditória, pois embora pareçam ter inicialmente contribuído para sua auto valoração, lhe oportunizaram gerar uma ilusão de superioridade intelectual, ao mesmo tempo em que invisibilizaram suas necessidades educacionais específicas e posteriormente uma baixa auto valoração. A escola e a família naturalizaram tais atributos, responsabilizando-o integralmente pelas dificuldades enfrentadas no Ensino Médio, sem questionar a rigidez da proposta pedagógica da escola, pautada em métodos homogêneos de ensino, centrados na reprodução de conteúdo e na valorização de notas como únicos indicadores de aprendizagem.

Dessa forma, os rótulos atribuídos a Ismael pareciam produzir uma dinâmica em que ele vivenciava a tensão de parecer ser valorizado, mas ao mesmo tempo ser negligenciado em suas particularidades, o que contribuiu para sentir-se marginalizado no contexto escolar. Suas expressões na carta revelavam uma profunda dúvida sobre os atributos que lhe foram dados, questionando se não seria visto apenas como "um rapaz preguiçoso que não seja explicitamente burro". Essa contradição entre os rótulos e sua autopercepção, enquanto vivenciava dificuldades

concretas na escola com as quais não sabia lidar, contribuiu para a produção de uma insegurança, marcada por sentimentos de invisibilização e silenciamento.

Ismael demonstrava que, apesar de ter utilizado desses rótulos para si mesmo como forma de valorização simbólica, eles não foram capazes de suprir suas reais necessidades educacionais e emocionais, em que persistiam os prejuízos ao lidar com demandas que ultrapassavam os seus recursos pessoais, tanto para se posicionar quanto aprender nos contextos das suas relações interpessoais, a escola e a família. Esse conjunto de informações confirmam o indicador de sentidos subjetivos associados a **importância de ser reconhecido a partir de suas próprias expressões**.

Em vários momentos da pesquisa, Ismael se expressou também sobre as dificuldades que apresentou na escola, o trecho de informação abaixo é um deles e coaduna com as construções interpretativas anteriores em que é possível observar a contradição entre o que diziam sobre ele e como agiam sobre ele.

DELANI: E quais eram as disciplinas que você achava que você tinha mais dificuldade?

ISMAEL: Português... e matemática... normal. Acho que mais português... Nossa senhora!!!. E aí, interpretar as coisas fica um pouco difícil. Matemática é aquelas questões de, de, de lógica que você tinha que ler o... tinha que lê a questão assim, e interpretar aquilo... Era muita coisa para decorar... É. Não sei por que era muito difícil para mim, muito difícil. Não sei por quê. (DC).

As expressões de Ismael nesse trecho revelavam que as dificuldades que enfrentava eram reais e não se resumiam à falta de esforço ou à simples responsabilidade de melhorar o desempenho em um ensino mecanicista e focado apenas em notas. Suas necessidades iam além disso: exigiam estratégias que tornassem os conteúdos mais acessíveis e que, ao mesmo tempo, oferecessem suporte para que ele pudesse identificar e desenvolver suas próprias formas de aprender - e que essas formas fossem efetivamente consideradas no processo educativo.

Em diferentes Dinâmicas Conversacionais, há expressões de Ismael a respeito de outras dificuldades além das de aprendizagem que vivenciou no Ensino Médio, como nos trechos abaixo:

ISMAEL: Aí, tipo, tinha isso, né? Tinha as coisas do bullying, né? [...] Tinha isso.

DELANI: E a questão das provas, como é que é? Assim... como, como fazer prova?

ISMAEL: Como é que eu fazia!.. (PARA)... Sim. Sim, sim, sim. Acho que sim... Aí tinha essas luzes, né, essas luzes brancas assim têm o... disjuntor assim: “BZiiiiiiiiinnnn... BZiiiiiiiiinnnn...” Sabe. Sabe? Aí que aquilo me enchia o saco. É, era mais uma presença constante assim, sabe? Depois de um tempo já dava no saco, assim. Era chato, pois é. É que ficava, quando tinha uma coisa igual tem no hospital “BZiiiiiiiiinnnn” era a luz, né... (DC).

Em outro momento, o tema das dificuldades surgiu e questionei Ismael se ele relatava aos pais e à escola o que vivenciava. Destaquei o seguinte trecho de nossa conversa:

DELANI: Quando você chegava no carro chorando. O que os seus pais faziam?

ISMAEL: Eles perguntavam assim, mas ficava só nisso assim... não ia nada além disso, eu contava o problema, e ficava nisso... não tinha nenhuma exploração a mais não... era bem unilateral, não tinha diálogo... eles não iam fundo... eles não indagavam, só eles falavam

DELANI: Do incômodo com as lâmpadas, você chegou a comentar com seus pais ou na escola?

ISMAEL: Eu falei, mas não teve nada demais. Era chato, mas... eu tinha pesadelo com isso... Na escola, eu ia falar para quê? “As luzes me incomodam” Eles iam responder: “Tá bom. Beleza” (DC).

Neste trecho, compreendi que Ismael buscava expressar suas demandas e compartilhar as dificuldades que enfrentava com seus pais, mas percebia que sua voz e necessidades não eram legitimadas ou aprofundadas por eles e assim também pela escola. Neste contexto, Ismael sentia que suas tentativas de diálogo eram frequentemente respondidas de forma superficial e que não havia engajamento genuíno para compreender suas angústias e encontrar solução.

Nesta conjuntura, considerando o trecho “...*como agiam sobre mim*”, juntamente com as informações do parágrafo anterior, compreendi que para Ismael o pouco envolvimento na escuta de suas dificuldades pelos pais era subjetivado como uma falta de importância às suas demandas, o que o levou a um silenciamento e tentativas de adaptação às situações, em que buscou conviver com o que o incomodava. Um exemplo disso foi o incômodo com as lâmpadas, que segundo ele mencionou, foi recebido com indiferença pelos pais. Interpretei que as experiências de não ser ouvido ou validado contribuíram para que se sentisse sozinho e ignorado pelos outros. De tal modo que também aprendeu a resistir por meio do silêncio. A partir desse conjunto de informações é possível confirmar o indicador de sentidos subjetivos associados a **importância de ser reconhecido a partir de suas próprias expressões**.

A necessidade de reconhecimento em relação às suas singularidades, para além do rendimento acadêmico, não encontrava qualquer suporte emocional, pedagógico ou cultural, nem nas vivências escolares, nem no contexto de casa.

Outra situação interessante se deu quando fomos escolher o nome fictício para o participante. Pela própria dinâmica da pesquisa e a temática explorada, achei pertinente que ele mesmo escolhesse o nome. Essa conversa aconteceu em aplicativo de mensagens da qual destaco o seguinte trecho.

DELANI: Bom dia! Como você está? Escolha um nome fictício para você na pesquisa.

ISMAEL: Ismael protagonista do Moby Dick

DELANI: Por que escolheu esse nome?

ISMAEL: Porque tem boa estética, e um bom som em português (DC).

A escolha do participante pelo nome do protagonista de Moby Dick, me despertou a curiosidade e me levou à busca do livro, que inicia com a frase: *“Me chamem Ishmael”*. Ismael parece ter se identificado com o protagonista do livro, especialmente por sua assertividade e sua função como narrador e único sobrevivente. Essa representação de valor simbólico-emocional parece corresponder ao desejo de ocupar o centro da construção de sua própria trajetória, em escolhas narrativas que correspondam a aspirações de novas alternativas de vida.

Assumir o controle sobre como sua história é contada e quais aspectos são compartilhados revelou-se fundamental para Ismael, conforme demonstrado em diversos momentos como na escrita de sua carta, onde exerceu autonomia ao selecionar e estruturar suas expressões. Ou quando expressa diretamente que *“A experiência em geral da escola não foi muito agradável... Aí vai tudo pro esquecimento”*, e faz a escolha de forma autônoma do que precisa ser lembrado e contado.

Deste modo, esse conjunto de informações indicam que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **ao desejo de ser protagonista na sua história de vida, tanto em aspectos acadêmicos quanto sociais**. Indicador que se relaciona a outros previamente produzidos em relação à produção de **sentidos subjetivos associados à necessidade de autoafirmar-se como pessoa e ser reconhecido a partir de suas próprias expressões**. Todas essas percepções apontam para uma busca por produzir novos sentidos subjetivos relacionados à autoria da própria vida.

Ainda nesta orientação, destaco o seguinte trecho, a partir de uma conversa sobre seu afastamento do curso de Engenharia da Computação. Conversávamos sobre seu longo tempo de afastamento da Universidade, que se deu no período de transição do Ensino Médio para a Universidade e que durou aproximadamente cinco anos. Na ocasião, questionei se havia algum motivo para ter decidido retomar os estudos e ele assim se colocou:

ISMAEL: Bom, tem algumas coisas assim, mas acho que uma coisa que vem na cabeça assim e bem honesto assim, que eu nunca tive namorada, né? E eu sempre quis ter uma namorada, né? Hum, aí mas eu vi que tipo... Acho que nenhuma mulher ia gostar de um cara que não tem nenhuma formação, não tem trabalho, não tem nada, não tem visão assim. [...] Aí uma das razões que eu falei, “Pô”... e também ser, tipo uma pessoa, um homem básico mesmo, uma pessoa útil da sociedade (DC).

O trecho também evidencia a necessidade que Ismael sente de construir novas alternativas de vida, na busca por oportunidades que lhe permitam realizar desejos profundos, como ter uma namorada e ser reconhecido como “uma pessoa útil para a sociedade”. Seus anseios estão associados a valores que ele identifica como pertencentes a “um homem básico” - um ideal de

masculinidade com o qual acredita que será socialmente reconhecido e, assim, poderá alcançar objetivos que têm, para ele, um valor simbólico significativo.

Neste trecho de informação, Ismael assim como na carta, não fala explicitamente sobre quem é, mas procura deixar claro quem não quer ser, que características não fazem parte de quem é, e de quem almeja ser. Essas informações contribuem para a construção de indicador de sentidos subjetivos associados **ao desejo de ser protagonista na sua história de vida, tanto em aspectos acadêmicos quanto sociais**. Conjectura que já havia aparecido no seguinte trecho do encontro inicial da pesquisa logo após o aceite de Ismael.

DELANI: Vamos começar a nossa conversa hoje, tipo, falando de você, eu quero que você me fale sobre você.

ISMAEL: Claro, obrigado. Em que sentido?

DELANI: O que vier na sua cabeça aí?

ISMAEL: Na minha cabeça, né?

DELANI: É.

ISMAEL: Eu sou (SILÊNCIO)... ISMAEL... tenho 24 anos. (silêncio)... Eu estudo engenharia da computação, graduação na UnB... (silêncio) (risada). Não sei... (risada) Precisa ser mais específica, assim...(DC).

Destaco a seguinte expressão de Ismael que me chamou atenção: *“Claro, obrigado”* quando lhe informei *“Vamos começar a nossa conversa hoje, tipo, falando de você, eu quero que você me fale sobre você”* que compreendi como prontidão de Ismael em acolher a proposta de falar sobre si, ao mesmo tempo em que denota o reconhecimento e agradecimento pelo espaço de escuta estabelecido. Também me chamou atenção iniciar sua fala sobre si declarando o próprio nome, o que me remeteu, durante a construção interpretativa, ao personagem do livro Moby Dick, que compreendi como expressão de sua presença enquanto pessoa singular, que denota o valor simbólico do nome como ponto de partida para a expressão de si. Assim, a preferência por dizer “Eu sou... ISMAEL” revela um processo subjetivo de autoafirmação e autoexpressão, marcado por múltiplas dimensões que permeiam a forma como se coloca em cena como protagonista da sua história de vida.

Neste trecho, transparece também uma dificuldade marcante de falar sobre si mesmo, o que se demonstrava por seus silêncios prolongados, hesitações e risadas que pareciam indicar um exercício de reflexão e construção diante de uma pergunta aberta e abrangente, que embora desejada, era inédita em sua experiência até então. No entanto, inicialmente, interpretei essa dificuldade como uma questão de necessidade de adaptação da linguagem, dada a característica comum no espectro autista de lidar melhor com perguntas mais específicas e direcionadas como

apontado em vários estudos. Essa dificuldade persistiu ao longo da pesquisa, mesmo com as adaptações, revelando não apenas uma característica linguística da pessoa autista, mas singularmente em Ismael, a produção de recursos de autorreflexão em uma trajetória de autoconhecimento que precisava ser considerada e respeitada.

Nos dois primeiros meses da pesquisa era marcante a preocupação de Ismael em encontrar palavras adequadas e utilizar um vocabulário mais elaborado e acadêmico nos diálogos, a preocupação se suas colocações estavam certas e se ele respondia corretamente a proposta da pesquisa. Também observei, nesses momentos iniciais, que cuidava em não demonstrar que não se sentia à vontade com o diagnóstico, como se buscasse confirmar que fazia jus a ser participante da pesquisa.

ISMAEL: Ah sim.. é, voltou agora. O que que ia falar... Cara, me fugiu de novo... Pra mim.

DELANI: Eu vou repetir de novo a pergunta: para você qual foi o efeito do diagnóstico?

ISMAEL: Caraca... Fugiu de novo. É... (SILÊNCIO)... que não sei mesmo. Fugiu. E é uma coisa. É um ponto tão bom assim... E eu esqueci.

DELANI: Qualquer coisa quando você lembrar, você pode mandar o áudio falando: “Delani, acho que eu consegui organizar meu pensamento aqui que me fugiu daquela hora”

ISMAEL: Sim. Nossa senhora...

DELANI: Não precisa se cobrar não. Tranquilo...

ISMAEL: É que eu reflito bastante sobre isso aí. Bastante... É... Desculpe, mas não foi... não veio (DC).

No entanto, buscando a criação de espaço e tempo em que Ismael pudesse se expressar espontaneamente, verifiquei que ele trazia questionamentos sobre assuntos de seu interesse e que gostaria de abordá-los por isso sugeri que tivéssemos momentos informais no final dos encontros em que poderíamos conversar sobre esses temas. Nesses momentos, percebi que ele abandonava as preocupações em parecer formal, estar adequado e respondendo corretamente, falando de forma mais coloquial e espontânea.

Em momentos da pesquisa em que Ismael demonstrava maior tensão ou desorganização emocional, expressa por meio de estereotípias e ecolalia discretas, eu sinalizava a possibilidade de pausa para que ele pudesse se autorregular. Percebi que essa postura marcada pela ausência de estranhamento e pela estratégia utilizada de aguardar sua reorganização, contribuiu para que ele se sentisse mais à vontade para se expressar nas dinâmicas conversacionais. Respeitar seu tempo, seja para retomar o diálogo no mesmo encontro ou no seguinte, facilitou a continuidade dos encontros e a expressão espontânea de suas reflexões. As informações produzidas a partir dessa dinâmica, permitiu-me compreender que para Ismael a pesquisa se constituía como um espaço seguro, onde

poderia ser ele mesmo, expressar-se sem medo de julgamentos ou avaliações, abandonando, gradualmente, a formalidade e a preocupação com o uso de um vocabulário mais rebuscado.

Esses aspectos, juntamente com as anteriores, me levaram a retomar minha conjectura inicial e construir o indicador de que **Ismael, aos poucos, produziu sentidos subjetivos associados à pesquisa como um espaço de autoafirmação, reconhecimento e validação de suas expressões.**

A pesquisa, nesse sentido, configurava-se, para Ismael, como um espaço subjetivo que oportunizava sua expressão e validação ao produzir novos sentidos subjetivos sobre sua história de vida, a partir de sua expressão em ser protagonista de sua história e a construção de sua compreensão como pessoa singular. Esse movimento transcendia a mera adaptação às demandas sociais e acadêmicas, em que identifiquei processos relacionados à autoria e à resistência aos discursos hegemônicos que o silenciaram, destacando-se aqui sua expressão como **agente de seu processo.**

A partir da análise das informações presentes nesse subeixo, é possível formular a hipótese de que: **as produções subjetivas de Ismael reuniam sentidos subjetivos associados à necessidade de autoafirmação, importância de reconhecimento por suas próprias expressões e desejo de protagonismo, em oposição aos rótulos e expectativas sociais impostos em sua trajetória escolar e familiar.** Sua dificuldade inicial em falar sobre si e o desenvolvimento gradual de recursos subjetivos de autorreflexão evidenciaram um processo subjetivo complexo de construção de autoconhecimento, favorecido pela relação estabelecida no contexto da pesquisa e por sua expressão como agente desse processo.

5.1.2.2 “Pô, eu nunca fiz parte de nada”: as dimensões inter-relacionais dos contextos família e escola

Ao longo da pesquisa, Ismael mencionava sua relação com a família de forma breve e superficial, mesmo quando questionado diretamente sobre o tema. No entanto, sua família surgia de maneira mais significativa em seus relatos sobre a escola e em reflexões sobre seu processo de distanciamento e retomada dos estudos, como evidenciado no trecho a seguir:

DELANI: E... E quando foi assim que você decidiu que você ia retomar os estudos e... essas interações assim, qual foi o momento que deu?

ISMAEL: Ah, foi... Han... Não foi tipo um momento exato, né? Mas o processo. Mas, foi quando eu comecei a fazer o cursinho, né, pra poder fazer o vestibular. Ah, eu tive uma conversa com meus pais. “Ah, o que você vai fazer?” eles falaram. Eles, eles são uma família muito boa, que apoia bastante assim, ainda bem. “Ah, vamos apoiar sim” Ainda bem, porque tem os custos também para poder me apoiar... Aí eles falaram, né? Tipo, “Ah, você quer fazer o quê? Você vai fazer vestibular? Você vai sabe o que quer fazer?” “Eu vou tentar fazer vestibular no semestre, né? E... Vou ver se dá certo” (DC).

Inicialmente, neste trecho, é possível observar que as interações familiares desempenhavam papel fundamental na trajetória escolar de Ismael, ora como uma cobrança e ora como apoio, tanto material quanto emocional, como quando decidiu retomar os estudos.

No entanto, a hesitação inicial de Ismael em definir um ponto exato de sua decisão de contar aos pais o que estava acontecendo, o motivo do afastamento da universidade, o acompanhamento na terapia e na psiquiatria e a possibilidade de um diagnóstico, coaduna com a explicação de que esse processo foi sendo construído ao longo do tempo, em que Ismael esperava/desejava criar um clima propício em que pudesse colocar-se de forma que os pais lhe dessem credibilidade e ele pudesse ser ouvido.

Pelas expressões de Ismael no trecho acima, compreendi que os acontecimentos favoreceram nesse momento a sua expressão como agente, ao arquitetar um projeto de vida para si e a construção de um plano para apresentar aos pais que justificasse e fundamentasse a sua necessidade de apoio. Esse aspecto foi sugestivo de um deslocamento na maneira como passou a se perceber dentro das relações familiares: ele teve a iniciativa conversar com os pais, neste momento, e não somente não fazer ou fazer algo ou mesmo esperar alguma manifestação dos pais.

A partir das informações sobre o tempo prolongado que Ismael levou para abordar esse assunto com seus pais, apesar de ressaltar que possuía “uma família muito boa, que apoia bastante assim”, associado à necessidade de construir um projeto detalhado e apresentar um plano estruturado, conjecturei que estes aspectos estavam relacionados à produção de sentidos subjetivos associados à **difículdade de relação e comunicação com a própria família**.

Esse processo demonstrava a complexidade de suas vivências, revelando os desafios enfrentados na busca por reconhecimento e aceitação, bem como a necessidade de mediar suas expressões por meio de estratégias que garantissem maior previsibilidade e controle sobre a recepção de sua mensagem, como no trecho de informação abaixo:

ISMAEL: Não... nesse começo não. Pô ... Pra contar tudo 100% assim. Uns 4 anos. Assim o que... Por que... não sei... Nunca passou na minha cabeça de contar tudo, entendeu? Do nada (DC).

Compartilhar integralmente sua experiência com os pais não se reduziu a uma simples decisão racional ou a um único evento desencadeador, mas foi se constituindo em um período de 04 a 05 anos. Nesse período, foram se acumulando processos subjetivos contraditórios como: a autoafirmação, a autodeterminação, as inseguranças e o medo da incompreensão, que coexistiram na busca, desde o Ensino Médio à atualidade; em conseguir a confiança de seus pais e autoafirmar-se diante deles. Esse processo mostrou-se favorecedor para a construção por Ismael de vias de comunicação com os pais. Essas informações permitiram reforçar o indicador da produção de sentidos subjetivos associados à **difficuldade de relação e comunicação com a própria família**.

Buscando compreender um pouco mais da dinâmica familiar e como os sentidos subjetivos emergiam de suas vivências nesse espaço social e atravessavam seus processos escolares, optei por utilizar o instrumento Complemento de Frases “Conhecendo você”, do qual destaco a seguintes respostas:

- 23. FAMÍLIA: muito importante
- 24. MÃE: suporte
- 25. PAI: estresse
- 26. IRMÃOS: importante
- 27. GOSTARIA QUE MEUS PAIS: nada (Trechos gerados por meio da pesquisa).

Ismael considerava a importância da sua família, sugerindo um reconhecimento de sua relevância afetiva e estrutural que se observava em suas expressões sobre o apoio que recebeu. No entanto, em complementos aos indutores traziam informações contraditórias ao que falava em várias ocasiões na pesquisa. Por exemplo, em informações do Complemento de Frases, a mãe é apresentada como um suporte afetivo, enquanto o pai simboliza um foco de tensão e estresse, o que permitiu considerar a experiência familiar permeada por contradições e tensões que pareciam influenciar a forma como Ismael se posicionava dentro do contexto familiar.

Assim, diferentemente da mãe que estava associada ao suporte, o pai aparece como elemento gerador de desconforto, o que indicava uma relação de baixa reciprocidade afetiva. Essas informações corroboraram para a construção de indicador da produção de sentidos subjetivos associados à **figura do pai como geradora de tensão e conflitos na comunicação**. Construção é respaldada também pelo trecho abaixo:

- DELANI: Por exemplo, é.. quando você era criança, você sentia mais ouvido pelos seus pais?
- ISMAEL: É complicado, tipo assim...meu pai, ele, não tem muita comunicação ali em geral... minha mãe tem mas a gente não está na mesma frequência, entendeu? Eu e minha mãe assim... ela não vai tão fundo nas coisas assim (DC).

As expressões de Ismael a respeito de sua experiência dentro do núcleo familiar apontam para ausência de um diálogo significativo com o pai e a percepção de falta de aprofundamento e de sintonia com a mãe, evidenciando uma vivência na qual a escuta e o reconhecimento não eram sentidos de forma plena, de forma que suas expressões demonstravam experiências atravessadas por lacunas comunicacionais e afetivas ao longo de sua trajetória.

Em um dos momentos de conversa informal ao final dos encontros, Ismael trouxe a “empatia” como tema para discussão. A escolha desse assunto foi significativa, pois a falta de empatia está frequentemente associada a concepções estigmatizadas sobre o autismo. No imaginário social, construído a partir de mitos e generalizações, pessoas autistas são frequentemente retratadas como desprovidas de empatia, uma visão que desconsidera a complexidade das experiências e das formas de interação dessas pessoas:

ISMAEL: É uma. É um traço natural assim. Eu acho bem natural de qualquer pessoa. Pra mim não me vem isso. Não vem... Não vem.

DELANI: Quando a sua família, quando sua mãe fica doente. Como você sente?

ISMAEL: Ah, não. Aí, eu ajudo. Mas aí, tipo, às vezes não vem, quando alguém se machuca, tipo, o meu pai.

DELANI: Mas, eu estava falando da sua mãe.

ISMAEL: Eu faço, mas eu meio que faço... tipo eu, eu faço. É que eu não quero, é tipo... Como é que? É... não é uma, uma característica boa ou ruim, entendeu? Não é ok? Morrendo nisso assim, tirando um pouco dessa carga moral assim... eu faço por meio que por obrigação, entende? Tipo, eu quero que ela que sintam bem, é a minha mãe, com certeza. Mas tipo, eu falo, “Ok, Bora lá fazer isso. Vamo lá, Ismael, levanta, vamos lá”. Eu tenho que fazer isso. (DC).

Ao abordar o tema da empatia, Ismael fala da sua dificuldade em acessar espontaneamente uma resposta emocional diante de situações que ele pensa que despertaria naturalmente a comoção de outras pessoas. No exemplo relacionado a um possível adoecimento da mãe, ele explica que não reconhece no ato de cuidar uma expressão de afeto e que sua preocupação se dá de maneira racionalizada e mediada por um senso de dever. A expressão de Ismael é marcada por uma tensão entre o afeto familiar e a responsabilidade social internalizada. Essa expressão de Ismael sugeriu que, embora reconheça o vínculo afetivo, este ainda não se integrava plenamente à sua experiência emocional, revelando uma ambivalência entre o desejo de ver o outro bem e a necessidade de se autoestimular para agir. As expressões sugeriram também uma relação com a figura paterna estruturada em função da tensão e da vivência de conflitos, de forma a expressar ausência de engajamento afetivo quanto a sugestão de um possível adoecimento do pai. Interpretei como um

indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados a **um distanciamento emocional do pai e racionalização das relações familiares no cumprimento de papéis previamente estabelecidos dentro da dinâmica familiar.**

À medida que avançávamos na pesquisa, pude perceber que Ismael mostrava-se mais propício a demonstrar suas emoções. Em um dos nossos encontros, notei que ele se mostrava mais agitado, então iniciei perguntando sobre como estava, se havia alguma coisa lhe incomodando. Foi, então, que ele passou a relatar situações com um cobrador de ônibus: como este cobrador se mostrava desrespeitoso com os passageiros, e até já tinha sido com ele; de como parecia, às vezes, sobre efeito de drogas e não conseguia se manter em pé. Ismael demonstrava muito incomodo, pois o cobrador parecia escolher sobre quais pessoas agir e que continuava a perseverar nesse comportamento e não demonstrava mudança. Por fim, Ismael, chegou à conclusão de que não poderia fazer nada a respeito e que ele não era alguém da sua convivência. Foi quando lhe perguntei se havia alguém da sua convivência que demonstrava comportamentos que o incomodavam e atitudes de quem não quer mudar. O diálogo que se seguiu foi:

ISMAEL: A minha mãe... Eu acho uma coisa que eu acho que o jeito que ela comunica com meu pai, eu acho... Que eu eu eu acho que o meu pai... Acho que depois de um tempo eu já aprendi assim, como lidar com meu pai, né... que você tem que falar, o que você não pode falar assim... Eu não sei se tipo... Ela vive com meu pai tem um tempão assim mais uns 30 anos assim, mas tipo... Tem um jeito de você pegar uma pessoa que é bem tipo, do jeito do meu pai assim e tratar a situação... diminuir a tensão... eu meio que aprendi a fazer isso, né... Mas a minha mãe parece não aprender... eu não, não sei porque.

DELANI: Mas sempre foi assim ou tem sido agora, nesse momento?

ISMAEL: Acho que eu percebi deve fazer uns 5 anos...

DELANI: Como você se sente dentro dessa relação?

ISMAEL: Espera aí... (respira fundo, os olhos já estão marejando)... Com relação ao que? Eu me sinto... (silêncio bem prolongado)... Não me sinto como o objeto da discussão, não, não me sinto parte da discussão... me sinto assim assistindo, eu acho (DC).

Neste trecho, Ismael descreve uma dinâmica na qual não se sente integrado às relações, mas onde precisa se adaptar desenvolvendo estratégias para "lidar" com o pai ao identificar o que pode ou não falar para evitar conflitos. No entanto, essa adaptação não parece garantir seu reconhecimento dentro da estrutura familiar, o que favorece sentimento de distanciamento emocional. Sua fala sobre a mãe, que "parece não aprender" a lidar com o pai, sugere uma percepção de que os conflitos e tensões familiares são perpetuados, colaborando para uma sensação de exclusão, de que não é levado em consideração. Ter reduzidas suas possibilidades de se expressar livremente e a necessidade de se adaptar ao "jeito do pai" apontam para sentidos subjetivos associados ao sentimento de não pertencimento ao espaço familiar. Neste sentido, as

informações do trecho de Dinâmica Conversacional apontam para o indicador de sentidos subjetivos associados **ao sentimento de não pertencimento e invisibilidade afetiva no espaço familiar**. O espaço familiar é subjetivado como um espaço disfuncional que não promove sua implicação e engajamento afetivo em que é marcado pela invisibilidade e pela ausência de reconhecimento emocional.

A partir dessa construção interpretativa e com base nos vínculos afetivos entre mim e Ismael, abordei o assunto diretamente:

DELANI: Vou fazer uma pergunta direta: você sente parte da sua família?

ISMAEL: Espera aí, espera aí (começa a chorar e chora muito por longo período) É que tipo, na real, acho que... acho que nunca fiz parte de nada. Espera aí (chora copiosamente, ofereço papel toalha e procuro acolhê-lo ficando em silêncio ao seu lado).

DELANI: Teve alguma situação essa semana?

ISMAEL; Não. Nada. É que você apertou um... Na verdade é que... eu nunca fiz parte de nada... Óbvio, assim nunca teve uma situação assim que... Indicava, assim, que eles não me queriam lá, que eles, de repente, nada, nada... tudo perfeito assim. Mas... eu me sinto estranho assim...(DC).

O momento em que expressa sua sensação de não fazer parte de nada, acompanhado de um choro intenso e prolongado, demonstra que esse sentimento não se restringe a episódios específicos, mas constitui um sentido subjetivo que permeia sua vivência dentro da família. A expressão de Ismael, nesse contexto, é atravessada por uma contradição: a ausência de eventos concretos que indicariam rejeição explícita contrasta com um profundo sentimento de distanciamento que parecia vivenciar dentro da própria família. Ao expressar “eu nunca fiz parte de nada”, Ismael expressa dolorosamente algo que talvez não tenha conseguido falar em voz alta, até aquele momento, e estivesse remoendo dentro de si, o que foi evidenciado pelo choro copioso durante a sua fala a ponto de pará-la por várias vezes. O episódio permite confirmar o indicador de sentidos subjetivos associados **ao sentimento de não pertencimento e invisibilidade afetiva no espaço familiar**.

Considerando as expressões que seguem nos trechos de dinâmicas conversacionais abaixo, os sentidos subjetivos associados **ao sentimento de não pertencimento e invisibilidade afetiva no espaço familiar** se articulam aos sentidos subjetivos associados à **necessidade de ser reconhecido a partir de suas próprias expressões** e sentidos subjetivos associados à **dificuldade se relacionar e se comunicar com os pais**.

A partir das informações nas expressões de Ismael, vejo a necessidade de abordá-los acerca do contexto das relações na escola do Ensino Médio, Ismael relatou as seguintes experiências:

ISMAEL: Tem pessoas assim tipo que falam, tipo, “Ah, essa pessoa aqui que eu podia contar as coisas. E ajudava emocionalmente. E eu contava segredos e babados, coisas assim.” Isso nunca... isso não aconteceu comigo. Nunca ninguém foi para mim apoio emocional, fora o meu amigo, o João que eu tenho agora. [...] Mais ninguém assim... Eu não sei se era culpa minha, né? (DC).

Ismael expressou ainda a ausência de experiências significativas de apoio emocional ao longo de sua trajetória escolar, o que, em minha interpretação, contribuiu para a emergência de sentimento de solidão. Ao comparar sua vivência com a de outras pessoas que relatou terem relações de confiança e suporte emocional, ele evidenciou uma percepção de isolamento, confirmada pela afirmação: “*Isso nunca... isso não aconteceu comigo*” (DC).

Ao mesmo tempo, Ismael buscava respostas para o afastamento dos outros em relação a si, como no seguinte trecho:

“[...] eu já achei outra coisa, né [...] Que, por exemplo, fisicamente assim, eu já era meio que diferente do que outras pessoas, fisicamente. Era uma escola, cara assim. [...] Acho que 1000 alunos e uma coisa assim, e não tinha tantas pessoas de pele mais escura assim...” (DC).

Ele justificava esse isolamento pelo que define como sua dificuldade em estabelecer vínculos mais profundos. No entanto, o que Ismael não considerava é que os relacionamentos são construções mútuas e que, por envolverem a complexidade humana e suas interações, nem sempre seguem uma lógica linear e previsível. Essas informações me possibilitaram, construir o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **aos sentimentos de não pertencimento ao contexto escolar e de solidão.**

No Ensino Médio, os estudantes estão vivenciando os desafios da adolescência como as mudanças no corpo, as demandas sociais de preparação para o mundo adulto (presentes na representação social da adolescência na nossa cultura), as mudanças de interesses, principalmente nas questões de interações sociais: amizades, namoro. Alvarez (2014) destaca na adolescência, a vivência de “experiências desconcertantes e conflitivas” e “de conquista de espaços para o sentimento de pertencer e para identificação, mas também como para o “reconhecimento de uma

marca de autoria singular” (Alvarez, 2014, p. 19). Nessa perspectiva, no trecho a seguir, considero que Ismael relatou um dos momentos mais críticos vivenciado por ele durante o Ensino Médio.

ISMAEL: Foi um dia que eu estava... que eu é que estava conversando com uma garota do grupo assim. Aí eu estava tipo, vendo que eu, eu fazia no fim de semana, né? Aí, ela falou “Pá, que que vc vai fazer? Eu o vou no Park shopping”, [...] Aí, eu falei, “posso ir, passar aí?” E ela, “tá beleza, pode passar lá e tal. Aí eu me lembro quando eu cheguei lá... Aí, tava todo o mundo lá, entendeu? Uma ou outra pessoa está indo embora assim... mas, tipo, até pessoas da outra sala, que eu nunca, quase que nunca falei da minha vida, estavam lá assim, todo mundo. Aí eu olhei assim: “Espera aí, você já estavam aqui?”; “É, a gente combinou de vir aqui”; Eu, “pô, ninguém me convidou”. Eu tive que falar com ela. E meio que tipo, me forçar a falar assim, entendeu? Eu nem sabia

DELANI: Mas você nem sabia?

ISMAEL: Eu não sabia e ninguém me convidou, mas eu... é porque eu era substituível. Eu era... Se eu estava lá ou não, não importava, entendeu? Mas outras pessoas, que, tipo, nem tinha falado. Essas pessoas já eram mais íntegras do que eu. Aí eu olhei assim e falei, “pô, eu nunca fiz parte” (DC).

Esse evento representou um ponto de inflexão em sua experiência escolar, no qual ele se deparou, de forma direta e intensa, com contradições que antes estavam presentes apenas em suas suposições. A partir desse episódio, suas percepções sobre as relações interpessoais e o ambiente escolar ganharam novos significados, desafiando suas expectativas e lhe trazendo uma resignificação de sua vivência nesse contexto.

A constituição da subjetividade de Ismael não se deu de maneira isolada, mas em meio a interações sociais que envolviam tanto a escola quanto a família. Assim, ao aprofundar a análise, foi fundamental compreender a questão do pertencimento nesses espaços, considerando que a experiência de exclusão apresentou forte componente simbólico-emocional na produção subjetiva do rapaz em seu percurso escolar.

Nesse contexto, tornou-se essencial compreender como as relações estabelecidas no ambiente escolar e familiar contribuíram para a produção desses sentidos subjetivos. Se, por um lado, Ismael buscava afirmar-se como protagonista de sua história, por outro, ele enfrentava os desafios impostos pela dificuldade de pertencimento. A frase “Pô, eu nunca fiz parte de nada” sintetiza essa vivência, evidenciando a produção de sentidos subjetivos associados **aos sentimentos de não pertencimento e de solidão**, que atravessam diferentes esferas de sua vida.

Esse movimento evidenciou que a subjetividade de Ismael acerca das relações familiares e escolares se constituía em um espaço de tensão entre o individual e o social, onde a família e a escola operavam como contextos relacionais que influenciavam fortemente, mas não determinavam suas escolhas e expressões.

FIGURA 2: Registro da pesquisa realizada



Desenho produzido pelo participante – Instrumento Desenho Temático: A escola e Você aprendendo na escola.

Na proposta de Desenhos Temáticos, foram usados os seguintes enunciados “Desenhe a Escola” e “Desenhe você aprendendo na Escola”. Os desenhos são autorais e foram produzidos em dias diferentes. O instrumento aliado à Dinâmica Conversacional foi revelador de como estavam configuradas para Ismael as vivências relacionadas às relações sociais e as relações de ensino-aprendizagem na escola de Ensino Médio. São desenhos em que se expressam produções contraditórias da representação de um espaço social como a escola em que estudavam e trabalhavam centenas de pessoas, sem a representação dessas pessoas: colegas, professores. O processo de invisibilização vivenciado por Ismael foi representado pictoricamente por ele e explicado como eram as outras pessoas que se faziam invisíveis para ele, conforme sua fala *“se eu estava lá ou não, não importava, entendeu?”* de forma que estando ali no meio delas, sabia que elas o viam, mas ele não podia “contar com elas”, ele estava sozinho; emergindo, dessas experiências, sentidos subjetivos associados à solidão.

Após concluir o segundo desenho, Ismael me perguntou “Dá pra ver a minha cara de entediado? Eu tentei demonstrar isso.”, eu respondi que para mim parecia zangado, ao que ele após pensar um pouco disse que se percebia “mais para apático do que entediado”. Foi possível interpretar, a partir dos desenhos e dos diálogos que seguiram, que para Ismael estudar e aprender no Ensino Médio se constituíram como ações solitárias, obrigações em que não via prazer, desafio e não se sentia implicado ou “engajado” e que o mesmo acontecia com o frequentar à escola, como é possível verificar no seguinte trecho de informação:

DELANI: Você gosta de aprender, você gosta de estar estudando?

ISMAEL: É, é tipo.... No, no Ensino Médio não... Então, não era muito... É, né... era bem sofrido.

DELANI: Por que que você acha que era sofrido lá? Agora você vê que teve vantagens, né, estudar?
 Foi bom?
 ISMAEL: É agora... que foi muito bom comparando assim agora.
 DELANI: Mas por que que você acha que foi sofrido assim?
 ISMAEL: Pô, nem tanto a escola quanto tudo que estava acontecendo em volta, né. Tudo (DC).

As informações desse trecho reforçam a interpretação de que os sentidos subjetivos produzidos por Ismael no contexto escolar não podiam ser analisados isoladamente, mas sim em sua relação dialética com sentidos subjetivos que se constituíram em outros espaços sociais, especialmente no ambiente familiar. Sua afirmação de que o Ensino Médio foi uma experiência “sofrida”, associada à dificuldade em identificar vantagens naquele momento, sugeria que a escola não era apenas um espaço de aprendizagem formal, mas também um cenário onde se se potencializavam tensões vividas dentro e fora dela.

A menção de Ismael de que seu sofrimento não se restringia à escola, mas envolvia “*tudo que estava acontecendo em volta*”, favoreceu a interpretação sobre a articulação entre as dinâmicas familiares e sociais como contextos que propiciavam a Ismael gerar percepções sobre si e sobre sua capacidade de aprender. Esse movimento evidenciava a inseparabilidade entre o individual e contexto sociocultural, demonstrando que as dificuldades enfrentadas por Ismael na escola não podiam ser compreendidas apenas pelas condições institucionais, mas também pelo modo como produzia sentidos subjetivos acerca das relações que estabelecia ao longo de sua trajetória nesses contextos.

O não pertencimento à escola de Ensino Médio emerge nas experiências em que Ismael vivencia não ter amigos, não ter construído e mantido vínculos afetivos na sua adolescência com outros colegas, professores ou quaisquer outras pessoas desse espaço social. O conjunto de indutores abaixo do instrumento Complemento de Frases “A escola”:

1. EU-ESTUDANTE: meu interesse
5. PROFESSORES: neutros
6. COLEGAS: neutros
7. ALGUÉM: alguém (Trecho de informação produzido na pesquisa).

As respostas de Ismael no instrumento Complemento de Frases evidenciavam a produção de sentidos subjetivos associados a sentimentos de não pertencimento e solidão durante sua experiência no Ensino Médio. Ao definir a si mesmo enquanto estudante a partir de “meu interesse”, sem mencionar vínculos afetivos ou interações significativas, sugere que sua relação

com o aprendizado era pautada por uma motivação individual, desvinculada do ambiente escolar e das relações interpessoais.

A neutralidade atribuída a professores e colegas reforçava essa percepção, indicando um distanciamento emocional e a ausência de laços que o conectassem ao espaço escolar de forma mais significativa. A resposta “alguém”, sem qualquer qualificação ou detalhamento, compreendida como uma produção subjetiva em torno da indefinição e da fragilidade dos vínculos afetivos estabelecidos nesse contexto, reafirmam um sentimento de invisibilidade e isolamento. Essas informações me orientaram a construir o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados a sentimentos de que **sua presença na escola era percebida de maneira impessoal e indiferente**. Dessa forma, compreendi que sua trajetória escolar não apenas influenciava sua percepção sobre si mesmo, mas também fortalecia necessidade de se afirmar e ser reconhecido em ambientes nos quais pudesse se expressar de maneira legítima e autêntica.

A partir da análise das experiências relatadas por Ismael nos contextos familiar e escolar, formulei a hipótese de que **os sentidos subjetivos produzidos por Ismael em relação à família e à escola articulam-se em uma dinâmica contraditória: em que necessidade de autoafirmação, a importância de autorreconhecimento e o sentimento de não pertencimento e exclusão coexistem com as produções subjetivas de invisibilidade afetiva e dificuldades comunicativas**.

Assim, a produção subjetiva acontece na tensão entre o desejo de vínculos afetivos mais profundos e consistentes e a internalização de autoimagem de alguém que está à margem, um intruso. Dessa forma, a configuração subjetiva associada às inter-relações tanto familiares quanto escolares se constitui de sentidos subjetivos associados aos sentimentos de não pertencimento, de exclusão e de solidão em que os processos reflexivos que emergem nessas situações não são apenas cognitivos, mas se constituem a partir de unidades complexas que integram aspectos simbólicos e emocionais e organizam suas produções subjetivas sobre seu percurso e suas formas de posicionamento no mundo.

5.1.2.3 “Por que não se quer escrever uma carta?”: a mágoa e as possibilidades

Embora as expressões apresentadas por Ismael sejam de vivências de experiências passadas, suas produções subjetivas são atuais, pois na perspectiva da Teoria da Subjetividade, uma produção subjetiva está sempre relacionada ao momento atual. Por isso, mesmo se

expressando acerca do passado, Ismael produz subjetivamente atualizando suas experiências de vida. No trecho abaixo Ismael refletiu sobre as dificuldades vivenciadas no Ensino Médio:

ISMAEL: Se eu fosse... Se me tivesse, me visto em terceira pessoa, ia ver que... (SILÊNCIO PROLONGADO)

DELANI: Mas você fala assim, o que é que? O que seria visto?

ISMAEL: Os efeitos na minha educação?

DELANI: Pode ser?

ISMAEL: Bom, acho que principalmente sem a mínima chance de eu focar em qualquer coisa, em qualquer matéria, tipo, sem alguma ajuda para lidar com as outras coisas assim. Eu acho que, por exemplo, se psicólogo, se eu tivesse naquela época ia ser muito bom, ia tirar muito proveito assim. Mas eu não conseguia focar nas disciplinas porque estava preocupado com outras coisas (DC).

Ao refletir sobre si mesmo em terceira pessoa, Ismael iniciou sua fala e deu uma longa pausa. Em vários momentos, os silêncios prolongados estavam ligados a momentos de reflexão ou de grande emocionalidade de Ismael. Neste momento específico, compreendi que se tratava de uma reflexão. Naquela situação, falávamos sobre o desenho que ele produziu no instrumento Desenho Temático com a proposta “Desenhe você aprendendo na escola”. Naquela situação, era como se Ismael estivesse voltando no tempo e se olhando. Ele se posicionou como quem olhava e rememorava, buscando explicar as dificuldades que enfrentou no processo ensino-aprendizagem e na sua experiência no ambiente escolar. Dificuldades estas, considerando suas expressões, que extrapolavam os conteúdos das disciplinas e expunham o seu embaraço diante de demandas sociais e emocionais.

Além disso, sua menção ao papel do psicólogo como um suporte que poderia ter sido significativo, foi mais uma informação que me possibilitou o entendimento de que sua experiência escolar foi permeada por uma lacuna no acolhimento e na mediação de suas dificuldades. A partir desse trecho de informação conjecturei que Ismael produzia sentidos subjetivos associados a dificuldades de aprendizagem e a pouco engajamento no ambiente escolar, relacionados a ausência que sentia de suporte emocional e pedagógico durante sua trajetória escolar direcionados às suas reais necessidades.

Nessa orientação, Ismael relatou que mediante as notas que vinha apresentando, a escola sugeriu que os pais contratassem um reforço escolar, o que demonstrou que a escola tinha conhecimento de sua necessidade de suporte pedagógico. Pelas expressões de Ismael, compreendemos que suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem eram: a dificuldade de concentração e foco nas disciplinas; a falta de compreensão de conteúdos, principalmente em

português e matemática, o que se expressava também por sua rejeição às atividades escolares, principalmente tarefas como deveres de casa; e ausência de desenvolvimento de estratégias de estudo: reconhecendo que "não sabia estudar", também foram destacadas pelo estudante.

DELANI: E você começou a fazer reforço, foi uma solicitação sua ou foi uma solicitação da escola?
 ISMAEL: Aí não sei. Acho que foi da escola, né? Não acho que meus pais... iam fazer isso se não fosse uma recomendação da escola. Eu acho, né (DC).

Uma possibilidade interpretativa sobre essas questões foi a dificuldade de sua família para identificar suas necessidades relacionais e de aprendizagem no contexto escolar, possivelmente devido a uma interpretação reducionista ao seu desempenho escolar seja pela crença em sua "inteligência" associada a traços comportamentais como a "prepotência", seja pela naturalização de suas dificuldades como algo que ele poderia superar se “se esforçasse de verdade e não fosse prepotente”, aspectos ressaltados por Ismael em dinâmicas conversacionais.

Ponderei que a abordagem da escola, centrada apenas no conteúdo acadêmico, parecia decorrer da pouca compreensão sobre as formas de aprendizagem e, a necessidade de desenvolvimento de estratégias e recursos próprios que possibilitassem a Israel enfrentar os desafios ao invés de reforçar apenas uma visão instrumental, intelectual e reprodutivista da aprendizagem. Seu gesto de encolher os ombros ao afirmar que: “*Não acho que meus pais... iam fazer isso se não fosse uma recomendação da escola*”, demonstrava que o rapaz considerava que seus pais contrataram um reforço escolar não porque compreendessem suas necessidades, mas porque a escola solicitara.

Esse conjunto de informações permitem a construção do indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **a dificuldades de aprendizagem e a seu pouco engajamento no ambiente escolar relacionados à ausência que sentia de suporte emocional e pedagógico durante sua trajetória escolar e que se direcionassem às suas reais necessidades.**

O trecho abaixo foi extraído de um momento em que insisti perguntando sobre algum professor ou disciplina que ele gostava e que o marcara positivamente e por fim, pedi que ele fizesse um esforço para lembrar de “pelo menos uma aula num dia, uma vez”:

DELANI: Uma aula, por exemplo.
 ISMAEL: Pô, só queria passar, só queria que... Eu só queria que o tempo passasse assim para poder ir para casa, né... Nem. É só isso mesmo... eu não queria ficar ali muito tempo. E quando eu estava ali, eu

estava minha cabeça, tipo, ou naquela moça, assim pensando nela ou em muita gente. Também, era muita gente num espaço pequeno (DC).

As expressões de Ismael, tanto de menear a cabeça dizendo que não, quanto de dizer que não lembrava de professor ou situações que lhe marcaram positivamente no Ensino Médio, foram interpretadas por mim como se ele, além de não se lembrar, também não quisesse empreender esforço para lembrar. Desta forma, as dificuldades escolares vivenciadas por ele no contexto escolar extrapolavam as dificuldades na aprendizagem de conteúdos e se estendiam às relações que estabelecia naquele contexto. No trecho acima, por exemplo, compreendi que Ismael considerava que no espaço da escola formou-se um acúmulo de demandas sociais com as quais não se sentia em condições de lidar, que também se misturavam às dificuldades com questões sensoriais: *“Também, era muita gente num espaço pequeno”*, de modo que desejava deixar esse espaço e voltar para casa.

No trecho a seguir, Ismael se expressa sobre as relações com os colegas:

ISMAEL: Uma coisa que eu percebi agora, né, por agora assim é que tipo eu nunca tive, eu acho, que um grupo de amigos mesmo assim, sabe? Tinha as pessoas que tipo eu me identificava mais, que eu conseguia conversar, que me tolerava mais, coisa assim. Mas, tipo, grupo de amigos assim, eu não acho que eu nunca tive... Eu não sei se era culpa minha, né? (DC).

Neste trecho, compreendi que quando Ismael expressava sentimentos relacionados a não ter um grupo de amigos, ele estava falando de vínculos afetivos mais profundos. Essa informação coaduna com as informações de outro trecho em que Ismael se expressa sobre as relações na escola:

ISMAEL: Tem pessoas assim tipo que falam, tipo, “Ah, essa pessoa aqui que eu podia contar as coisas. E ajudava emocionalmente [...] Isso nunca... nunca isso aconteceu comigo. Por quê? (DC).

Tanto em um trecho quanto no outro, as expressões de Ismael revelam um questionamento insistente associado ao porquê de não ter amizades mais profundas, o que compreendi como algo que ocupou seus pensamentos na época da escola. A meu ver, esse era um dos motivos pelos quais acreditava que seria um acompanhamento com psicólogo que lhe ajudaria. Essas informações confirmam indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **a dificuldades de aprendizagem e a seu pouco engajamento no ambiente escolar relacionados à ausência que sentia de suporte emocional e pedagógico durante sua trajetória escolar e que se direcionassem às suas reais necessidades.**

Em algum momento, perguntei a Ismael o que ele queria que a Escola soubesse sobre ele, ao que ele respondeu:

ISMAEL: É, eu não sei como é que era antes disso, é o ensino fundamental assim... Eu, realmente, não sei muito o que falar sobre aquela época... eu, realmente, eu acho que deveria ter uns sinais que poderia avisar que eu tinha uma coisa diferente assim, né? É, sempre tive problema assim... acho que considerando tudo isso foi normal.

DELANI: Esses problemas que você fala são o que? O que você considera como problema lá no ensino fundamental.

ISMAEL: Tipo... Eu ainda sofria bastante bullying naquela época, desde o Fundamental, assim... na minha vida assim em geral...(DC).

As expressões de Ismael remetem ao desejo de ter sido olhado em suas diferenças por essa escola de forma que identificasse que ele tinha necessidades que demandavam auxílio, e que ele sofria bullying. Refleti a partir de *“Eu ainda sofria bullying naquela época, desde o Fundamental, assim... na minha vida assim em geral”*, que o que Ismael queria que a Escola soubesse sobre ele é que desejava que ela tivesse cuidado dele, da sua segurança, da sua integridade e dignidade enquanto ele esteve em seu espaço. Desde o primeiro encontro, após aceitar participar da pesquisa, as expressões de Ismael sugeriam que dentre as experiências vivenciadas em suas relações no contexto escolar, as que lhe trouxeram mais desgaste se relacionavam ao *bullying*.

À medida que os encontros foram acontecendo e os vínculos se aprofundando, Ismael foi relatando como a princípio o que era colocado para ele como brincadeira passou a ser constante e essas ações foram se intensificando até gerarem incômodo e impacto emocional. No trecho abaixo, as expressões de Ismael mostram que a prática se iniciou ainda nas séries finais do Ensino Fundamental e se estenderam até quase o final do 2º ano do Ensino Médio quando disse ter ficado com mais corpo e pôde se posicionar melhor utilizando outros recursos pessoais que não a fala. Durante anos, Ismael vivenciou as experiências de bullying juntamente com o desafio de conseguir expressar-se e comunicar-se nos contextos em que se encontrava. Os relatos de Ismael informavam que as ações de bullying se constituíram de várias formas, como no trecho abaixo:

ISMAEL: Aí, tipo, tinha isso, né? Tinha as coisas do bullying, né? Eu sempre fui bem baixo e, e, sempre fui bem magro assim, naquela época, principalmente. Eu não sou magro agora, mas naquela época, eu era. Bem magro, tipo, não tinha nenhuma imposição física, dava para fazer... Tinha isso. Então é sempre fui uma vítima boa assim para bullying. Mas acho que do segundo para o terceiro, acho que a puberdade chegou assim, né? Eu acho que melhorou algumas coisas. Não tinha mais bullying direto, né? Ninguém mais fazia isso e eu também acho que aprendi a, a, ficar um pouco mais... como é que eu posso falar... mais... Impor minha vontade assim que, que... um pouco mais agressivo, mais ou menos. (DC).

Neste contexto, perguntei a Ismael quais medidas a escola adotava em casos de bullying, uma vez que, por meio de suas expressões, observei que houve um momento em que ele empreendeu reagir a tais situações:

DELANI: Mas aí, era caso que chamavam a família?

ISMAEL: Não.

DELANI: Sempre era resolvido lá na escola mesmo?

ISMAEL: É, acho que nunca deu problema assim demais (DC).

Diante da expressão “*É, acho que nunca deu problema assim demais.*”, busquei explorar com mais profundidade as experiências de bullying vivenciadas por Ismael, de outro momento de Dinâmica Conversacional, destaco o seguinte trecho:

DELANI: Você pode falar sobre o que é o bullying?

ISMAEL: O bullying é tipo... É... Enchendo, enchendo o saco, no geral, acho que chamando os nomes assim. Acho que... Eu era magrinho na época... ficavam... acho que me chamavam de não sei do quê... mas tinha uma coisa a ver com o cebola, né? Aí tinha isso... É, vamo pular isso aí... Mas que não vai dizer muita coisa assim. É que era... é porque era bem ingênuo assim o comportamento, diferente das pessoas, o suficiente para as pessoas olharem e acharem estranho, né, das da minha idade em geral assim, e me zoarem por causa disso (DC).

Neste momento, relatar a vivência de experiências de bullying produziu uma forte emocionalidade em Ismael a ponto de ele iniciar a sua fala, mas pedir para interromper e desejar não retomar mais o assunto. Desta forma, interpretei que as expressões de Ismael em relação ao bullying, como: a dificuldade de nomear as agressões, a dificuldade de narrar os acontecimentos e o pedido para “pular” o assunto, revelavam algo importante. Ao serem analisadas em conjunto com outras informações dessa construção interpretativa, foi possível relacioná-las aos indicadores de sentidos subjetivos relacionados a sentimentos de não pertencimento, exclusão social e ausência de suporte emocional durante sua trajetória escolar. Esses elementos indicavam que **Ismael produzia sentidos subjetivos das experiências no Ensino Médio, associados ao sofrimento subjetivo.**

A partir da Teoria da Subjetividade na perspectiva histórico-cultural compreendo que a pessoa não seja determinada por suas experiências, mas que essas vivências e as relações que nelas se constituíram apresentam potencial de mobilizar sentidos subjetivos negativos em situações nas quais o ambiente não é acolhedor ou não propicia experiências de reconhecimento e valorização. Desta forma, os comportamentos, as dificuldades do estudante não são um conjunto de consequências lineares aos acontecimentos, mas expressões de suas produções subjetivas sobre o

ambiente e as relações que o constituem. Nessa perspectiva, tratei de conhecer mais sobre as questões ensino-aprendizagem durante o ensino médio:

DELANI: E então, tipo assim, você, você chegou a reprovar algum ano, repetir?

ISMAEL: Repetir, não. Mas eu fiquei várias vezes, várias... É...sem pontuação suficiente. Eu pensei, não sei quando. Aí. Mas acho que foi os professores que gostavam de mim, alguma coisa... Aí eles sempre me passavam.

DELANI: Mas tipo, você fazer alguma, algum trabalho, alguma coisa assim pra, para recuperar?

ISMAEL: Não. Eu fazia, tinha prova de recuperação, coisa assim, eu fazia aquilo. É, é... E mesmo assim eles têm que fazer uma reunião, uma coisa assim, vê as coisas assim, né... Mas, me passavam. Sempre falando com meus pais que... e não sei se eles falam isso para todo, “Ah... esse, esse garoto é inteligente e tal, mas é por causa disto, de umas coisas assim” (DC).

No trecho de informação acima, Ismael falava sobre o fato de nunca ter reprovado de ano, apesar de colocar que estava frequentemente de recuperação. Desta forma, compreendi que Ismael considerava que o reforço deu certo em partes, pois não reprovou, mas por outro lado, as dificuldades em estudar e nos conteúdos persistiam. Quer dizer, Ismael não se via realmente aprendendo, apesar do reforço escolar. Ele acreditava que o motivo de passar de ano estava na benevolência dos professores que pareciam gostar dele.

Ismael acreditava que passava de ano porque os professores gostavam dele ao mesmo tempo que assumia não conseguir obter êxito pelo seu próprio esforço. Com base nessas informações, foi possível construir o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos **associados à baixa autovalorização e sentimentos de desconfiança de suas próprias capacidades no Ensino Médio**. Isso me fez refletir que a escola não foi vivenciada por Ismael apenas como um espaço de ensino e aprendizagem, mas como um ambiente em que suas necessidades emocionais e de aprendizagens não foram legitimadas, contribuindo para a emergência de sentimentos de desamparo e desvalorização do seu desempenho acadêmico.

Desta forma, ser “passado” sem pontuação, conjuntamente com suas colocações de que “... e até hoje luto com a ideia de ser um título dado a qualquer rapaz preguiçoso que não seja explicitamente burro”, são informações que confirmam o indicador de que o estudante produzia sentidos subjetivos **associados a baixa autovalorização e sentimentos de desconfiança de suas próprias capacidades no Ensino Médio**. Ao acreditar que foi aprovado porque os professores “gostavam” dele, parecia acreditar que seus recursos intelectuais não eram suficientes, reforçando a ideia de que seu desempenho escolar não dependia de seu esforço, mas de concessões e condições externas.

Um exemplo relacionado a essa construção do indicador aconteceu em conversa num momento informal em que Ismael relata que quando passou no PAS só soube que havia passado quando uma colega ligou parabenizando-o e ele sem saber por que, pois não era seu aniversário, questionou o porquê do parabéns sendo informado que havia passado para Engenharia da Computação. Ismael não esperava que fosse aprovado e até esqueceu-se de consultar o resultado.

No seguinte trecho de informação, me chamou atenção a seguinte explicação de Ismael sobre a questão das notas e suas aprendizagens:

ISMAEL: Era meio difícil focar em qualquer coisa, ter um desempenho bom de notas.
 DELANI: Você se preocupava com essa questão de desempenho, de tirar nota, essas coisas assim?
 ISMAEL: Não... Não.
 DELANI: Tem algum momento que você se importa? Quando é que você começa a ficar?
 HERBERT: Só para os meus pais, só para os meus pais... não fiquem se decepcionados assim... É.
 DELANI: Hoje em dia você tem essa preocupação?
 HERBERT: Sim. Sim. Em estudar.
 DELANI: Por que? Por quê?
 HERBERT: Eu preciso de um emprego. Eu preciso ter. É e não se ter, ter... tipo, só nota boa assim não é suficiente, mas tipo, ter além disso, né? Dominar o conhecimento, fazer o diferente, o diferencial lá. Fazer isso. Não me preocupar com isso? Que? É que eu estou a fim de fazer o que eu preciso fazer (DC).

Compreendi que aprender para Ismael se constituía de forma conflituosa ao que a Escola e família cobravam dele, que estava mais relacionado ao desempenho nas notas. Para Ismael, aquilo dizia muito pouco: “*só nota boa assim não é suficiente*”, estudar e aprender na verdade se constituíam em produzir conhecimento e na ambição de “*fazer o diferente, o diferencial*”

Acerca do momento de transição para a universidade, após seu primeiro ingresso, Ismael assim se expressou:

DELANI: E quando é que você começou a faltar mesmo as aulas? [...]
 ISMAEL: Faltar mesmo, mesmo foi depois [...], sabe, né. É que eu estava cansado. Você não sabe como é... eu também não sabia estudar. E tem essa outra coisa: eu nunca, quase nunca estudei na minha vida assim, antes daquilo. Então, tipo, eu não estava acompanhando e as notas também não estavam boas (DC).

Neste trecho, considere que a experiência da universidade ainda se associava, para Ismael às suas experiências na escola do Ensino Médio. Compreendi que o “cansado” poderia ser entendido como um esgotamento relacionado à sua experiência escolar no Ensino Médio e que se estendeu, para ele, até a chegada à Universidade. A expressão: “*você não sabe como é...*” foi interpretada por mim como uma vivência de sofrimento. O trecho “*Eu também não sabia estudar*.”

E tem essa outra coisa: eu nunca, quase nunca estudei na minha vida assim, antes daquilo." Interpretei que como uma demonstração de dificuldade não superada, como se o "saber estudar" fosse uma habilidade que ele não possuía e que, por isso, o afastava do que imaginava ser um estudante universitário, e da possibilidade de dar continuidade e ter sucesso acadêmico. Neste sentido, considero que esse processo mostrava que a forma como Ismael subjetivava a sua experiência passada, se atualizava durante seu ingresso na universidade na produção de um posicionamento de se esquivar, ao faltar às aulas.

Depois de um longo período de tentativas, para realizarmos os encontros também em outros ambientes que não só a Universidade, Ismael aceitou irmos a um Café próximo à Universidade. Nessa ocasião, lhe falei que havia uma livraria com uma diversidade de livros novos e usados e revistas em quadrinhos. Ismael demonstrou ter gostado do lugar, tanto que voltamos mais uma vez e ele disse que tentaria ir sozinho. O gosto pela leitura, além do desenho, foi algo que se destacou em Ismael, que costumava empreender muito tempo nesta atividade e na aquisição de livros, gosto que diz ter desenvolvido ao acessar os livros sugeridos para o PAS.

Neste encontro, aproveitando que Ismael parecia estar gostando do ambiente e aproveitando o gênero textual com o qual demonstrava se identificar: a carta, propus que ele escrevesse uma carta para a Escola. Ele pegou o papel, olhou por algum tempo e me disse que não faria aquilo, que não queria fazer. Foi a primeira vez em todos os meses da pesquisa que Ismael se recusou a fazer algo. Ainda tentei modificar de carta para outra proposta de escrita, e que ele poderia escrever para alguma pessoa da escola ou do período em que cursou o Ensino Médio. No entanto, ele se mostrou irredutível e não quis escrever de jeito nenhum. Após longos minutos em silêncio, falou com voz baixa: *"A pergunta é: Por que não se quer escrever uma carta?"* Ao que perguntei *"O quê?"*, ele respondeu: *"Estou falando comigo"*.

Nesse dia, não conseguimos continuar falando sobre esse assunto e conversamos sobre amenidades. As expressões de Ismael, a recusa em escrever a carta naquele momento e o seu silenciamento me permitiram abrir um novo caminho sobre sua produção subjetiva. No entanto, o tema deveria voltar a partir de estratégias que favorecessem sua expressão de maneira mais confortável. Diante da dificuldade demonstrada por ele em abordar o assunto por meio de carta e oralmente, optei por utilizar instrumentos escritos com linguagem mais descontraída e, posteriormente, recorri a uma conversa mediada por aplicativo de mensagens, visando criar um ambiente de menor constrangimento.

Dessa forma, utilizei 02 instrumentos: “Que nome você daria...”. Para o termo Ensino Médio, escreveu: *momentos a serem esquecidos* e o instrumento “Tempestade de Palavras” sobre o Ensino Médio, sobre o qual escreveu: *complicado, difícil, solitário, sem lembranças*. Na conversa por aplicativo de mensagens, perguntei se ele depois que concluiu o Ensino Médio retornou à escola, ao que respondeu: “*Não, nunca voltei. E também nunca retornaria, não gosto de ficar me lembrando do passado. Essa resposta é suficiente?*” Em conversa informal, perguntei a Ismael se ele já tinha encontrado algum colega do Ensino Médio na Universidade e ele me respondeu que havia cortado contato com todas as pessoas da Escola. A partir desse conjunto de informações, produzi o **indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados a mágoa e à necessidade de esquecer o período escolar do Ensino Médio e as pessoas que o integravam.**

As vivências do sentimento de exclusão social, sofrimento subjetivo e as experiências de incômodos sensoriais se mostravam muito marcantes para Ismael, que após concluir o Ensino Médio passou a ter sonhos com o barulho das lâmpadas, frequentando a escola, encontrando com os colegas:

DELANI: Aí você concluiu o ensino médio...

ISMAEL: Aí é que veio os sonhos assim, que não estava mais indo... aí o meu cérebro, “Tem alguma coisa de errado aí...” (RISOS) Aí vinham os flashback assim... Sonho uns 4, 5 anos. Eu tive um aleatório, assim por agora. Mas antes, eu tinha, tipo, bem regularmente mesmo. Que é tipo, eu só estou na escola mesmo, aí as pessoas... Tipo, “Ah, que que eu estou fazendo aqui? Eu me formei. Eu não deveria estar aqui”. Aí, todo mundo, tipo, me ignorando assim. É.

DELANI: E você vê pessoas específicas nesse sonho? E quem são essas pessoas, você sabe?

ISMAEL: É. Aham. Sim. São pessoas do grupo de amigos, pessoas, em geral, assim.

DELANI: E vê algum professor?

ISMAEL: Professor não. Era só colega mesmo (DC).

Ismael explicou que esse sonho se repetiu por cerca de quatro a cinco anos depois que concluiu o Ensino Médio. Mesmo tentando esquecer as suas experiências na escola, compreendi que Ismael experimentou, por um longo período, a repercussão das vivências no Ensino Médio, de forma que compreendi que ele concluiu esse período com poucos recursos subjetivos desenvolvidos para enfrentar os novos desafios e demandas que surgiriam na Universidade.

Abaixo segue conjunto de indutores que destaquei do Complemento de Frases sobre a escola.

1. ESCOLA: passado
8. INTERAÇÃO SOCIAL: necessário
15. GOSTO NA ESCOLA: não
16. NÃO GOSTO NA ESCOLA: sim

20. PONTOS POSITIVOS: nenhum
 21. PONTOS NEGATIVOS: nenhum
 25. O QUE EU MAIS QUERO: livre
 (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

Para o preenchimento dos indutores, Ismael utilizou expressões sucintas e carregadas de emocionalidade em que emergiam afetos negativos a respeito da escola: o uso da palavra “passado” em relação a escola apontava para a vontade de abandonar as experiências que ali vivenciou, o que já fora expresso por Ismael em outras situações. A recusa em atribuir aspectos positivos ou negativos ("nenhum") interpretei como uma falta de vontade de pensar e falar sobre esses pontos, uma postura fechada quanto ao assunto. O desejo por liberdade, tanto na busca por autonomia quanto a ficar livre das lembranças do seu período escolar enfatizou-se na resposta "livre" ao indutor “O QUE EU MAIS QUERO”. O conjunto de informações acima me possibilitaram construir outro indicador de que Ismael produzia **sentidos subjetivos associados à sua experiência no Ensino Médio relacionada ao fracasso nas inter-relações e falta de autonomia nesse período, em oposição a idealização que sentia em relação à Universidade como espaço de liberdade e possibilidade de vínculos afetivos autênticos.**

Ao longo da pesquisa, as expressões de Ismael evidenciaram seu forte interesse pelas relações sociais no Ensino Médio, especialmente com os colegas, aspecto central em suas preocupações e que atravessava suas possibilidades de aprendizagens naquele contexto. Contudo, as relações com os colegas não foram bem-sucedidas: mesmo inserido em um grupo, ele não se sentia parte, sentia que não recebia apoio emocional e sofria bullying. Diante dessas vivências contraditórias, emerge a necessidade de finalizar o Ensino Médio, rompendo com esse passado escolar, e buscando no Ensino Superior a possibilidade de viver com mais liberdade e construir novos vínculos afetivos. No entanto, esse interesse por se relacionar permaneceu vívido e atual, atravessando toda a sua participação na pesquisa e sendo o motivo central de criarmos um tempo adicional nos encontros para discussões de temas trazidos por ele. No trecho abaixo, apresento um momento de seus questionamentos:

ISMAEL: Do que exatamente vocês pessoas gostam? Primeiro, quando você se lembra delas, tipo, se pergunta sobre o pai, você pergunta: “ah, como está seu pai?” As pessoas adoram isso, é? Quando você é tipo... É... O... É um trabalho ativo, entendeu? É o meu segundo expediente. Aí eu tenho que ser bom. E tem que aprender a fazer essas coisas, né? Assim. Eu tenho que ser bom. É bom mesmo! Que eu quero muito, muito, muito mesmo amigos, namorada... e ... e eu sempre quis ... ainda não deu... É, eu estou esperando a hora que talvez isso vira... uma coisa intuitiva, assim, sabe? Até agora não deu em nada (DC).

Ismael expressava que para ele, o ambiente universitário representava um espaço democrático, acolhedor da diversidade – como expresso em sua fala: *"tem gente de tudo que é jeito"*. Interpretei que, diferentemente do Ensino Médio, ali ele sentia, de fato, integrar-se. Abaixo segue depoimento de Ismael:

DELANI: Como que você vê do Ensino Médio para Universidade, o social?

ISMAEL: Han... Que as pessoas têm um pouco mais de empatia, né. Quando vai ficando mais velho. Agora vai ficando, ficando... tendo e desenvolvendo essa empatia assim, aí. E, tipo, quem é que vai fazer bullying comigo aqui? Ei, foi... E foi também uma mudança de atitude minha, assim, entendeu? (DC).

Aos 17 anos, Ismael ingressou na Universidade para cursar Engenharia da Computação, nutrindo elevadas expectativas. Acreditava que, ao conviver com pessoas em transição para a vida adulta, estas teriam mais empatia e ele poderia superar as barreiras relacionais, deixando o que não foi bem-sucedido no passado. No entanto, Ismael assumiu a responsabilidade pessoal por conseguir esse êxito, mantendo o foco em relações interpessoais: estabelecer amizades profundas, vivenciar um relacionamento amoroso e pertencer a um grupo, conforme surge em suas expressões. Ismael mencionou uma mudança de atitude pessoal, demonstrando uma abertura a novas experiências relacionais e uma postura ativa com maior assertividade, impedindo que situações de bullying se repitassem, em suas expressões surgiu uma transformação em sua forma de se posicionar socialmente. Essas informações confirmavam o indicador de que Ismael produzia **sentidos subjetivos associados à sua experiência no Ensino Médio relacionada ao fracasso nas inter-relações e falta de autonomia nesse período, em oposição a idealização que sentia em relação à Universidade como espaço de liberdade e possibilidade de vínculos afetivos autênticos**. No seguinte trecho, Ismael fala sobre seu ingresso na UnB:

ISMAEL: Esperei que fosse melhor, né? Tipo os alunos, mas... A universidade é um lugar que... ainda mais a UnB, que é tipo gigante... Espaços são grandes e espaços são diferentes e dá medo. É, é medo, medo mesmo assim. Tipo, e você sozinho aqui... Entrar sozinho aqui... É tipo tem que ser muito corajoso assim, entendeu? Pra poder desbravar isso assim e sair sem nenhuma sequela, né? E ter tipo um grupo de pessoas assim, para você ter mais segurança é importante. Outra coisa é, é, é você... Tem tipo uma questão prática mesmo, tipo, matéria, essas coisas... Ter uma pessoa que você conversa com essa pessoa e tal. É tipo complicado (DC).

Apesar deste depoimento de Ismael apresentar-se marcado por sentimentos contraditórios em relação à universidade constatou que suas expectativas se afastavam da realidade desse novo

momento de sua vida, em que destaco o seguinte fragmento: *“Tipo, e você sozinho aqui... Entrar sozinho aqui... É tipo tem que ser muito corajoso assim, entendeu?”*

Ismael experimentava, no momento de ingresso na universidade, desafios referentes a esse novo espaço e não contava mais com os pais levando e buscando, estava sob sua responsabilidade, como expressa no seguinte trecho: *“Tudo por minha conta. Tudo, questão de matrícula e essas coisas... É. Tudo. E tudo era muito, muito grande... e eu... eu faltava... porque bom... no começo só faltava”*. Surgiam também desafios quanto à acessibilidade, à cultura acadêmica da Universidade, quanto aos afazeres e fazeres universitários, métodos de ensino e avaliação, assim como as relações que se constituíram tanto no ensino-aprendizagem quanto as que ocorriam fora do espaço de sala de aula. Neste contexto, Ismael via a liberdade de mobilizar formas de lidar com os medos e desconfortos, mas também de experimentar sua autonomia como jovem adulto: faltando as aulas. Articulo a essa interpretação o seguinte depoimento de Ismael quando lhe perguntei como tinha sido esse primeiro semestre de chegada na Universidade:

ISMAEL: É... Ah, não. Foi terrível, terrível. Acho que foi o pior da minha vida em geral. Não... Foi tipo a se adaptar a um espaço completamente diferente, a mudança de rotina, a mudança de transporte, a mudança de matérias... de... pessoas, mudança de responsabilidade, mudança disso [...] (DC).

Neste sentido, apesar das expressões de que foi muito difícil, de que era o pior momento da sua vida em geral, Ismael, pela primeira vez, estava diante da sua própria vida como alguém que tinha que fazê-la acontecer. Essas informações me orientaram a construção do indicador de que que Ismael produzia, naquele momento, **sentidos subjetivos associados à autonomia e independência como possibilidade de protagonismo em sua vida**

Ismael vivia a tensão entre as dificuldades e as novidades na Universidade, e ainda não havia feito um amigo sequer, além de estar ávido pela oportunidade de ter um relacionamento amoroso. Neste contexto do primeiro semestre na Universidade, acontece uma situação que repercutiria por sua vida levando-o ao afastamento do Curso por aproximadamente cinco anos e lhe afastaria, ainda nesse primeiro semestre da Universidade.

Como dito anteriormente, Ismael expressava muito interesse em constituir amizades e relacionamento amoroso, no entanto, isso não aconteceu no Ensino Médio como ele esperava. A isso, Ismael chamava de “problema”. Apresentava como exemplos sua dificuldade de fazer amizades na Escola e o fato de não ter constituído relacionamento amoroso com uma colega por quem era apaixonado no Ensino Médio. Declarou não conseguir falar com essa colega e pedir-lhe

em namoro, apesar de, atualmente, interpretar situações entre os dois ocorridas no Ensino Médio como oportunidades que deixou “passar” como: convite para estudar na casa dela. Ismael relata grande frustração por não ter conseguido tomar iniciativa.

Ismael encontrou essa moça na Universidade, que lhe convidou para ir a um bar com mais duas pessoas: um rapaz e uma moça. Depois do bar, os quatro foram para a casa da moça e foi nesse espaço e tempo que aconteceu a situação que, segundo a fala de Ismael, foi o “problema” que o “derrubou”.

ISMAEL: [...] Aquela moça... A moça que eu gosto assim. Aquela... também passou para cá, né? No mesmo ano assim ela passou pra cá. Acho que era veterinária uma coisa assim. Não... é que teve um dia... Aí ela me convidou para ir num bar assim, algum lugar. Aí fui eu, foi ela, acho que ficante dela e a amiga dela. A amiga que dava... Aí, meio que dava uma... meio que subentendido assim, né. Tipo... alguma coisa assim, né? Uma ideia assim em geral. Aí tentou alguma coisa assim eu, mas não deu certo e acabou ficando.

DELANI: A menina tentou alguma coisa com você?

ISMAEL: Não, eu, eu tentei, foi... irresponsabilidade assim em relação a... Eu entendi que poderia acontecer alguma coisa... É, eu tentei, né, demonstrar alguma coisa... Eu acho que ela... Não sei, né... A memória está meio confusa assim. Mas eu me lembro que essa minha amiga assim tinha sugerido, sugerido alguma coisa assim, né, bem obviamente (DC).

A situação foi relatada por Ismael com emocionalidade, momentos de silêncio e outros de fala embargada e bem rápida, difícil de compreender, começou a se perder no pensamento e por vezes, iniciava fala ecológica e leve estereotípi. Era como se estivesse novamente dentro daquilo. As suas expressões me permitiram refletir que Ismael relatava essa história de forma a mostrar que assumia sua responsabilidade sobre o que havia acontecido, apesar de não compreender totalmente a situação. Houve momentos que parou de falar e parecia desistir do relato, mas respirou fundo e tentou se organizar. Há lacunas no relato desse acontecimento que compreendi como a emergência de uma emocionalidade tão grande que o deixou muito confuso. Articulo a essa interpretação o seguinte trecho de informação em que Ismael reflete sobre a questão da relação do autismo com os comportamentos que apresentou em várias situações, entre elas, a situação relatada com a colega:

ISMAEL: Eu não sei. Não sei, mas é que tenho tanta coisa... é que... especialmente eu passei no tempo e as coisas que que aconteceu e que eu.. que eu vi nas decisões assim. É muita coisa para levar nas costas, sabe? Aí, eu não sei se a coisa é certa fazer... mas tipo, só de ter um diagnóstico de autismo... já meio que me livrou um pouquinho desse sentimento de culpa, sabe? Eu não sei se é a coisa certa fazer, mas me ajudou nisso, né. Eu posso, “Ah, OK, eu sou assim, mas eu posso ser um pouco, é rude ou posso ser um pouco, tipo, meio que difícil de lidar, meio que não sei muito interagir com as pessoas”... “Mas isso pode ser por causa do autismo?” Ah, então, eu me livro um pouco disso, entendeu? Não sei se é a coisa certa de fazer, não sei onde fica o começo ou o fim. Qual sua pegada sobre isso? Sobre onde começa e

acaba sua responsabilidade? Mas se for uma coisa bem abstrata, entendeu? Tipo interação social assim...(DC).

Pelas expressões de Ismael compreendi que seus posicionamentos não são de esquivar, mas da busca de algum conforto para uma situação que lhe causou danos e para a qual não têm algo que lhe esclareça o que fez de errado e porque se sentiu tão mal. Deste modo, a expressão *“Não sei se é a coisa certa de fazer, não sei onde fica o começo ou o fim, mas...”* favorece a compreensão de que ele se comprometia com os seus atos e as consequências independente do diagnóstico. Esse conjunto de informações fortalecem o indicador de que, naquele momento, Ismael produzia **sentidos subjetivos associados à autonomia e independência como possibilidade de protagonismo em sua vida.**

Neste outro trecho de informação de Dinâmica Conversacional, Ismael se expressou sobre as consequências do fato ocorrido entre ele e a colega:

ISMAEL: Han... aconteceu isso... ir para a aula, não, não importava muito assim, né... Mas, depois eu parei de ir, porque aconteceu uns problemas aqui também, tipo com aquilo. Aí deu uns problemas assim, tipo, isso me desestabilizou completamente assim, tipo, nem pra aula eu consegui mais. Mas é... eu não sei se foi... a minha, a minha falta de, de ler o contexto e adaptar... que acabou dando um problema. Assim, acho que ela não, também não estava a fim e ela não gostou dos avanços. E aí, tipo, quando foi no outro dia assim estava tipo no clima super ruim, entendeu? Aí, meio que passou um para o outro, tipo, a informação. Eu tentei. Acho que eu fui com um pouco agressivo demais. Acho que não li o contexto muito bom, que é bem perigoso, né? Aí eu tinha que ir pra cá e eu ia pra, tipo, biblioteca, porque meus pais iam, né, reclamar por eu não tá indo. Aí eu tinha que ir para a biblioteca e fingir que eu estava indo para aula (DC).

Em outros momentos quando surgia o assunto ou este era retomado me fazia questionamentos sobre como deveria ter agido e uma vez específica me perguntou se eu achava que ele era culpado (o que repetiu algumas vezes na sequência da fala). Com relação a esse assunto eu percebi que poderia se tornar extenuante para o participante, então, mudava de assunto, pois pelas suas expressões compreendia que estava bem confuso e envergonhado admitindo que não entendia o que havia acontecido realmente. Com esse conjunto de informações foi possível construir o indicador de que Ismael produzia **sentidos subjetivos associados aos sentimentos de inadequação, vergonha e medo de julgamento das outras pessoas.**

Esta foi uma situação que o apavorou, principalmente porque para ele informações sobre isso espalharam-se pela Universidade, e novamente estava vivenciando situação de não ser considerado a partir de sua própria voz, ao ter pessoas falando dele e por ele e não o ouvindo.

ISMAEL: Aí, foi... passando de tipo de informação. Uma passa para o outro que passa pra outro até que no fim, já está tipo, já está tipo outra coisa completamente diferente. Um dia... eu estava aqui e essa minha amiga falou tipo, “Ismael, o que você fez naquele dia? Não é certo e tal.” “Nem sei como é que aconteceu, tipo, como é que você sabe? Você é que sugeriu, né?” Aí eu lembro que isso... “Nossa!!!” Acho que eu, eu... Que tipo, eu tive uma crise... como é que fala? Psicose, uma coisa assim, não sei. Alguma coisa assim que parecia que minha cabeça estava indo para outro lugar, tipo, meu corpo estava no automático, minha cabeça estava em outro lugar assim.

DELANI: Você ficava pensando nisso, nessa situação?

ISMAEL: É, mas bem, bem, bem, bem pior que isto. De eu tipo ficar, de tipo... ficar vendo sombra assim lado do, do olho assim, sabe o que eu estou falando? Tipo foi esse nível de tipo crise assim (DC).

Num dos momentos de conversa informal, surgiu o questionamento sobre se aquela situação não podia se resolver com o seu pedido de desculpas e conversa, ele me relatou que enviou mensagem para a garota, mas esta não lhe respondeu. E quando sua amiga veio lhe chamar atenção a respeito do que havia acontecido concluiu que a história sobre a situação já estava se espalhando. Estas informações e o trecho de Dinâmica Conversacional confirmaram o indicador de que Ismael produzia **sentidos subjetivos associados aos sentimentos de inadequação, vergonha e medo de julgamento das outras pessoas.**

As expressões sobre a crise que ele descreveu, permitiram interpretar que ele vivenciou extremo estresse emocional e confusão com a repercussão da situação relatada. A ênfase nas expressões “*Nossa!!! Acho que eu...*”, “*Foi terrível!*”, “*isso que me derrubou*” permite a compreensão da intensidade das emoções que emergiram em forma frustração, sentimento de menos valia, tristeza, medo. Essas informações são indicadores da emergência de produções emocionais relacionadas à configuração subjetiva de exclusão social no Ensino Médio potencializadas pela nova experiência na Universidade.

Se antes, ele se questionava por não fazer amizades e não ter um namoro por culpa sua, por não conseguir ter iniciativa ou fazer boas interações, agora, se sente culpado por ter tentado fazer alguma coisa. Em suas expressões, Ismael se percebe inadequado por não entender as situações interacionais, não saber ler contextos (pois lhe parecia óbvio) e se adaptar às situações (adequando o seu comportamento, por exemplo: não ter avançado).

Ele também percebe que os recursos de comunicação que dispõe não conseguem atingir os seus objetivos: pedir desculpas, desfazer o mal-entendido e encerrar o episódio de modo que pudesse ainda fazer amigos e ter relacionamento amoroso na Universidade. Essa sensação de se perceber inadequado e compreender que lhe faltam recursos para construir os relacionamentos lhe traz intenso sofrimento subjetivo, pois empreende explicar-se a experiência atual a partir da

exclusão social vivenciada no Ensino Médio. A exclusão social no ambiente escolar é uma configuração subjetiva estável no estudante que integra sentidos subjetivos de solidão emocional, de não pertencimento que se expressa em um intenso sofrimento subjetivo. De acordo com González Rey (2007, 2012) e Goulart (2019), os conflitos pessoais não surgem como causa direta de um fato em si, mas integram diferentes sentidos subjetivos gerados em outras situações e momentos da história de vida da pessoa.

Ismael opta por afastar-se do curso até conseguir organizar-se para continuar os estudos, só que não conta aos pais. Na verdade, sai de casa todos os dias como se fosse para aula, mas vai para a Biblioteca da Universidade, vivendo o dilema de mentir aos pais, o que lhe trazia constante conflito. Ismael se sentia extremamente desconfortável com a farsa que desenvolveu na sua vida neste período, mas lhe trazia menos sofrimento que se forçar a estar na sala sentindo-se julgado e excluído pelos colegas, algo que lhe remetia ao Ensino Médio. No instrumento “Tempestade de Palavras”, Ismael utilizou as seguintes palavras para se expressar sobre o período de afastamento da Universidade: desesperador, sozinho, mentiras. Artigo essas informações ao seguinte trecho de Dinâmica Conversacional sobre esse período que se constitui como parte da transição de Ismael do Ensino Médio para a Universidade:

ISMAEL: Foi difícil! É. Aí atrasou, né, um pouco a minha vida. Aí, eu voltei agora. Devagarzinho. Depois de muito tempo de terapia e essas coisas (DC).

O período de transição de Ismael do Ensino Médio para o Ensino Superior constitui-se de um período mais longo que se caracterizou por descontinuidades, mas não por uma interrupção. Ismael relata que nesse período encontrou muitas pessoas numa situação parecida com a sua, que abandonaram os estudos e viviam trancadas no quarto. O trecho de informação abaixo confirma a situação:

ISMAEL: Bom, tem algumas coisas assim, mas acho que uma coisa que vem na cabeça assim e bem honesto assim, que eu nunca tive namorada, né? E eu sempre quis ter uma namorada, né? Hum, aí mas eu vi que tipo... Acho que nenhuma mulher ia gostar de um cara que não tem nenhuma formação, não tem trabalho, não tem nada, não tem visão assim. [...] Minha mãe, minha mãe, desde pequeno, ela sempre falava... Tipo, “você tem que ser homem, vai, vai trabalhar... não sei o que... você quer ser que nem ele...” Ela me comparava com meu primo assim. Vai... Tem que estudar, tem que trabalhar... você quer o que? Vc quer se acomodar? Vc tem que ganhar bem”. E pá, ficou meio preso na minha cabeça, tipo, ser uma pessoa útil da sociedade. Ser um homem assim. E éé... eu queria ser... E também eu tinha muito exemplo de pessoa também tava na minha mesma situação. E eu falei, “Eu não quero isso para mim, não quero”. Aí. É, eu fui. (DC).

Neste período de afastamento, Ismael procurou terapia e foi encaminhado para psiquiatria, onde se iniciou processo de investigação em que recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Ao iniciar o processo de investigação teve que conversar com os pais e pedir-lhes apoio financeiro para empreender seus novos planos: realizar avaliação neuropsicológica e retomar os estudos.

Durante o período de avaliação, Ismael também teve a oportunidade de fazer cursinho pré-vestibular para retomar os estudos e vivenciou novas experiências na relação ensino-aprendizagem que lhe permitiram a emergência de novos sentidos subjetivos. No trecho de Dinâmica Conversacional a seguir, relatou essa experiência:

DELANI: Que momento assim que você tipo percebeu, “Ah, eu gosto de estudar”?

ISMAEL: Acho que foi no acho que foi no cursinho. Não. É. Não. É...É. Foi no cursinho, foi no cursinho, né. É que eu acho é ... É, foi no cursinho. Eu gostava de ir. Em matemática assim, química... É que eu gosto de resolver problema assim, desafios, problemas assim... Por exemplo, agora eu estou... quando eu for para casa, eu já tenho um, um exercício assim para fazer, que eu tive a ideia assim, e eu estou com isso na cabeça... Quando chegar em casa vou fazer isso. Mas foi no, no cursinho que eu comecei, que tinha um professor super bom assim. E. Ele me ensinou a pensar matemática do jeito correto, assim. E foi isso, e acho que foi, foi na insistência mesmo, porque foi tipo... Como é que eu vou? Como é que eu vou saber se eu gosto ou não, se eu não consigo sentar por mais de 2 horas, entendeu? E fazer uma coisa, organizar aí foi tipo do começo, foi na marra, assim, aí, depois que tipo... É, mas é, foi. Teve que ir na marra no começo. Aí depois que eu aprendi a... Aprendi que eu gostava. Isso (DC).

As expressões de Ismael neste trecho de informação indicaram que ele descobriu que conseguia estudar e que gostava disso. Segundo os seus relatos, matemática era uma das disciplinas em que encontrava dificuldades e tinha notas baixas durante o Ensino Médio. Em um dos nossos diálogos, ele questionou:

ISMAEL: O jeito que ele explicava era uma coisa tão simples. Por que que eles não explicam assim na escola. Entendeu? Tipo, o jeito como funciona... Tipo, é tão simples porque eles não explicam isso, entendeu? (DC).

Essas informações indicaram a **emergência de novos sentidos subjetivos associados à aprendizagem.**

Ismael tinha como marcante na sua participação na pesquisa, o fato de sempre ter muitas perguntas, mas entendi que durante o processo elas deixaram tanto de ser uma busca por respostas e passaram a ser uma provocação para reflexões próprias:

ISMAEL: Não foi um momento exato, né... Mas o processo. [...] A primeira vez na minha vida.... 23, 22 anos assim, fui, estudei. Foi a primeira vez na minha vida que eu sentei pra estudar. E eu vi que eu conseguia. Eu, meio que, me provei assim, “Ah, eu consigo fazer isso”. Aí, eu fui, comecei a estudar [...] E eu vi que tinha como fazer esse processo de Reintegração (DC)

De acordo com as expressões de Ismael neste trecho de informação, ação de estudar não passou a se constituir como algo fácil ou tão prazerosa quanto os (seus) hiperfocos mas constituiu-se de um esforço no qual estava implicado, conseguindo mostrar que estava gostando o que tinha engajamento. Em outra Dinâmica Conversacional, Ismael destacou a figura do professor do cursinho:

ISMAEL: Uma é que ele dava aula de bem interessado assim e tal... Eu não sei se era mais disposição minha em aprender [...] Mas, ele estava falando e explicando matéria de um jeito diferente... Que nós não vemos no Ensino Médio assim... (DC).

A experiência de se ver desafiado a pensar, o contato com uma forma diferente de relação de ensino-aprendizagem, a oportunidade de poder conversar com o professor sobre o conteúdo e ter uma boa recepção, ou a própria disposição de aprender de Ismael ou tudo junto. Não há como conferir uma causa linear a esse despertar de Ismael, mas foi possível pensar na relevância dessa nova vivência como fonte de novos sentidos subjetivos. As informações orientam à produção do indicador de que Ismael produzia **novos sentidos subjetivos associados à aprendizagem**, articulados à **qualidade das interações, relações e emocionalidade na relação ensino-aprendizagem**.

Pelo processo de Reintegração, Ismael voltou para Universidade e a Universidade para sua vida de novo. No instrumento “Que nome você daria...”, na palavra Universidade, Ismael escreveu “*espaço de gratidão*”. Quando começamos a pesquisa, Ismael estava retornando ao seu curso na Universidade. Ele ainda não havia feito amizades e estava ansioso de como seria, se conseguiria desenvolver amizades, se conseguiria fazer parte de algo. O trecho abaixo corrobora com o indicador da emergência de produções emocionais relacionadas à exclusão social no Ensino Médio, potencializadas pelas experiências anteriores na Universidade.

ISMAEL: É... Han... Eu acho que passei tanto tempo sozinho que meio que me traumatizou um pouquinho assim. Que agora estou... meio desesperado em ser aceito, eu acho. Aí, eu acabo tentando impressionar assim, mas nunca dá certo, né? [...] Aí, eu vou... tipo... Eu não sei se sou demais, eu sou de menos (DC).

Apesar da aflição quanto às relações sociais na Universidade, Ismael mostrava-se confiante naquele início da nova trajetória, principalmente por causa da recepção e do apoio que estava recebendo.

DELANI: Aí conseguiu voltar... Aí você voltou para o primeiro semestre?

HERBERT: É...tipo. Equivalente, né? Porque eu cheguei aqui. O processo de reintegração eu fiz. Foi muito bom, muito bom a recepção. O orientador, ele ele me indicou um professor para poder acompanhar... Aí ele falou que esse professor... Ele foi escolhido porque ele tinha um filho também que estava no espectro autista. Aí ele falou, ai, acompanha esse aluno, né? Que acho que você vai poder entender melhor a situação dele. Aí, ele indicou... ele, um professor muito bom. Eu tive muita sorte nessa questão. Muito bom, muito compreensivo. Aí ele falou “você vai fazer por enquanto... É... só 2 matérias, né, nesse primeiro semestre. Eu fiz foi cálculo e introdução lá e uma introdução... Aí nesse segundo semestre... nesse segundo semestre você vai fazer de novo só 2 matérias. Porque, acho, que um período de 1 ano assim se tem que fazer pelo menos 2. E ele falou “você vai se acostumar com a rotina da universidade, com as pessoas”... Porque realmente... E de, realmente foi uma boa escolha, eu acho... E de zero interação com qualquer pessoa da minha idade. Para tipo constantemente... Em volta assim, coisa completamente diferente é... Ia ser um impacto bem grande. E foi um impacto bem grande! Ainda, ainda bem que eu estava fazendo duas 2 matérias. E agora também estou fazendo. Ee... é... é. Não sei para onde eu tava indo... eu tava só falando... não sei o quê... não sei quê, não sei onde tava não (DC)

O professor designado para acompanhar Ismael deveria auxiliá-lo por dois semestres. No entanto, formou-se um vínculo afetivo entre eles que até a família foi envolvida. O professor é procurado todo início de semestre por Ismael e os pais para conversarem sobre o próximo semestre. Como podemos ver esse vínculo formado com o professor foi significativo para esse retorno e que ele se sentisse parte. Por orientação do professor, Ismael também entrou para a Empresa Júnior do seu curso o que tem sido importante para que ele esteja em contato mais próximo e informal nas suas interações com colegas do curso. O trecho “*Aí, ele indicou ele, um professor muito bom. Eu tive muita sorte nessa questão. Muito bom, muito compreensivo*” foi indicador da produção **de sentidos subjetivos de qualidade nas relações sociais na Universidade, e indícios de constituição de sentimento de pertencimento social.**

No seguinte trecho de informação, Ismael se expressa sobre o seu retorno ao curso de Engenharia da Computação:

ISMAEL: É a segunda chegada. É, é a minha Redenção. É a minha Redenção (DC).

A expressão de Ismael ao nomear seu retorno pelo processo de Reintegração ao curso de Engenharia da Computação como "segunda chegada" e, repetidamente, como "redenção", revela a produção de sentidos subjetivos profundamente marcados pela experiência anterior de solidão

emocional e do afastamento. Compreendi pelas suas expressões que esse retorno não se reduz a um recomeço acadêmico, mas se constituiu como um momento de reorganização subjetiva, no qual se posiciona como agente de sua histórica acadêmica. A “redenção” simboliza a esperança de superação de um passado doloroso, reposicionando-se agora em um lugar de maior pertencimento, implicação e desejo.

Em um dos nossos últimos encontros, quando estávamos nos despedindo Ismael fez-me a seguinte pergunta: *“Lembra que eu falava que meu problema era o social? Não é mais não”*, e então contou-me de como neste semestre, pessoas da Empresa Júnior estavam cursando disciplina com ele, estavam almoçando juntos no Restaurante Universitário - RU. Ismael nunca tinha almoçado no RU anteriormente e que faltou duas semanas a disciplina e quando voltou ao entrar na sala as pessoas vieram falar com ele e perguntar como estava. Ismael arriscou-se até a tentar interações com colegas da turma para troca de material:

ISMAEL: Estou indo almoçar com o pessoal lá...

DELANI: Está indo? Está almoçando com esse pessoal, esse grupo da Empresa Júnior lá no RU? E aí você, como é que está? Está gostando?

ISMAEL: Tá. Eles me esperam. Eles me esperam, não sei quê e tal. É bem diferente.

DELANI: Eles estão na mesma sala que você em algumas disciplinas?

ISMAEL: Eles estão na mesma sala, de Estatística, estão lá. Mas eu não converso? Não converso? Não. Eu não. Converso na aula, não. Só depois. Eu tenho raiva de quem conversa na aula. É muita raiva. (DC). (Dados coletados por meio da pesquisa).

ISMAEL: Fala, eu acho que tem um aspecto pessoal, mesmo assim de eu. Tem um aspecto, eu eu consigo observar. Tipo de eu dar tipo atenção, e... Por exemplo, estava conversando lá com ele, né, com o Pedro, né? Pedro é o nome dele. Estava conversando com ele. Aí eu pedi para ele um link das provas, passaram a tarde, me deu. Aí ele não tinha ido na aula. Eu falei, Ah, você já tem essas anotações, o Alex, né, que é o outro assim também, já passou para mim. Falei, pô. Eu poderia ter passado para ele depois da aula a foto, né? Sem ele pedir, né, e eu poder ter feito isso... Tipo eu pensando nele assim que aí depois ele pensa em mim na minha vez, né? (DC).

Os trechos de informação corroboram com o indicador da produção **de sentidos subjetivos de qualidade nas relações sociais na Universidade, e indícios de constituição de sentimento de pertencimento social**. De acordo com Campolina (2014), as várias formas de interação e os vínculos afetivos que vão se formando nas instituições de ensino participam efetivamente do processo de aprendizagem, sendo também geradores de sentidos subjetivos que possuem um caráter recursivo, muitas vezes contraditórios e ambíguos.

As expressões de Ismael revelavam que mudanças vinham ocorrendo nas suas relações com seu processo de ensino e aprendizagem tanto quanto com as pessoas. Mostrava-se implicado no processo, mas não como causa e efeito. Nas novas produções subjetivas em relação à

aprendizagem, o estudante contemplava a responsabilidade do professor, mas não o culpava pela sua não aprendizagem, o professor passou a ser compreendido como alguém que podia contribuir para o processo. Agora ele compreendia a sua implicação como estudante, em que me explica que, quando o professor não explica tão bem a matéria, procura recorrer a outras formas de pesquisa, estudo sobre o assunto para que possa corresponder ao exigido pela universidade: nota para aprovação. Sobre isso destaco o que Mitjáns Martínez e González Rey (2017) apontam ao falar sobre a inclusão de estudantes com desenvolvimento atípico que devem ser estimulados a assumirem seus deveres potencializando sua responsabilidade e autonomia e favorecendo o seu desenvolvimento integral e sua formação cidadã.

DELANI: Você fez uma disciplina o semestre passado? Como é que foi?

ISMAEL: Duas. Algoritmo, acho muito legal, muito legal. Programação, né? E a outra foi Álgebra Linear. Que é legal, mas a professora... é a professora... a professora dificultou muito a situação... [...] Foi difícil. Aprendi tudo sozinho, né, basicamente com o livro lá e foi... E deveria ter sido legal... Eu passei com MM assim, sofrido. [...] Eu acho que as limitações de... que ela é estrangeira, né... Então, tem a barreira da linguagem assim... Era o principal, eu acho... E.. era difícil também pra ela.

DELANI: E a outra disciplina com foi? Deu para acompanhar também?

ISMAEL: É deu. Tinha as opções de acho que de alguma coisa, se você tivesse cadastro na DACES, né. Eu tenho, mas eu não, não precisava não. A disciplina foi acessível. Fiquei com SS, né. Foi bom! O professor era muito bom também, paciente. Muito paciente assim, até demais às vezes (DC)

Fiz a seguinte provocação para Ismael *“Ué? Mas você quis trancar o curso de Engenharia de Computação porque não estava gostando da primeira vez e trocar para Direito?”* a qual respondeu baixo e sorrindo *“Era mentira... Eu adoro o curso, eu só estava fingindo para os meus pais.”* Ismael faz planos para o seu curso e sua carreira profissional *“Eu quero ir para a parte mais elétrica. Talvez de tipo circuitos integrados assim que é tipo”*

As construções de informações apresentadas me possibilitaram elaborar **a hipótese** de que **a universidade, após o afastamento inicial, se configurou subjetivamente para Ismael como um espaço que lhe possibilitava o desenvolvimento de recursos subjetivos que permitiam sua emergência, como agente da sua vida, desenvolvendo alternativas ao sofrimento subjetivo.**

5.1.3 Recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael ao longo de seu percurso escolar

Ao longo de seu percurso escolar entre o Ensino Médio e a Universidade, Ismael vivenciou de forma singular as experiências em espaços de socialização, como: a família e escola. Esses

contextos, embora marcados por tensões e contradições, foram também cenários em que ele produziu recursos subjetivos mobilizados por processos subjetivos na vivência dessas experiências. Nessas vivências, novos sentidos subjetivos emergiram colaborando para o desenvolvimento de recursos subjetivos.

A seguir, serão apresentados recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael que implicaram seus movimentos ativos diante dos desafios impostos pelas relações e pelas exigências de adaptação e de não adaptação, além do reconhecimento das divergências e convergências presentes nos diferentes contextos sociais que se integravam. O desenvolvimento desses recursos subjetivos demonstrou que mesmo em experiências potencialmente bloqueadoras, os sentidos subjetivos construídos por Ismael emergiram como respostas subjetivas e não necessariamente conscientes aos impasses vividos, reafirmando que tanto os contextos que favoreciam quanto os que dificultavam seu desenvolvimento contribuíram para a emergência de produções subjetivas singulares, como afirmam González Rey e Mitjáns Martínez (2017) e Goulart e Mitjáns Martínez (2023).

5.1.3.1 “...poder falar com a voz e sair assim, poder falar alto...”: produção de Voz Própria

Como apresentado anteriormente nas informações das construções do eixo anterior, as expressões de Ismael nos instrumentos, e seus relatos e depoimentos permitiram a compreensão de que ele vivenciou desafios, relacionados à comunicação, tanto no contexto escolar quanto no familiar, como também demonstra o depoimento abaixo:

ISMAEL: Não era bem, tipo... Às vezes, quando eu ficava bem, bem tipo, é... Com vergonha, assim, tipo, não saía assim, entendeu? Qualquer coisa que precisava, um pouco mais de de esforço assim, emocional, assim, não saía, não conseguia me expressar, não saía nada. E aí foi tipo, eu fiquei cansado disso, entendeu? Porque até tipo assim, ó, para para falar com uma, uma garota. assim, eu não conseguia. Para tipo, se alguém chamar, alguma coisa acontecer e eu ficava com raiva, assim, tipo, não conseguia falar. Eu ficava com raiva, eu queria falar, mas não saía. Aí é, foi... É isso ó: ir pra academia, é bom pra isso, né? É bom para desenvolver. Porque se você fica até fisicamente um pouco maior assim, aí até tipo, isso ajuda (DC).

Pelas expressões de Ismael neste trecho de Dinâmica Conversacional, interpretei que a **produção de uma voz própria** veio se constituindo no seu percurso escolar como um recurso subjetivo que emergia de várias formas, seja na manifestação de uma resistência silenciosa como forma de enfrentamento às dificuldades de expressão oral vividas por ele no Ensino Médio; na

motivação para praticar musculação e adquirir porte físico; na expressão “cara fechada”, utilizada em uma das Dinâmicas Conversacionais, como uma alternativa própria para pudesse conter o bullying que sofria.

Considero que suas expressões expunham seu conflito entre o desejo de se comunicar e o de não conseguir fazê-lo, associados a não aceitação do silenciamento, ainda que em situações que exigiam um esforço emocional maior. O seguinte fragmento: *“Não tinha mais bullying direto, né? Ninguém mais fazia isso e eu também acho que aprendi a, a, ficar um pouco mais... como é que eu posso falar... mais... Impor minha vontade assim que, que... um pouco mais agressivo, mais ou menos”* coaduna com as informações anteriores.

A oralidade por meio da voz própria, que foi emergindo, começaria a ser reconstruída processualmente durante o seu percurso escolar por meio de várias práticas e comportamentos como tentativas de colocar sua presença no mundo e diante do outro. No trecho abaixo assim se expressou Ismael:

DELANI: Quando você chegava no carro chorando. O que os seus pais faziam?

ISMAEL: Eles perguntavam assim, mas ficava só nisso assim... não ia nada além disso, eu contava o problema, e ficava nisso... não tinha nenhuma exploração a mais não... era bem unilateral, não tinha diálogo... eles não iam fundo... eles não indagavam, só eles falavam (DC).

A produção de voz própria, de formas de se expressar diante das situações, veio se constituindo progressivamente e emergindo em diversas ocasiões, não se limitando inicialmente apenas ao campo da oralidade. À luz de suas expressões, compreendi que as dificuldades de Ismael em comunicar-se desenvolveram-se em suas vivências anteriores e na emergência de sentidos subjetivos constituídos num processo relacional histórico, marcado por experiências ao longo da vida que inibiram sua autoafirmação e autoexpressão e se integraram às alterações comunicacionais presentes na condição na condição no espectro do autismo. Nesta orientação, foram se fragilizando os processos da construção de suas estratégias orais na comunicação, que se integraram às alterações presentes na condição no espectro do autismo. No trecho abaixo, em uma de nossas conversas, as expressões de Ismael apontam a falta da voz em sua forma oral para apresentar argumentos para se opor ao colocado pelo pai:

ISMAEL: Ele falou para mim seriamente e tal, “Você não pode ser assim”. Ué, às vezes, realmente eu sou mesmo... (encolhe os ombros)

DELANI: Mas, o que que você acha, o que você acha? Que você era prepotente? Você achava que não tinha?

ISMAEL: É, realmente, eu não sabia estudar, e não estudava. (DC).

No entanto, as expressões gestuais e corporais de Ismael, como encolher de ombros, foram compreendidas por mim como uma resistência silenciosa que transcendia a fala. A afirmação “*não sabia estudar e não estudava*” não se reduzia à expressão de uma dificuldade cognitiva, mas uma recusa sua ao modelo imposto de aprendizagem, centrado em notas e desempenho formal. Deste modo, o seu desinteresse pelas avaliações convencionais, em contraste com a sua valorização do aprendizado significativo, a partir do cursinho, evidenciava conflito entre as demandas institucionais e suas produções de sentidos subjetivos acerca do que era aprender.

Muitas vezes, esteve presente uma gestualidade que conflitava com a expressão oral. Essa ambiguidade ocorreu entre a admissão na fala: “*realmente, eu sou mesmo*”, acompanhada da indiferença do *encolher de ombros*, que podia ser a expressão de uma tensão entre os discursos alheios e a falta de voz própria como expressão oral para contestá-los. Entre resistências e impossibilidades, parece ter se desenvolvido **importante recurso subjetivo associado a uma forma de se expressar propriamente, denominado por mim de produção de uma “voz própria”**.

É ainda durante o Ensino Médio, que houve um acontecimento, já relatado, em que Ismael descobriu que os colegas do seu grupo haviam combinado um encontro no Shopping e ele não havia sido convidado, parece ter se constituído como um ponto de inflexão em que Ismael se viu utilizando sua voz própria, nesse caso expressa oralmente:

ISMAEL: [...]Aí eu olhei assim, eu, “espera aí, você já estavam aqui?”; “É, a gente combinou de vir aqui”; Eu, “pô, ninguém me convidou”, eu tive que falar com ela. E meio que tipo, me forçar falar assim, entendeu? Tipo, pra ver se eu. Eu nem sabia (DC).

A iniciativa de verbalizar seu incômodo, ainda que de forma hesitante e forçada (*e meio que tipo, me forçar falar assim, entendeu?*), marca uma ruptura com a postura anterior de uma resistência silenciosa diante das situações excludentes do bullying cotidiano. Nesta orientação, compreendi que esse movimento que articulava tensão, desconforto e desejo de pertencimento, revelando um processo subjetivo associado à ação diante de uma experiência de não

reconhecimento. Nesse momento, a fala de Ismael não apenas comunicou, mas o possibilitou posicionar-se diante de si e dos colegas.

Ao longo da pesquisa, a emergência de recursos subjetivos não se constitui como respostas diretas às experiências vividas. Ao narrar o afastamento do curso de Engenharia e o longo tempo que levou até conseguir conversar com os pais, Ismael expressou elementos que favoreceram essa interpretação. Suas falas indicaram a complexidade envolvida na constituição de sua voz própria como recurso subjetivo. Nesse momento, essa voz ainda se mostrava fragilizada, tanto pela situação vivida com a colega no primeiro semestre da Universidade quanto pela forma como a relação com os pais estava subjetivada. Esse processo tomou tempo para se constituir a partir de novas produções de sentidos subjetivos, possibilitando que Ismael pudesse, aos poucos, expressar-se diante dos pais e dos outros. No trecho de conversa a seguir, Ismael relata como pensa que se deu esse processo:

ISMAEL: [...] Não foi tipo um momento exato, né? Mas o processo. Mas, foi quando eu comecei a fazer o cursinho, né, pra poder fazer o vestibular. Ah, eu tive uma conversa com meus pais.

ISMAEL: Não... nesse começo não. Pô ... Pra contar tudo 100% assim. Uns 4 anos. Assim o que... Por que... não sei... Nunca passou na minha cabeça de contar tudo, entendeu? Do nada. (DC).

Ainda que fragilizado pela vivência da experiência no seu ingresso na Universidade, o processo de desenvolvimento do recurso subjetivo de produção da própria voz favoreceu que Ismael se posicionasse de forma ativa, como agente, abrindo vias de comunicação com os pais e produzindo novos sentidos subjetivos associados a possibilidades nessa comunicação. É nessa ocasião, inclusive, que Ismael apresenta seus planos para um projeto de retomada dos estudos e de investigação do autismo, além de ações de retorno à Universidade pelo processo de reintegração e busca pelo suporte junto a DACES. O trecho abaixo, traz expressões de Ismael que coadunam com essa interpretação e reforçam o indicador de **recursos subjetivos associados à produção de voz própria**.

ISMAEL: E foi também uma mudança de de atitude minha, assim, entendeu? E agora eu acho que eu sou um pouco mais... Eu consegui, né, desenvolver essa essa parte um pouco mais agressiva no sentido bom assim, de tipo falar o que eu quero, fazer isso, entendeu? Falar o que eu acho que está errado assim. E foi um esforço ativo, assim fazendo, entendeu, tipo, sistemático, assim. Para poder desenvolver isso, poder falar com a voz e sair assim, poder falar alto, poder falar sem me importar, porque quer dizer, importa assim, mas tipo... É sem importar mas com consideração para todo mundo. É isso, e. E tipo, às vezes, quando tem alguma situação desconfortável assim em vez, tipo eu entrar em pânico, assim eu falo, não, tipo, “Ok, é isso. Eu vou falar?” E tipo, eu continuo, entendeu, tipo? Como se fosse um desafio, entendeu? E. É. (DC).

A produção de voz própria, enquanto recurso subjetivo, transcende a mera comunicação linguística, definindo-se como dimensão funcional da organização subjetiva possibilitando ação, reflexão e posicionamento nas diferentes áreas da vida (Goulart; Mitjáns Martínez, 2023). O relato de Ismael revela um processo ativo de construção dessa voz, marcado por esforço sistemático de fortalecimento de sua voz própria. Sua transformação - da hesitação inicial à capacidade de enfrentar situações desconfortáveis (*“é como um desafio”*) - demonstrou como a voz própria se constituía como recurso subjetivo que se articulava a outros recursos subjetivos como a capacidade de autorregulação e autoexpressão entre agressividade e passividade.

Ziemer (1987) destaca a voz como veículo de comunicação da pessoa como um meio para atingir outra(s) e Canuto (2022) explica que em Zumthor (1997) a voz supera o discurso, que a voz é palavra sem palavras e une essa compreensão ao aporte teórico da subjetividade de González Rey (2003) para explicar que a voz integra tanto aspectos da emocionalidade quanto aspectos simbólicos, alicerçando a produção subjetiva.

A partir dessas informações, construí a hipótese **de que a produção de voz própria como recurso subjetivo emergiu como dimensão funcional de processos subjetivos associados ao tensionamento de vivências de conflitos, exclusão, violência (bullying) e tentativas de silenciamento, que se articulavam à necessidade pessoal de Ismael de reconhecimento de suas próprias expressões.**

5.1.3.2 “É tipo, eu consegui. Consegui bem clássico, consegui ser mais eu mesmo, né?”: Capacidade de Autorregulação

Nas expressões de Ismael durante a pesquisa, compreendi que a capacidade de autorregulação emergiu, como uma dimensão funcional de processos subjetivos associados à autoafirmação e ao protagonismo. Em situações de sobrecarga emocional e sensorial, Ismael se mostrava constantemente mobilizado para que pudesse manter-se em cena mesmo em espaços que historicamente não compreendiam suas necessidades de apoio. Neste sentido, a capacidade de autorregulação desenvolveu-se como um recurso subjetivo em meio a contradições e tensões vividas em contextos escolares e familiares.

Os trechos de informação abaixo, trazem expressões de Ismael a respeito de como, a princípio, a capacidade de autorregulação foi se constituindo como recurso subjetivo:

ISMAEL: Não sei... Mínima ideia. Eu não sei. Mas, eu me lembro uma vez que eu estava tipo numa sala de aula assim, e meu pai... Acho que eu levei alguma coisa literalmente demais assim, entendeu? Tipo meu pai, ele falou alguma coisa, tipo, “Ah, se você levar mais uma anotação” Né? Tipo, se eu fizer alguma coisa assim... “É, eu vou fazer alguma coisa”. Eu acho que levei isso muito literal demais assim, e a professora ia me dar anotação. Aí, eu falei, “Não vai, não, não vai, não. Eu vou embora”. Aí eu levantei, lembro que peguei a minha mochila. E fui embora assim. (DC)

As expressões de Ismael neste trecho se referem a uma experiência no Ensino Fundamental, em que chamou atenção para sua reação ao interpretar literalmente a fala do pai, e como consequência o enfrentamento à professora ao abandonar a sala de aula. Ismael se expressou sobre sua dificuldade de regulação emocional diante de situações de tensão neste período. No entanto, ao rememorar e narrar esse evento, Ismael expressou processos de reflexão que indicavam uma progressiva constituição da capacidade de autorregulação como recurso subjetivo, permitindo-lhe compreender as suas reações passadas e mais ainda, desenvolver ações que pudessem auxiliar a sua reorganização emocional e sensorial.

DELANI: No Ensino Médio?

ISMAEL: É. Aí as pessoas... Era e tipo, tocar... eu lembro que empurrava a pessoa da frente, assim, “Não toca em mim, né.” Lembro que eu fazia isso. É. Engraçado... Lembro que tinha uma pessoa que virou, falou, “Que isso, velho, que que você está fazendo isso?” E eu, “Não sei, não sei.” (DC)

As expressões de Ismael ao relatar a estratégia para evitar o toque físico nessa situação, pode ser compreendida como evidência em relação à capacidade de se autorregular como recurso subjetivo foi sendo constituído no Ensino Médio, como um autocontrole de sua impulsividade, como foi abordado por ele em relação às luzes:

DELANI: Do incômodo com as lâmpadas, você chegou a comentar com seus pais ou na escola?

ISMAEL: Eu falei, mas não teve nada demais. Era chato, mas... eu tinha pesadelo com isso... Na escola, eu ia falar para quê? “As luzes me incomodam” Eles iam responder: “Tá bom. Beleza” (DC)

Em vez de fugir da sala ou resistir diante de um “barulho luminoso” que lhe incomodava, Ismael relata que “aguentava mesmo, sem muito o que fazer”, pois tinha que cumprir o dever de estar na escola e isso lhe é confirmado ao tentar conversar com os pais sobre o incômodo e não ser

considerado. Ao relatar que as luzes da escola lhe provocaram pesadelos contínuos por aproximadamente 04 anos depois que saiu do Ensino Médio, compreendi que Ismael não se adaptou ao som das lâmpadas da sala de aula, mas desenvolveu recursos subjetivos de autorregulação ainda que com grande esforço físico, mental e emocional para ajustar o seu funcionamento a este contexto e obter sucesso nessa situação. O conjunto de informações corroboram com a construção do indicador de recurso subjetivo **de capacidade de autorregulação**.

No entanto, compreendi pelas expressões de Ismael que ainda que conseguisse manter-se em sala de aula com o incômodo do barulho, com as dificuldades inter-relações e a falta de engajamento na relação ensino-aprendizagem, ele estava em desenvolvimento do recurso subjetivo de capacidade de autorregulação para lidar com situações que considerava estressantes sejam físicas, emocionais ou sociais. Essa dificuldade foi especialmente sentida no primeiro semestre da Universidade, como expressa no seguinte trecho:

ISMAEL: “Nossa!!!” Acho que eu, eu... Que tipo, eu tive uma crise... como é que fala? Psicose, uma coisa assim, não sei. Alguma coisa assim que parecia que minha cabeça estava indo para outro lugar, tipo, meu corpo estava no automático, minha cabeça estava em outro lugar assim.

DELANI: Você só ficava pensando nisso, nessa situação?

ISMAEL: É, mas bem, bem, bem, bem pior que isto. De eu tipo ficar, de tipo... ficar vendo sombra assim lado do, do olho assim, sabe o que eu estou falando?

DELANI: Quando tipo parece que alguém está passando?

ISMAEL: É... tipo sombra assim mesmo, sabe? Tipo foi esse nível de tipo crise assim, entendeu?

DELANI: Achar que sempre alguém está te observando?

ISMAEL: É paranoia. Essas coisas assim... Foi bem, bem, bem ruim. Aí isso me derrubou por... tipo, aí eu não conseguia mais voltar para para cá... Aí acabou... tipo... Foi feia a coisa e acabou me derrubando por anos, anos. E eu, eu ficava tipo mentindo para os meus pais, porque eu não queria admitir que eu tinha esse problema, que, que isso aconteceu... Demorou, tipo, uns 4 anos para falar que aconteceu, entendeu, para eles. E foi tenso, foi tenso. Isso desandou completamente meu... assim... meu tudo. Tudo, minha vida inteira assim, né? Aí foi por agora, de um ano e meio, dois anos que eu consegui escapar dessas coisas (DC)).

As expressões de Ismael nesse relato revelaram um período de intenso sofrimento, em que sua capacidade de autorregulação se comprometeu profundamente, mas momentaneamente. No entanto, ainda que esse recurso estivesse fragilizado, de certa forma Ismael se mobilizou para adotar estratégias de afastamento do curso e a buscar cuidados para sua saúde mental.

ISMAEL: É no começo... foi um pouco difícil, né. Principalmente, quando veio o psiquiatra. Acho que é só que tem relevância, acho que, acho que essa parte de psiquiatra. É que, tipo, psiquiatra... é que meus

pais... ainda tem, mas tinham, né. Ainda tem um pouco um agora... É... Essa ideia... Tipo psiquiatra, é só pra pessoa doida, coisa assim... (DC)

Com o tempo, percebi que essas ações mobilizadas pelos recursos subjetivos de capacidade de autorregulação tornaram-se mais elaboradas. A decisão de procurar ajuda psicológica e psiquiátrica por conta própria, mesmo sem o apoio da família, demonstrou seu movimento diante da necessidade de se reorganizar emocionalmente. O contexto familiar, subjetivado por Ismael, não impediu que buscasse apoio, o que revelou o desenvolvimento de sua capacidade de posicionamento frente às tensões entre si e seu meio social. Nesses movimentos, emergiram novos sentidos subjetivos que favoreciam que ele continuasse prosseguindo tanto no atendimento psiquiátrico quanto psicológico, além de buscar suporte quando necessário, como foi no caso da Universidade e no seu processo de aprendizagem.

Considerando as expressões de Ismael, o afastar-se do curso nunca foi uma desistência, mas um movimento direcionado pelo desenvolvimento de sua capacidade de autorregulação, em que precisava de um tempo e espaço para reorganizar-se, aprender mais sobre si, retomar o protagonismo da sua vida.

É nesse contexto de afastamento, busca por ajuda, diagnóstico tardio de TEA, reintegração ao curso na Universidade que Ismael começou a refletir sobre si mesmo e a elaborar estratégias mais conscientes de lidar com o desconforto como os barulhos, com a presença do outro, com o toque físico, com suas emoções, sensibilidades e sensações, recorrendo a instrumentos como fones, a respiração, retirar-se em momentos de sobrecarga. Isso ganha ainda mais sentido considerando que um dos seus grandes interesses era - e continua sendo - desenvolver amizades mais profundas e relacionamento amoroso. Desta forma, Ismael começou a aprender com as suas experiências ou com as experiências dos outros seja em livros, séries e vídeos na internet ou com o que ouvia das experiências de outras pessoas. Essa informação é corroborada pelo seguinte trecho em que é possível compreender o movimento de recursos subjetivos em relação à capacidade de autorregulação em suas aprendizagens em que se organizar para estudar:

ISMAEL: Aí eu fui fiz vestibular, né. Primeira vez na minha vida... 23, 22 anos assim, fui, estudei. Foi a primeira vez na minha vida que eu sentei pra estudar. E eu eu vi que eu conseguia, né? Eu, meio que, me provei assim, “Ah, eu consigo fazer isso”. Aí eu fui, comecei a estudar [...] Aí eu não não passei, né? Mas... mas, aí eu vi que tinha como fazer esse processo de reintegração. (DC).

No entanto, o fato de ele conseguir narrar a experiência, nomear os efeitos e reconhecer o tempo e os meios necessários para superar as dificuldades indicaram a constituição progressiva de recursos subjetivos de capacidade de autorregulação. Isso teve repercussão em posicionamentos próprios: em aceitar a participação na pesquisa; em seu retorno à universidade; e em vários outros espaços da sua vida. O trecho abaixo demonstra como esse recurso subjetivo de autorregular-se favorece Ismael tanto em situações de grandes desafios quanto no seu cotidiano, integrando-se por processos subjetivos que participam em suas ações:

ISMAEL: [...] Pô esqueci onde eu queria chegar... (silêncio mais longo)... Vamos ter um pouco tempo livre, né? Um pouco...

DELANI: Sim, tranquilo. Pode se organizar, tá. Tranquilo. (minutos depois, Ismael retoma sua fala).

ISMAEL: É que é um... É porque é um tipo um... Pra mim, por exemplo, que não é uma coisa assim tão óbvia... [...] (DC).

Durante os encontros da pesquisa, de acordo com o trecho acima, Ismael, quando necessário, fazia longas pausas para reorganizar seus pensamentos, evitando estímulos aversivos ou controlando sinais de desorganização emocional, parava um pouco e realizava estereotípias e ecolalia de forma discreta. Nessas ocasiões, a possibilidade de pausar o diálogo, sem pressão ou estranhamento, lhe proporcionava condições de retomar o discurso de maneira espontânea. A escuta atenta e o respeito ao seu tempo favoreciam o estabelecimento de um espaço que, considero, tenha permitido a ele se sentir seguro.

Outra situação relacionada com o recurso subjetivo de capacidade de autorregulação foi a criação de um tempo no espaço da pesquisa para tratarmos de assuntos de seu interesse. Ele apresentou esses interesses no início da pesquisa e, pelas suas expressões parecia sentir-se acolhido naquele contexto, o que considero que contribuiu para o desenvolvimento do recurso subjetivo de autorregulação, articulando-se para aguardar o momento em que poderia trazer seus outros assuntos.

Essa dinâmica permitiu interpretar que Ismael passou a subjetivar a pesquisa como um espaço seguro, em que os recursos subjetivos desenvolvidos favoreciam que ele pudesse ser ele mesmo, expressar-se sem medo de julgamentos ou avaliações. Verifiquei que Ismael começou a produzir novas ações também em outros espaços para além pesquisa, como explica no trecho abaixo:

ISMAEL: Aí eu fiquei, eu fiquei puto assim, eu olhei assim. Não falei mais nada, mas eu eu eu dei de volta assim. Então, ele doeu também, né? Nele também assim. Aí eu fui embora dali, eu fui embora.

DELANI: Aí, nem continuou na atividade?

ISMAEL: Continuei, até meio dia. Só que algumas pessoas, né, são parecidas comigo, mais comigo mesmo. São mais agradáveis, mais são meio... agradáveis para mim. Pelo menos não são tão violentos assim (DC).

Neste trecho, Ismael relata sua participação em um evento da Empresa Júnior, destacando o esforço para comparecer e permanecer, apesar da tendência de evitar situações sociais potencialmente desconfortáveis, como explicado um pouco antes desse trecho transcrito. Mesmo diante do desconforto provocado pela interação agressiva durante uma partida de futebol, ele conseguiu se reorganizar emocionalmente e decidir permanecer no evento até o meio-dia. A partir desse relato, compreendi que as expressões de Ismael sobre essa experiência estão relacionadas a processos subjetivos de autorregulação, que emergem como recurso subjetivo diante de uma situação social desafiadora, marcada por seu recente retorno à Universidade e pelo ingresso em um grupo no qual as pessoas ainda lhe eram estranhas. A autorregulação, neste caso, não se expressa apenas como contenção emocional, mas como produção ativa de sentidos subjetivos, que emergem nas ações de escolher permanecer no espaço, mesmo que contrariado e de acionar um processo de seleção de interlocutores, partindo de seus próprios critérios de segurança e conforto.

O desenvolvimento do recurso subjetivo de autorregulação favoreceu, pelas expressões de Ismael, que ele mudasse de atos impulsivos de esquiva, fuga ou agressividade para uma dimensão funcional em que observei a ampliação das possibilidades de ação, reflexão, e posicionamento que caracterizam os recursos subjetivos, conforme afirmam Goulart e Mitjáns Martínez, (2023).

Como dito anteriormente o recurso subjetivo de autorregulação extrapolava o âmbito da pesquisa, como no trecho abaixo:

ISMAEL: Tem um jeito de você pegar uma pessoa que é bem tipo, do jeito do meu pai assim e tratar a situação... diminuir a tensão... eu meio que aprendi a fazer isso, né... Mas a minha mãe parece não aprender... eu não, não sei porque (DC).

No trecho acima, compreendi que, ao se expressar sobre estar aprendendo a “diminuir a tensão” nas interações com o seu pai, suas aprendizagens não se restringiam somente a essa relação ou apenas ao contexto familiar, mas se estendia aos demais contextos, pois o interesse em constituir vínculos afetivos mais fortes nos relacionamentos atravessava e motivava a sua busca por

desenvolvimento no campo emocional. Nesta orientação, compreendi que Ismael buscava o desenvolvimento de comportamentos e ações que favorecessem o alcance desse objetivo.

A trama interpretativa construída sobre o desenvolvimento do recurso subjetivo de **autorregulação** possibilitou a compreensão de que sua constituição se deu historicamente na vivência no meio e nas relações de contextos sociais nos quais Ismael se encontrava. Interpretei que sua expressão ao destacar essa diferença "*minha mãe parece não aprender*" que Ismael não apenas experienciava os aspectos relacionais de sua família, mas os analisava criticamente, buscando refletir sobre estratégias de regulação emocional nas relações com a própria família.

Neste trecho de Dinâmica Conversacional, Ismael retoma uma provocação feita no final do encontro anterior, quando já nos despedíamos, deixando-a em suspense até este novo momento:

DELANI: Me contar o quê? (RISADAS) O que é que melhorou?

ISMAEL: Eu penso que o que melhorou.... Em termos de habilidade social, não acho que melhorou, ou piorou... Está a mesma coisa, só... Mudou. Uma coisa que mudou bastante foi, mas aí já é um período mais longo assim, né? É tipo, eu consegui. Consegui bem clássico, consegui ser mais eu mesmo, né? Consegui aceitar assim algumas individualidades minhas, assim. E não senti mal ainda... ainda, ainda, ainda, estou... É um progresso, né? Mas... acho que melhorou bastante, acho que aceitar meus comportamentos assim, entendeu? Tipo de ficar, a gente fica se movendo assim, sabe? É... Eu evitava fazer isso. Agora não, não faço mais, né? Ai ficou assim, ai, eu segurava assim, sabe? Eu fico apertando assim. Aí, é aí eu agora eu faço sem problema (DC).

As expressões de Ismael no depoimento sobre seu desenvolvimento pessoal: "*consegui ser mais eu mesmo*" e "*consegui aceitar assim algumas individualidades minhas*" favoreceu compreender que ele estabeleceu uma intrínseca integração entre o recurso subjetivo de **capacidade de autorregulação** e autoconhecimento, em seus processos subjetivos, que contribuíam para numa nova produção de sentidos subjetivos associados a como agir propriamente em suas experiências de vida.

Neste sentido, pelas expressões de Ismael, compreendi que essa mudança não representava uma simples adaptação, mas a emergência de novos sentidos subjetivos sobre gestos antes reprimidos ("*evitava fazer isso*") que se integram às ações e expressões autênticas dele. Pelas expressões de Ismael, compreendi que nessa integração, Ismael passa a reconhecer que seus comportamentos peculiares ("ficar se movendo") não precisavam ser suprimidos. Dessa forma, a autorregulação já não opera pelo controle e negação desses gestos e comportamentos, mas pela incorporação dessas suas características como expressão física e emocional dessa autorregulação.

Compreendi, ainda, que a expressão “*é um progresso, né?*” ilustra como esses processos vão se configurando subjetivamente como algo necessário e parte do seu funcionamento humano.

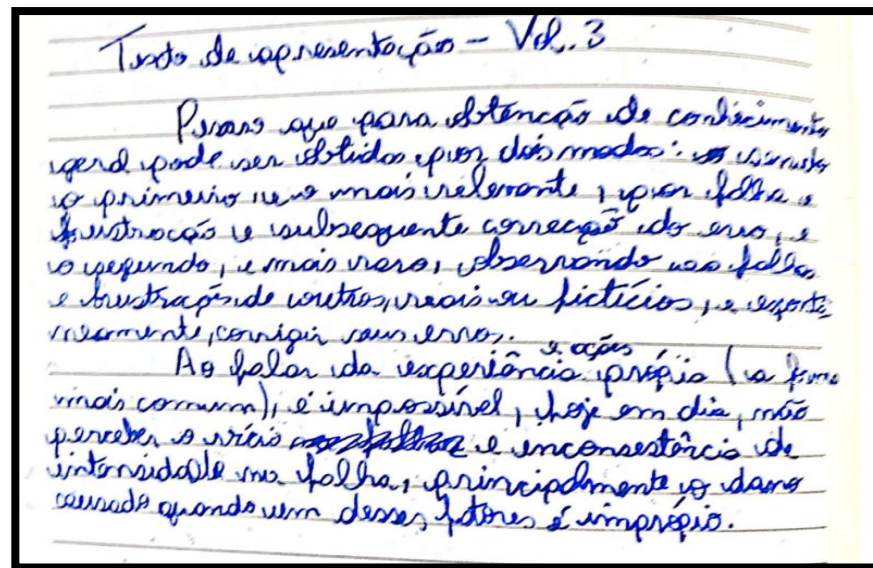
5.1.3.3 “Onde essa inércia que eu tava podia me levar, né?”: Capacidade de Autorreflexão

Durante seu percurso escolar do Ensino Médio à Universidade, Ismael veio desenvolvendo recursos subjetivos como a produção de uma voz própria, a capacidade de autorregulação e integrado a estes, o recurso subjetivo de **capacidade de autorreflexão**. Como dito, anteriormente, suas ações e comportamentos, anteriormente, se expressavam pela impulsividade, como empurrar os colegas para evitar contato físico, ou evadir da sala de aula. Considerei que novos sentidos subjetivos foram produzidos nas relações vivenciadas nos contextos tanto escolar como familiar neste período e, a partir disso foram se desenvolvendo quase que simultaneamente recursos subjetivos de autorregulação e de autorreflexão.

O recurso subjetivo de autorreflexão, como dimensão funcional que se expressa na possibilidade de ampliação das ações e de posicionamento (Goulart; Mitjáns Martínez, 2023) constitui um processo subjetivo, que se remete também ao operacional. Esse recurso subjetivo foi fundamental na construção da trajetória individual de Ismael, permitindo elaborações e aprendizagens nas vivências das experiências e a emergência de novos sentidos subjetivos associados à produção de conhecimentos sobre si, as outras pessoas e o mundo. Nessa perspectiva, a autorreflexão foi se constituindo em um movimento dialético entre o individual e seu contexto social. Esse recurso subjetivo se articulava com ações de reflexões críticas e sensíveis sobre as próprias vivências, assumindo um papel central na produção de caminhos alternativos. A capacidade de autorreflexão como recurso subjetivo desenvolvido por Ismael ao longo de seu percurso no Ensino Médio, favoreceu a que ele reorganizasse suas experiências, enfrentasse desafios e posicionasse-se diante de suas escolhas e de suas ações.

Nesta orientação, destaco o seguinte trecho de informação produzido por Ismael na proposta do instrumento Escrita de Textos.

FIGURA 3: Registro da pesquisa realizada



Transcrição: Penso que para obtenção de conhecimento geral pode ser obtido por dois modos: sendo o primeiro e o mais relevante, por falha e frustração e subsequente correção do erro e o segundo, e mais raro, observando as falhas e frustrações de outros, reais ou fictícios, e espontaneamente, corrigir seus erros. Ao falar da experiência e ações próprias (a forma mais comum), é impossível, hoje em dia, não perceber o vício e inconsistência de intensidade na falha, principalmente, o dano causado quando um desses fatores é impróprio (Trecho de informação produzido na pesquisa).

Neste trecho de texto, Ismael identificou dois modos de obtenção de conhecimento: um, predominante, baseado na vivência direta de falhas e frustrações, e outro, menos frequente, fundamentado na observação e análise dos erros alheios. Considerando essas informações, pude compreender que essa distinção, feita por ele, expressava seu discernimento sobre os processos de aprendizagem, indicando que sua compreensão não se limitava à correção de equívocos, mas envolvia uma avaliação crítica da intensidade e do impacto dessas experiências sobre o aprendiz.

Coadunando com essas informações, o trecho de Dinâmica Conversacional abaixo apresenta expressões de Ismael sobre as questões que o levaram a retomar os estudos:

ISMAEL: Eu meio que eu participava. Eu... Também tem uns espaços assim na internet que meio, que acho, que naturalmente vai acumular pessoas que nem eu. Aí, meio que tipo, nesse espaço também tinha mesmo os exemplos. Que não faltava era exemplo, entendeu? E tipo com... essa inércia que eu tava podia me levar, né? (DC).

O trecho acima foi retirado de Dinâmica Conversacional em que Ismael se expressa sobre o afastamento ocorrido durante o período de transição. Neste período de afastamento, ele narra sua participação em espaços virtuais em que suas expressões revelam um processo reflexivo em que ele observa, compara e elabora reflexões sobre si a partir das experiências das outras pessoas, mediando a compreensão de suas próprias falhas e evitando repeti-las. Esse conjunto de informações corroboram a interpretação de que Ismael desenvolvia o recurso subjetivo de **capacidade de autorreflexão**.

A partir do contato com exemplos de “inércia” e frustração de outras pessoas da sua idade, Ismael expressou a preocupação de seguir no mesmo caminho, neste contexto interpretei que eram produzidos sentidos subjetivos e recursos subjetivos que o impulsionam a transformar sua trajetória de forma singular. Compreendi, pelas expressões de Ismael, que se produzia o desenvolvimento de um engajamento crítico e, desta forma, o recurso subjetivo de autorreflexão, como recurso indispensável para transitar da mera acumulação de exemplos à produção de conhecimento significativo. Considerando as informações anteriores, destaco o seguinte trecho em que falávamos sobre o seu interesse por livros:

DELANI: Você sempre gostou de ler? Desde pequeno? Quando iniciou seu interesse pela leitura?

ISMAEL: Eu comecei a ler mesmo aos 17-18 anos.

DELANI: No período que ficou afastado da Universidade, você leu muito também? O que você lia?

ISMAEL: Eu leio mais agora do que naquela época. Mas, eu lia os clássicos mesmo e alguns de sociologia/ Antropologia. Livros e arte em geral são importantes para entender pessoas em geral (DC)

As expressões de Ismael neste trecho revelaram que o interesse marcante por constituir vínculos afetivos despertavam o seu interesse em compreender as complexidades humanas, o que ele evidenciou pela escolha de leituras que abordavam relações sociais (sociologia, antropologia) e expressões artísticas. Neste sentido, como sentia que não foi bem sucedido na prática relacional, buscava a literatura como fonte para subsidiar essas experiências. Nesta orientação, compreendi que ao eleger livros que exploravam a condição humana, ele não apenas ampliava seu repertório cultural, mas também exercitava uma postura reflexiva sobre si e os outros. O trecho abaixo coaduna com essas informações confirmando o indicador do **desenvolvimento subjetivo da autorreflexão**.

ISMAEL: É... Han... Eu acho que eu passei tanto tempo sozinho que meio que me traumatizou um pouquinho assim. Que agora estou... meio desesperado em ser aceito, eu acho. Aí, eu acabo tentando impressionar assim, mas nunca dá certo, né? Tem que ver o que fazer, o que você está confortável em fazer. E se der certo, deu certo. Não tem o que controlar assim... se controlar, dar errado. Aí, eu também nesse processo, tipo, eu posso até falar isso e fazer completo sentido na minha cabeça, né, até entrar de novo assim é meio difícil, né? Aí eu vou aí, tipo... Eu não sei se eu sou demais, eu sou de menos. (DC).

No trecho abaixo, conversávamos sobre as expressões de Ismael aos indutores do Complemento de Frases sobre autismo:

ISMAEL: No passado, eu escrevi irrelevante. Eu acho que aprendi a lidar. Depois de muitas terapias, exceções de terapia, eu conseguia lidar com o passado. Ele se tornou, né? Não é irrelevante, né? Impossível, não ser relevante. Mas eu consegui superar e encontrar o porquê eu me sentia daquele jeito.

ISMAEL: O que você encontrou que lhe fez entender isso?

ISMAEL: Eu fui, tipo... Encontrar o fato que ... eu sempre fui diferente assim... nem pra bom e nem pra mal... mas sempre diferente assim... e tipo esperar das pessoas que.. um tipo... qualquer coisa fora disso... se as pessoas vão interagir ou não vão interagir... se vai acontecer ou não vai acontecer... Tem que aceitar... tem que ter auto estima suficiente para aceitar isso

DELANI: Aceitar o que?

ISMAEL: Que eu sou diferente, pô. Que eu vou interagir diferente, que eu enxergo as coisas diferentes, que eu tenho um jeito de me relacionar diferente... Isso vai acabar afastando as pessoas, eu não sei muito que eu posso fazer. É que colocar culpa assim em cima de mim... Colocar em mim mesmo, por quê? Eu tenho culpa de quê? Eu faço o que eu posso fazer... E tipo o que eu sou agora é o suficiente. É o que eu posso agora... É suficiente para eu ser funcional... O que você tinha perguntado mesmo? (DC).

O processo vivenciado por Ismael ao buscar por terapia, o ingresso no cursinho para o vestibular e a ação de conversar com os pais marcaram um movimento de agência no qual passou a se posicionar na construção de sua trajetória em busca de autonomia e de confiança da família. Nesse processo, Ismael passou a se reconhecer como capaz de transformar sua realidade, ainda que mediado por apoios externos e condições materiais.

Os recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael: produção de uma voz própria, capacidade de autorregulação e capacidade de autorreflexão não surgiram de forma isolada, mas foram se constituindo a partir de suas interações, vivências e dos sentidos subjetivos que eram produzidos nessas experiências. Se, inicialmente, o silêncio foi uma forma de proteção, ele evoluiu para uma produção de voz própria, permitindo que Ismael se afirmasse como **agente** na sua trajetória. Os recursos subjetivos de capacidade de autorregulação e de capacidade de autorreflexão foram

fundamentais para que ele reorganizasse suas estratégias de enfrentamento e produzisse novas alternativas de ação diante de suas experiências.

O desenvolvimento desses recursos não apenas explicou sua capacidade de superar adversidades, mas também demonstrou como os processos subjetivos são dinâmicos e podem ser transformados em ferramentas de empoderamento. A trajetória de Ismael ilustrou a importância de espaços que legitimem a expressão singular dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de recursos subjetivos que lhes permitam navegar com maior autonomia e protagonismo em seus percursos educacionais.

A partir da construção interpretativa, elaborei a **hipótese de que os recursos subjetivos desenvolvidos por Ismael: produção de uma voz própria, capacidade de autorregulação e capacidade de autorreflexão — constituem-se dimensões funcionais de configurações subjetivas que emergem da dinâmica contraditória entre os processos de exclusão e os espaços de escuta e validação experienciados ao longo de sua trajetória**. Tais recursos não derivam diretamente das condições objetivas impostas pelos contextos familiar e escolar, mas configuram-se a partir dos sentidos subjetivos que foram se constituindo na (re)organização da subjetividade de Ismael nesses contextos, revelando sua capacidade de agência e de reorganização diante das experiências vivenciadas.

5.1.4 Produções Subjetivas Relacionadas ao Diagnóstico: Da Escola à Universidade

O processo de diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na vida de Ismael revela uma complexa teia de produções subjetivas, que se articulavam na integração entre experiências pessoais, relações sociais e institucionais. Neste eixo, analiso as produções subjetivas de Ismael em dois subeixos: “Mas não tem tipo testes de sangue que eu posso fazer e vai apontar, ver que é... autismo, né?”: Ismael é uma pessoa e não um diagnóstico ou rótulos; e, “... mas aí, eu já tinha o meu diagnóstico, já tinha”: o valor legal e social do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista.

5.1.4.1 “Mas não tem tipo testes de sangue que eu posso fazer e vai apontar, ver que é... autismo, né?”: Ismael é uma pessoa e não um diagnóstico ou rótulos

Em vários momentos na pesquisa, observei que Ismael experimentava as contradições da busca por saber quem era, conhecer suas próprias características, e manter um distanciamento dos rótulos recebidos e até mesmo de um enquadramento em sintomas universais de um diagnóstico de autismo como transtorno ou deficiência. Posicionamento que já apresentava quando iniciamos a pesquisa e que foi se fortalecendo.

O trecho de Dinâmica Conversacional abaixo, ocorrido no primeiro mês que iniciamos os encontros, relatou a experiência vivenciada durante a transição e aborda a questão do processo de avaliação diagnóstica em que o questiono sobre o efeito do diagnóstico para ele:

ISMAEL: É meio que um paradoxo. Assim, sabe, principalmente pra mim que não é uma coisa óbvia, que o médico ... eu não tô... como se tem pessoa que se olha e essa pessoa tem algum problema... pra mim, não é óbvio isso, né? Meio que... É, é. (silêncio) Pô esqueci onde eu queria chegar... (silêncio mais longo)... Vamos ter um pouco livre, né? Um pouco...

DELANI: Sim, tranquilo. Pode se organizar, tá. Tranquilo. (minutos depois, Ismael retoma sua fala)

ISMAEL: É que é um... É porque é um tipo um... Pra mim, por exemplo, que não é uma coisa assim tão óbvia... Não tão óbvia. Quando tem o autismo, e tal. Então, é meio difícil. Parece que é... Tive que ter uma atitude... de aceitar, entendeu, né? [...] É o meio que o tipo de coisas que eu tenho que aceitar, meio que direcionar um pouco a minha vida, porque ajudou bastante. (DC).

Neste trecho de informação, interpretei que Ismael demonstrava o conflito do que supõe ser o esperado para quem recebe um diagnóstico “*tem pessoa que se olha e essa pessoa tem algum problema*” e sobre como ele se vê, pois no seu caso não há evidências físicas que comprovem o diagnóstico. Esse foi um momento de extrema produção emocional, demonstrada por sua desorganização, que exigiu um tempo para se levantar, repetir para si algumas palavras, realizar movimentos e gestos repetitivos, ainda que de forma discreta, respirar profundamente e retomar a conversa. Essa situação indicou que o conflito vivido em ter um diagnóstico, em que se olha para pessoa e não se enxerga o problema nela, pode levar a julgamentos sociais. A partir da Teoria da Subjetividade compreendi a desorganização de Ismael não como déficit ou um problema, mas uma expressão de produções subjetivas em reconfiguração ativa diante de contradições sociais, uma crise criativa de sentidos subjetivos inerentes a seu processo. Desta forma, as informações indicam que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **ao conflito entre a invisibilidade de características físicas do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e o julgamento social.**

Esse indicador revelou como o diagnóstico, no caso por não apresentar sinais físicos aparentes ou causas evidentes, é vivenciado por Ismael como um paradoxo: ele precisava aceitar um diagnóstico que não era aparentemente "*óbvio*" em um contexto cultural que associava diagnósticos a corpos não-conformes. Naquele momento da pesquisa, compreendi que questionamentos acerca desse aspecto mobilizam Ismael intensamente evidenciando um processo de subjetivação atravessado pelas exigências sociais e culturais do que era considerado normalidade ou anormalidade. Em minha interpretação, esses sentidos subjetivos se constituíram na vivência de contradições para Ismael, nas quais a aceitação do diagnóstico se organiza como estratégia afiliada ao recurso subjetivo de autorregulação frente às pressões sociais e às representações cristalizadas sobre o que é autismo, deficiência e transtorno.

Acerca das contradições vivenciadas quanto ao diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista, destaco o seguinte trecho:

DELANI: E assim existe, por exemplo, assim um Ismael antes do diagnóstico e um Ismael depois do diagnóstico? Você acha?

ISMAEL: Han... Acho que sim e não... Acho que sim e não. É, é, é. (bate as mãos nas pernas). Porque, tipo, é meio difícil necessariamente apontar os meus problemas. Ah... tipo, o que é autismo e o que não é autismo, entendeu? É. É difícil apontar: isso é por causa disso... Ou isso é por causa disso ou e se essa diferenciação importa, e se faz sentido diferenciar essas coisas, né? É ... Porque tem essa... existencialista até, né tipo, já o que vem antes, eu ou é a minha condição de ser autista, entendeu? Tipo o que é uma coisa que vem antes, entendeu. E se vale a pena ficar diferenciando, qual o problema... Se é tipo do autismo, ou é, ou se os dois são a mesma coisa ou se tipo... Faz sentido diferenciar? entendeu? (DC).

A partir desse trecho, compreendi que as expressões de Ismael confrontavam uma visão social normatizada do autismo, que frequentemente associa o diagnóstico a sinais visíveis das condições mais severas, geralmente associadas às comorbidades (que ele não percebia em si, pois para ele continuava sendo a mesma pessoa, só que agora reconhecendo suas singularidades). Embora, em suas expressões reconhecesse que o diagnóstico proporcionava um ponto de mudança quanto a sua compreensão sobre si, para ele a aceitação não ocorria de forma automática, mas sim como uma construção gradual de sua compreensão de quem realmente era, na sua

A expressão de bater as mãos nas pernas marcava a emocionalidade de quem havia convivido vida inteira essas diferenças e singularidades e agora se via tentando delimitar fronteiras entre "o que é autismo" e "o que é eu". A recusa em hierarquizar causas ("isso é por causa disso") demonstrava a produção de sentidos subjetivos associados à resistência a modelos deterministas, ao mesmo tempo que se articulava à compreensão da complexidade de sua existência como um

território legítimo. Desta forma, compreendi que o autismo passava a ser simultaneamente vivido como parte constitutiva de si ("os dois são a mesma coisa"), ao mesmo tempo que considerava tentativas de separar isso dele mesmo como questionável, "*faz sentido diferenciar?*". Entendi que isso expressava sua integração complexa à experiência em que o diagnóstico não operava como ruptura, mas como contribuição à compreensão de suas singularidades. Esse conjunto de informações confirmaram o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **ao conflito entre a invisibilidade de características físicas do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista e o julgamento social**.

As informações do trecho apresentado e as expressões de Ismael "*já o que vem antes, eu ou é a minha condição de ser autista, entendeu?*" e "*Faz sentido diferenciar? entendeu?*" me favoreceram a construção de outro indicador de que Ismael produzia também sentidos subjetivos associados **ao conflito entre ser autista, a partir de suas características próprias, e ter um diagnóstico de transtorno do espectro autista**. Seguindo nessa orientação, apresento o seguinte trecho:

DELANI: O que que você escreveu na, na deficiência?

ISMAEL: Não me identifico. Deficiente [...] Mas é, eu sou tecnicamente classificado como um, legalmente, eu acho.

DELANI: Você entende o autismo como uma deficiência?

ISMAEL: Hamn... Bom, é que tem as coisas mais óbvias, umas pessoas com uma deficiência mais óbvia. Aí quando eu cheguei em mim, é mais leve. Aí, fica bem mais difícil enxergar até para eu mesmo. A menos que eu me, me compare com as pessoas da minha idade assim, as experiências, coisas assim, aí eu posso ficar bem mais óbvio. Um transtorno? Ou eu posso ser apenas só fora da, da curva assim... não tem autismo que vai ser assim? Sei lá! (DC).

As expressões de Ismael revelam tensão entre a categorização médica e legal e a sua vivência do autismo. Ao negar a sua identificação com o termo "deficiência" e questionar suas diferenças com as pessoas da sua idade em relação a um "transtorno", ele articula expressões de resistência à patologização, destacando a dimensão relacional da normalidade ("fora da curva"). Sua reflexão sobre como as características do autismo se expressavam nele de forma "mais leve" e a necessidade de comparação social demonstra como o reconhecimento do autismo é mediado por processos intersubjetivos e contextuais, tensionando a fixidez diagnóstica com a sua experiência singular.

Esses sentidos subjetivos emergem na dialética entre as determinações sociais e a produção subjetiva da pessoa, expressando uma posição ativa frente aos discursos hegemônicos sobre o

autismo. Estas informações confirmam o indicador de que Ismael produz sentidos subjetivos associados **ao conflito entre ser autista, a partir de suas características próprias, e ter um diagnóstico de transtorno do espectro autista**. Relacionadas a essas informações, seguem abaixo, expressões de Ismael aos indutores do instrumento Complemento de Frases sobre autismo:

- 1- AUTISMO: (deixou em branco)
 - 2- TRANSTORNO: complicado
 - 3- DEFICIÊNCIA: não identifico
 - 16- SER AUTISTA: características
- (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

O diagnóstico de TEA surgiu na história de Ismael como algo inesperado na sua busca por autoconhecimento e respostas para as dificuldades que enfrentava em suas relações. A indicação para avaliação neuropsicológica foi do psiquiatra com quem estava em seguimento *“Aí, foi o psiquiatra que falou da existência desse, desse tipo de teste assim. Aí eu fui. Aí eu fui fazendo uns testes e tal. Acho que foi na última, eu estava com medo de falar... alguma coisa sobre a minha suspeita, assim sabe... Que não queria... É... direcionar os resultados assim”*.

Com relação ao autismo e ao diagnóstico de TEA, nas expressões do complemento de frases, interpretei que Ismael revelava sentimentos contraditórios em relação a eles, evidenciando uma tensão entre a dimensão diagnóstica (*"transtorno: complicado"*) e a vivência do autismo (*"ser autista: características"*). A recusa em associar autismo à "deficiência" e a omissão no primeiro item sugerem um processo conflitivo de emergência de sentidos subjetivos, no qual a categorização médica é problematizada, enquanto a experiência pessoal é reinterpretada de forma singular. Compreendi que ao afirmar “não identifico” frente à deficiência e, por outro lado, associar o “ser autista” a “características”, Ismael desloca o foco do déficit e sintomas para a singularidade, produzindo sentidos subjetivos associados a não negação do autismo como constituinte de si e ao tempo relacionados ao questionamento do diagnóstico universal como marca limitadora.

No trecho abaixo, Ismael assim se expressa a respeito de si mesmo:

ISMAEL: Sou um ser humano. Eu achei o suficiente para acho que confiar em mim mesmo. A gente faz as coisas e preciso confiar nas minhas capacidades? Ei, escolher? Eu posso não ter amigo? Posso. Não preciso de uma namorada? Posso não ter curso superior? Posso não ter nunca trabalhado e coisas assim? Mas eu consigo, eu consigo. Acho isso é o mais importante. (DC).

Nesta Dinâmica Conversacional, discutíamos a questão do diagnóstico no instrumento Complemento de Frases, num determinado momento Ismael expressava como se sentia incomodado com as palavras transtorno e deficiência. Neste sentido, considerei o conflito que vivenciava pois ele havia recebido o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista há pouco tempo. Percebi também que Ismael expressava-se sobre as dificuldades que enfrentava em forma de questionamentos, porém assumindo um posicionamento de quem não se considera vítima delas, e acredita que mudanças poderiam acontecer *“Mas eu consigo, eu consigo. Acho isso é o mais importante”*. Ismael vivenciava esse momento a partir da mobilização de recursos subjetivos associados à capacidade de autorreflexão, o que favorecia a geração de novos sentidos subjetivos a respeito da própria trajetória. Considerando essas informações é possível construir o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados à **aceitação das suas singularidades como constituintes da pessoa que é e não como sintomas de um diagnóstico**.

O trecho de informação abaixo coaduna com as informações anteriores e foi retirado de Dinâmica Conversacional sobre como Ismael se sentia no seu momento atual, na Universidade, como estudante e como participante da pesquisa:

DELANI: Você acha que melhorou as suas interações?

ISMAEL: Eu não sei se melhorou. Han... Achei o público certo, eu acho

DELANI: É, aonde está esse, que você achou esse público certo? Me conta. Foi na universidade, foi? Me conta.

ISMAEL: Não foi na Universidade não, foi na Empresa Júnior. Tenho um... Contar o quê?

DELANI: Eu penso que o que melhorou.... Em termos de habilidade social, não acho que melhorou, ou piorou... Está a mesma coisa, só... Mudou. Uma coisa que mudou bastante foi, mas aí já é um período mais longo assim, né? É tipo, eu consegui. Consegui bem clássico, consegui ser mais eu mesmo, né? Consegui aceitar assim algumas individualidades minhas, assim. E não senti mal ainda... ainda, ainda, ainda, estou... É um progresso, né? Mas... acho que melhorou bastante, acho que aceitar meus comportamentos assim, entendeu? Tipo de ficar, a gente fica se movendo assim, sabe? É... Eu evitava fazer isso. Agora não, não faço mais, né? Aí ficou assim, aí, eu segurava assim, sabe? Eu fico apertando assim. Aí, é aí eu agora eu faço sem problema (DC).

No trecho analisado, Ismael revelou produções subjetivas relacionadas à aceitação de suas expressões singulares. Relatou que antes evitava certos comportamentos corporais, como se mover ou balançar e ficava apertando as mãos, por receio do julgamento externo. Ao afirmar que agora os realiza *"sem problema"*, indicava uma nova forma de compreender esses gestos, não mais percebidos como inadequados ou sintomas de um diagnóstico, mas como parte constitutiva de sua forma de estar no mundo. Essa mudança expressou a produção de sentidos subjetivos acerca do

diagnóstico como uma explicação para possibilidade de expressão de sua singularidade e não como comportamento anormal ou manifestações patológicas a serem reprimidas. Essas informações também corroboraram para a confirmação do indicador da produção de sentidos subjetivos associados **à aceitação das suas singularidades como constituintes da pessoa que é e não como sintomas de um diagnóstico.**

Essa mudança, analisada à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey, me possibilitou compreender que a superação da autocensura favoreceu um processo de subjetivação no qual Ismael se reconhecia como autor de sua experiência, integrando aspectos antes fragmentados por discursos normativos. Nessa perspectiva, a aceitação das singularidades não foi apenas adaptativa, mas um ato de resistência e de abertura de vias próprias que marcaram a ruptura com a lógica do diagnóstico e favoreceram a sua relação consigo mesmo e com os outros. Essa interpretação ressalta a dimensão criadora e não linear da subjetividade. Ao questionar os padrões normativos, Ismael ampliou sua possibilidade de expressão legítima, o que possibilitou minha compreensão de que Ismael se posicionou como agente neste momento de sua história.

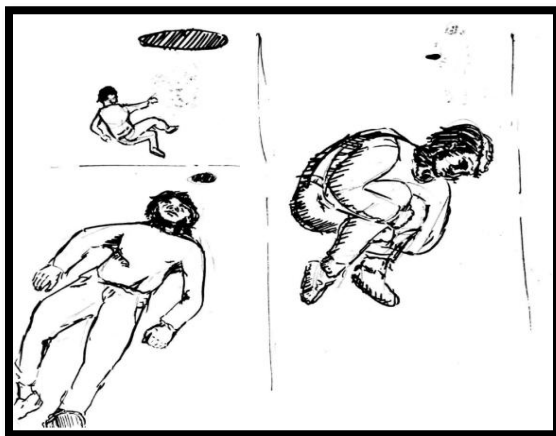
A partir dessas informações, construí a hipótese de que Ismael **vivenciou o processo do diagnóstico tardio por meio da produção de sentidos subjetivos relacionados à tensão entre a categorização médica do autismo como *transtorno/deficiência* e a vivência singular de sua experiência no mundo enquanto pessoa autista.** Essa contradição se expressa na resistência aos rótulos diagnósticos (*“não me identifico”*), na problematização da invisibilidade física das características (*“não é uma coisa óbvia”*) e na integração criativa do autismo como parte constitutiva de si (*“ser autista: características”*). O conflito emergiu na dialética entre as demandas sociais de enquadramento patologizante e seu posicionamento enquanto pessoa antes de qualquer enquadramento. Neste sentido, o diagnóstico foi vivenciado como ferramenta de autocompreensão, sem reduzir sua existência a sintomas. A aceitação de suas singularidades (*“consegui ser mais eu mesmo”*) revela um processo subjetivo que transcendeu a lógica do déficit e dos sintomas, afirmando-se como um movimento ativo de resistência e legitimação de sua forma de estar no mundo.

5.1.4.2“... mas aí, eu já tinha o meu diagnóstico, já tinha”: o valor legal e social do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista

As expressões de Ismael apontaram para vivências escolares no Ensino Médio marcadas por dificuldades nas aprendizagens, ausência de vínculos significativos e experiências de exclusão. A primeira transição para a Universidade, sem mediações adequadas, culminou em seu afastamento, evidenciando a falta de suporte institucional.

As expressões de Ismael no instrumento Desenho Temático coadunam com as informações acima, em que se representa no Ensino Médio como iniciando o processo de compreensão de suas singularidades e o distanciamento de relacionamentos na escola:

FIGURA 4: Registro da pesquisa realizada



Fonte: Desenho produzido pelo participante: história em quadrinhos Ensino Médio.

As expressões de Ismael no Desenho Temático se relacionaram às seguintes expressões de um trecho de conversa:

ISMAEL: Bom, acho que a resposta mais interessante vai ser no ensino médio, né. Que com certeza eu tinha um monte de sinais que alguma coisa de errado estava acontecendo assim, sabe? Mas acho que ninguém, ou pelo menos tinha um treinamento ou tinha noção na época assim... de tipo encaminhar ou falar com meus pais, alguma coisa assim (DC).

As representações de Ismael referentes às suas vivências no Ensino Médio se associaram a sentimentos de não pertencimento, desamparo, solidão e invisibilidade de suas necessidades que

não receberam o suporte necessário pela falta de um diagnóstico formal (não que a partir de um diagnóstico formal fosse efetivamente garantido o suporte necessário e adequado). No desenho, ele se expressou sobre si durante o Ensino Médio como alguém que caiu ali, que não fazia parte, apesar de seis anos naquela escola. A falta de outras pessoas e essa “queda” denunciavam a falta de suporte e acessibilidade, mas também a solidão do “ter que se esforçar mais” e do “por conta própria”. Essas informações favoreceram a elaboração do indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **ao valor do diagnóstico para o atendimento as suas necessidades de suporte**.

No trecho de informação abaixo, Ismael se expressou sobre a relação entre o processo de reintegração à universidade e o diagnóstico tardio:

ISMAEL: Não. Eu fiz... aí, tipo... eu fui... No quinto ano, assim disso tudo, né. Aí eu já tava, tipo, já me recuperando, né? Depois desse negócio de terapia. Coisas assim... Aí eu fiz cursinho. Para o vestibular para cá. Fiz Enem. Mas aí, eu vi que dava para fazer reintegração de volta pro curso de engenharia. Aí eu fiz. Deu tudo certinho, certinho, certinho. Aí... mas aí, eu já tinha o meu diagnóstico, já tinha. Os testes lá, os testes, os códigos assim. Aí foi bem... (DC)).

O diagnóstico tardio gerou um processo de reflexão em Ismael sobre como percebia sua trajetória passada e suas novas possibilidades presentes e futuras. O conjunto de indutores, destacado do Complemento de Frases, coaduna com as informações acima:

- 5- TER O DIAGNÓSTICO: legal
 - 6- PROCESSO: longo
 - 10- DESENVOLVIMENTO: diferente
 - 23- O QUE EU MAIS QUERO: ser aceito
- (Trechos de informação produzidos na pesquisa).

As expressões de Ismael evidenciavam produções subjetivas marcadas por tensões, ambiguidades e novas produções subjetivas. No indutor 5, TER UM DIAGNÓSTICO, a resposta “legal” posteriormente foi esclarecida por Ismael como sendo uma referência aos aspectos legais e aos direitos garantidos a partir do laudo médico. Compreendi que Ismael não se ancorava na sua patologização, mas na possibilidade de acesso a políticas de inclusão, como o processo de reintegração ao curso e ao acompanhamento de um professor de apoio, como apontado no trecho abaixo:

ISMAEL: O orientador, ele ele me indicou um professor para poder acompanhar... Aí ele falou que esse professor... Ele foi escolhido porque ele tinha um filho também que estava no espectro autista. Aí ele falou, aí, acompanha esse aluno, né? Que acho que você vai poder entender melhor a situação dele. Aí, ele indicou ele, um professor muito bom. Eu tive muita sorte nessa questão. Muito bom, muito compreensivo (DC).

Esse trecho, em articulação com as expressões do complemento de frases, revelou sentidos subjetivos contraditórios em relação ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto “TER O DIAGNÓSTICO” foi associado a algo “legal”, vinculado a direitos e suportes institucionais, como por exemplo ter um professor de apoio, outros termos como “TRANSTORNO” e “O PRESENTE” remetiam a vivências de dificuldade (“*complicado*”, “*desafiante*”). Compreendi que essas expressões de Ismael demonstravam a tensão entre a garantia de acesso e acessibilidade em oposição ao estigma social da deficiência. No entanto, suas expressões no trecho abaixo demonstravam a importância que ele deu às estratégias de acessibilidade a ele garantidas e o quanto favoreceram sua segunda tentativa na Universidade:

ISMAEL: Aí ele falou “você vai fazer por enquanto... É... só 2 matérias, né, nesse primeiro semestre. Eu fiz foi cálculo e introdução lá e uma introdução... Aí nesse segundo semestre... nesse segundo semestre você vai fazer de novo só 2 matérias. Porque, acho, que um período de 1 ano assim se tem que fazer pelo menos 2. E ele falou “você vai se acostumar com a rotina da universidade, com as pessoas”... Porque realmente... E de, realmente foi uma boa escolha, eu acho... E de zero interação com qualquer pessoa da minha idade. Para tipo constantemente... Em volta assim, coisa completamente diferente é... Ia ser um impacto bem grande. E foi um impacto bem grande! Ainda, ainda bem que eu estava fazendo suas 2 matérias. E agora também estou fazendo (DC).

Nesta direção, corroborando o trecho acima, acerca da importância de estratégias de suporte e de acessibilidade, enfatizando o princípio da convivialidade, destaco a seguinte situação vivenciada durante a pesquisa: em uma de nossas conversas informais, Ismael trouxe uma situação em que, na Empresa Junior, haviam lhe dado uma função de liderança de grupo. Ele expressou o dilema de que, naquele momento, não estava “dando conta”, não sabia como agir e estava tendo dificuldades para se comunicar, sendo assim, expressou querer deixar essa função. Algumas semanas depois, retornou ao assunto, informando-me que havia conseguido comunicar à Empresa sobre suas dificuldades e sua intenção de deixar a função. A pessoa com quem conversou propôs que, em vez de deixar a função, ele compartilhasse essa função com outra pessoa, o que foi aceito por Ismael, que demonstrou ter gostado muito da ideia e permaneceu na função. Esse conjunto de

informações fortalecem o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados ao **valor do diagnóstico para o atendimento a suas necessidades de suporte**.

Na orientação das informações apresentadas, segue o desenho produzido por Ismael durante o instrumento Desenho Temático. Naquela ocasião solicitei que desenhasse uma história em quadrinhos sobre os três espaços sociais: Ensino Médio, Sociedade (família ou outro de sua escolha) e Universidade:

FIGURA 5: Registro da pesquisa realizada



Fonte: Desenho produzido pelo participante: história em quadrinhos - Transição e Universidade.

A partir da proposta do Desenho Temático, Ismael produziu duas histórias em quadrinhos acerca dos seguintes espaços sociais: o Ensino Médio e Universidade, sobre as quais posteriormente se expressou em Dinâmica Conversacional. Nesta sequência de desenhos, ele se expressou sobre sua primeira chegada à Universidade. A cena do relógio conta a sua rotina em que “fingia” para os pais ir à Universidade e a segunda cena sobre a solidão e desamparo que sentia ao andar por espaços da Universidade, mas não conseguir entrar na sala de aula.

O terceiro quadrinho me chamou a atenção, porque ele o utilizou para finalizar a sua produção, neste desenho específico, sobre sua situação atual. Neste momento da pesquisa, Ismael iniciava o terceiro semestre no curso e estávamos nos encontros finais da pesquisa. Iniciava também um momento de maior interação no curso, pois colegas da Empresa Junior estavam cursando disciplinas com ele e começaram a almoçar juntos. No desenho, no entanto, ele se representa sozinho me parecendo um lugar aberto, assumindo a centralidade do quadrinho. No entanto, o rosto se destaca, é um desenho mais claro, sua expressão facial neste desenho se mostra mais tranquila e vívida o que me remete a uma comparação com o desenho em que se representava

aprendendo no Ensino Médio em que chamava a atenção um rosto tenso e as cores e sombras davam ao ambiente representado uma sensação de opressão. Compreendi por essas expressões que, no momento atual, Ismael produzia novos sentidos subjetivos a respeito da sua presença na Universidade, que acredito que foram favorecidas pela forma como foi recebido e pelas novas relações que se constituíam, não numa relação linear e causal, mas pela produção de novos sentidos subjetivos de Ismael na vivência dessa nova experiência. Esse conjunto de informações além de fortalecerem o indicador de que Ismael produzia sentidos subjetivos associados **ao valor do diagnóstico para o atendimento a suas necessidades de suporte**, me possibilitaram interpretar **que Ismael, naquele momento, produzia novos sentidos subjetivos associados ao valor para si da sua presença num espaço acadêmico em que o suporte a ele oferecido poderia possibilitar sua integração no espaço universitário.**

A partir destas informações, compreendi também a ausência de elementos externos nos desenhos de Ismael e o destaque a si mesmo como figura central, como alguém que não está isolado e toma a centralidade e a responsabilidade dos seus processos no meio acadêmico, seja nos processos de aprendizagem ou nos relacionais. Além disso, seu olhar voltado para frente demonstrava uma postura de presença e de autoafirmação e não mais expressões de apatia ou tédio. Compreendi que os sentidos subjetivos **associados ao valor para si da sua presença num espaço acadêmico em que o suporte a ele oferecido poderia possibilitar sua integração no espaço universitário** produzidos por Ismael não se relacionavam diretamente ao desenvolvimento de amizades ou a fazer parte de um grupo, mas também ao desenvolvimento de um conjunto de recursos subjetivos que lhe favoreceram produzir novas formas de estar no mundo e de se posicionar em suas relações:

DELANI: Como você vê a parte social, como o quê agora? Antes era um problema, agora é o quê?

ISMAEL: Não. É sempre. Sempre é um problema. O meu problema é a diferença é que tipo uma coisa... Por exemplo, quando eu falo a parte social, né, é tipo, que eu eu estou sentindo lá dentro que eu preciso de companhia, tipo, eu tava doendo lá dentro, e que eu precisava de companhia, blá, blá, blá. Essa parte social, né? Esse problema sempre vai ser um problema, né? Nunca parou de ser

DELANI: Uhum. Agora ele é um problema menor, então?

ISMAEL: É não. É que eu não me sinto menos... é que eu não sinto tanto... Eu não me sinto tão sozinho, é isso. É... É que eu não me sinto tão solitário. Não é mais uma emergência assim como era antes, entendeu? Tipo uma, uma emergência. Eu necessito disso... Ainda é um problema só que eu já tenho uma base assim consigo, construí uma base assim, eu acho. Vamos ver, né? (DC).

Essas informações em conjunto me orientaram a compreender que nessa nova vivência das experiências na Universidade emergiam sentidos subjetivos associados à aceitação de si, em que suas expressões, comportamentos e características deixaram de ser lidas como sintomas e passaram a ser compreendidas como modos legítimos de existir, reafirmando seu lugar na experiência na Universidade, não dependendo também do sucesso nas relações com as pessoas. Essas interpretações fortaleceram ainda mais o indicador de produções subjetivas **do valor para si da sua presença num espaço acadêmico em que o suporte a ele oferecido poderia possibilitar sua integração no espaço universitário.**

A partir das construções interpretativas realizadas, foi possível elaborar a hipótese de que **o diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista (TEA) operou, na trajetória de Ismael, como um dispositivo simbólico e legal que favoreceu a produção de múltiplos sentidos subjetivos, marcados por conflitos e contradições que possibilitaram novas produções subjetivas associadas ao valor para si da sua presença no espaço acadêmico e do suporte oferecido à possibilidade de sua integração a esse espaço.** Por um lado, o diagnóstico funcionou como um instrumento de legitimação de suas necessidades educacionais, possibilitando a reintegração ao curso universitário, o acesso a adaptações pedagógicas e o suporte institucional. Por outro, tensionou sua relação com a própria singularidade, ao provocar sentidos subjetivos atravessados pelo estigma social e pelo incômodo com classificações universais que não davam conta da complexidade de sua experiência.

Essa hipótese se sustenta na compreensão de que o diagnóstico, embora tenha propiciado mediações concretas, como: o acompanhamento por professor de apoio e a implementação de estratégias de acessibilidade, não determinou de forma linear a constituição subjetiva de Ismael. Sua experiência identitária foi sendo produzida em um movimento contínuo de produção de sentidos subjetivos associados a suas experiências, na qual o pertencimento não se reduzia à institucionalização do laudo, mas emergia nas interações e na qualidade das relações que ele estabelecia, como na vivência com colegas da Empresa Júnior e com professores que acolheram sua expressão singular.

Assim, compreende-se que o diagnóstico atuou como uma ferramenta de acesso e de visibilidade institucional, mas sua expressão subjetiva se articulou à forma como foi subjetivado por Ismael ao longo de sua trajetória. Nesse processo, ele construiu sua autoria articulando a legalidade do “*ter diagnóstico*” com a experiência vivida do “*não me sentir tão sozinho*”.

5.2 “Fez bico de pena e diário - Pra escrevermos a regra e a exceção”²²: síntese do estudo de caso de Ismael

Com base nas construções interpretativas do estudo de caso de Ismael, apresento a seguir uma síntese de minhas considerações referentes às produções subjetivas de Ismael no percurso escolar do Ensino Médio à Universidade:

1. As produções subjetivas de Ismael, relacionadas ao seu percurso escolar do Ensino Médio à Universidade, revelaram-se, inicialmente no Ensino Médio, integradas por sentidos subjetivos constituídos na articulação complexa entre experiências vivenciadas na escola e no contexto familiar. Essas vivências foram marcadas, para Ismael, por sentimentos de solidão, não pertencimento, invisibilidade afetiva, dificuldades de comunicação, sofrimento, necessidade de autoafirmação e valorização da autoexpressão. As situações que vivenciou nesses contextos também evidenciaram a influência de rótulos atribuídos a ele, como: *"inteligente, mas prepotente"*, que surgiram a partir das dificuldades na relação ensino-aprendizagem. Tais dificuldades não foram acompanhadas de propostas pedagógicas capazes de oferecer suporte adequado às suas necessidades reais, mas foram invisibilizadas pelos rótulos dados ao estudante. Esse processo contribuiu para a invisibilização de sua voz e de suas expressões pessoais, que foram, em muitos momentos, ignoradas pela escola e pela família.
2. Em continuidade ao processo analisado, observei que, mesmo diante das contradições vivenciadas por Ismael, marcadas por sentidos subjetivos associados à baixa valorização pessoal, ao pouco engajamento com os estudos, à desconfiança em relação às próprias capacidades e à mágoa em relação à escola, começaram a se constituir recursos subjetivos significativos. Foi nesse contexto de adversidades que, de forma gradual, na vivência de experiências significativas foi se constituindo o desenvolvimento da produção de voz própria, autorregulação e autorreflexão como dimensões funcionais relacionadas ao operacional de configurações subjetivas destas experiências. A importância da emergência desses recursos subjetivos ficou evidente na forma como Ismael, depois de 5 anos, se mobilizou para retomar seus estudos, reconstruir sua trajetória e afirmar sua permanência

²² Teatro Mágico. A primeira semana. Gravadora independente: 2008.

na Universidade, sinalizando a produção de novos sentidos subjetivos associados ao fortalecimento de posicionamentos próprios e à sua ação como **agente** em sua história.

3. A transição para a Universidade foi vivenciada por Ismael em dois momentos distintos: o ingresso imediato após o término do Ensino Médio e, posteriormente, o retorno ao curso por meio do processo de reintegração, possibilitado após o diagnóstico. O primeiro momento foi marcado por dificuldades de adaptação ao contexto universitário, tanto em relação às exigências acadêmicas quanto às interações sociais. Esse período culminou em seu afastamento da Universidade e foi atravessado por sentidos subjetivos contraditórios. De um lado, emergiram sentimentos de sofrimento e desamparo; de outro, sentimentos de autonomia e independência, ligados à possibilidade de assumir o protagonismo sobre sua própria vida. Essa vivência oportunizou a produção de novos sentidos subjetivos relacionados à aprendizagem nas experiências cotidianas e à qualidade das interações estabelecidas em novos contextos educacionais, especialmente na relação com professores do cursinho e da Universidade. O segundo momento refere-se ao retorno ao curso, já com o suporte institucional da Diretoria de Acessibilidade da Universidade, o acompanhamento de um professor de apoio e o acesso a estratégias de acessibilidade proporcionadas pelo diagnóstico formal. Essa nova vivência acadêmica sinalizou a construção de sentidos subjetivos vinculados à possibilidade de permanência, ao reconhecimento de suas necessidades específicas e ao fortalecimento de sua posição como **agente**.
4. A reinserção de Ismael no espaço universitário, agora mediada por apoios institucionais e pela aproximação com colegas da Empresa Júnior, favoreceu a emergência de novos sentidos subjetivos relacionados ao valor da sua presença no espaço acadêmico em que vem se constituindo como estudante universitário se apropriando de estratégias que lhe favoreçam maior autonomia e construção de pertencimento, seja pelos sentidos subjetivos que surgem associados ao valor do espaço universitário pelo fortalecimento dos vínculos com o professor que o acompanha, seja pelas relações que estão se constituindo com os colegas da Empresa Júnior, por sentir-se visibilizado no atendimento de suas necessidades específicas pela oferta de suporte. Ainda que mantivesse certa reserva nas interações sociais, Ismael passou a expressar sentimentos de aceitação de si mesmo e de valorização de sua forma singular de ser. A partir da construção interpretativa, tornou-se possível compreender que o valor para si de sua presença na Universidade e dessa abertura a

construção deste espaço como um lugar de pertencimento não se define apenas pela presença física nas instituições, mas se realiza, de maneira mais profunda, com a possibilidade de legitimação das diferenças. Essa legitimação precisa atravessar toda a cultura institucional, acolhendo as singularidades e possibilitando que cada pessoa encontre espaço para se expressar e se reconhecer nas relações.

5. O diagnóstico foi subjetivado por Ismael como um instrumento que lhe garantiu o retorno ao curso e o acesso a direitos, entre eles as adaptações necessárias para sua permanência na Universidade. No entanto, essa vivência também mobilizou sentidos subjetivos contraditórios. De um lado, o diagnóstico trouxe visibilidade institucional e abriu caminhos de inclusão; de outro, gerou sentimentos de desconforto diante do julgamento alheio, do estigma social e do conflito interno entre "*ser autista*" e "*ter um diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista*". Ismael expressou aceitação de suas singularidades, mas recusou o enquadramento rígido nos sintomas universalizados do espectro. Assim, o diagnóstico foi integrado como um recurso importante, mas não como um elemento que definia sua identidade. Esse posicionamento tensiona os discursos hegemônicos sobre autismo e deficiência e abre espaço para a construção de novas formas de atuação no contexto acadêmico e social.
6. A pesquisa foi progressivamente subjetivada por Ismael como espaço de reconhecimento e validação de suas expressões. Neste contexto, a produção de sentidos subjetivos associados ao protagonismo e à autoria sobre sua própria história emergiu de forma significativa. A escolha do nome "Ismael" e a forma como conduziu sua participação demonstram o movimento de construção de uma nova narrativa sobre si, na qual ele se posiciona como **agente** de sua trajetória e não apenas como destinatário de diagnósticos ou rótulos. Esse processo contribuiu para o desenvolvimento dos recursos subjetivos de produção de voz própria, autorregulação e autorreflexão. A participação na pesquisa, desta forma, evidenciou a potência transformadora das produções subjetivas, ao permitir que Ismael se colocasse como agente em relação à sua trajetória: ao tomar decisões ou participar delas, opinar, sugerir, questionar, se expor, gerar processos subjetivos durante a experiência, pensar, gostar ou não do que lhe acontece (González Rey; Mitjáns Martínez, 2017).

CONSIDERAÇÕES PARA MAIS CONSIDERAÇÕES: “NEM A FRASE, NEM A CRASE E PONTO FINAL! [...] A MÁ GRÁMATICA DA VIDA NOS PÕE ENTRE PAUSAS, ENTRE VÍRGULAS E ESTAR ENTRE VÍRGULAS PODE SER APOSTO”²³

A presente pesquisa teve como objetivo primordial compreender produções subjetivas de estudante com diagnóstico tardio de Transtorno do Espectro Autista (TEA) no recorte de sua história de escolarização do Ensino Médio à Universidade. Foi desenvolvida com base na Teoria da Subjetividade, na Perspectiva Histórico-Cultural, de González Rey (2003, 2005, 2007, 2011, 2014, 2015). O estudo foi orientado pela Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2005; Mitjáns Martínez, 2014; González Rey; Mitjáns Martínez, 2017) e pela Metodologia Construtivo-Interpretativa (González Rey, 2005; González Rey, Mitjáns Martínez, 2017), sendo mobilizado pela abordagem do estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista como pessoa que produz subjetivamente sobre as suas vivências nas instituições de ensino e como seu percurso escolar se constitui para ele nestes contextos. O inovador é que na perspectiva dessa plataforma teórica-epistemológica-metodológica, discorrer sobre subjetividade não se limita a uma abordagem intrapsíquica de um mundo interno, mas está se tratando de uma perspectiva em que processos simbólicos se integram aos emocionais, formando uma unidade que se diferencia qualitativamente daqueles processos que a geraram, não sendo somente a soma deles, e que se constitui na intrínseca relação do individual com o social: os sentidos subjetivos. Sendo assim, a subjetividade da pessoa autista se constitui e se expressa na sua vivência singular no mundo, na cultura, mas não como uma resposta linear e causal a elas.

Neste sentido, as informações construídas tensionam o modo como a inclusão escolar tem sido historicamente concebida nas instituições educacionais, muitas vezes reduzida a estratégias técnico-pedagógicas generalizadas, à mera presença física do/a estudante em sala de aula, e a um esforço pessoal e individual para entrar, fazer parte, adaptar-se para permanecer. Freitas (2023, p. 7) aponta para uma apropriação de uma ideia generalizada de acesso relacionada à tolerância, ao suportar, que esvazia os conteúdos da diversidade em que se reconhece que “a pessoa tem direito a participar da produção “ainda que deficiente”, “ainda que mulher”, “ainda que LGBTQIA+”, “ainda que não branco”, “ainda que negro” e assim por diante. Nesse sentido, o autor destaca que

²³ Teatro Mágico. Sintaxe à vontade. Gravadora independente: 2003

a inclusão escolar deve superar o “suportar” e deve se basear na convivialidade, pois nela já se é parte e não se entra para fazer parte.

Dessa forma, além do objetivo geral já apresentado, esta pesquisa perseguiu os seguintes objetivos específicos: a) produzir inteligibilidade sobre produções subjetivas emergentes do estudante autista em relação ao seu percurso escolar: Ensino Médio à Universidade; b) entender a produção de recursos subjetivos do estudante autista durante o percurso escolar do Ensino Médio Universidade; c) compreender a dinâmica do processo diagnóstico tardio e suas relações com a trajetória acadêmica do estudante.

A realização desta pesquisa, utilizando a Metodologia Construtivo-Interpretativa, sustentada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa, permitiu a construção de indicadores e hipóteses que promovem inteligibilidade ao estudo de caso de Ismael a partir do modelo teórico elaborado. No entanto, essa não foi apenas uma escolha metodológica, mas um posicionamento ético, político e epistemológico frente às formas hegemônicas de se pesquisar o autismo e as pessoas autistas. Ao se buscar romper com abordagens positivistas, classificatórias e biomédicas, a investigação propôs compreender o autismo a partir das expressões singulares da pessoa em contexto, mobilizando suas próprias produções simbólicas-emocionais, seus conflitos, suas contradições e suas possibilidades criativas. Esta perspectiva possibilitou acessar a complexidade da experiência subjetiva do participante Ismael sem reduzi-la a categorias diagnósticas ou respostas adaptativas.

Dito isso, a pesquisa evidenciou que os sentidos subjetivos produzidos não derivam linearmente das experiências vividas, das condições socioeconômicas, das imposições dos contextos, mas são construídos na complexa articulação entre passado e presente, entre condições objetivas de vida e as formas singulares de vivências dessas experiências, além da forma como social atravessa todas as questões nesta trama. Assim, os sentidos subjetivos de não pertencimento e de solidão emocional não são apenas resquícios de vivências escolares, e familiares, no caso de Ismael, mas se atualizam no presente como desafios para a construção de uma nova configuração subjetiva. No caso analisado, destacou-se das expressões do participante a importância da criação de espaços que primassem pela convivência real das diversidades, que acolhessem a singularidade e favorecessem a dialogicidade e o protagonismo.

O caso analisado e apresentado demonstrou ainda que experiências institucionais foram falhas por não reconhecer e atender necessidades singulares do estudante, principalmente pela falta

de propostas institucionais que contemplassem as diferenças como parte do humano e das relações humanas que atravessam esses contextos. O humano e sua heterogeneidade são a constituição desses contextos, contrapondo-se a propostas de homogeneização das formas de desenvolvimento, de ensino, de aprendizagem. Esses aspectos precisam ser rememorados no desenho de propostas de inclusão escolar que pretendam trazer em si os princípios de equidade.

O estudo de caso de Ismael foi paradigmático, não por sua excepcionalidade, mas pela possibilidade de revelar camadas frequentemente silenciadas nas discussões sobre inclusão das pessoas autistas: a subjetividade. O estudo também trouxe a novidade das expressões de um estudante autista, em sua trajetória acadêmica até a universidade, sem o diagnóstico e, posteriormente, com seu reingresso à Universidade a partir de um diagnóstico tardio. Nessa orientação, as expressões de Ismael sobre seu percurso escolar evidenciam a necessidade de deslocamento do olhar na inclusão para além da burocracia das ações mediante a apresentação de diagnóstico médico e ajustes pedagógicos circunstanciados a ele, requerendo transformações culturais, relacionais e que considerem as singularidades das necessidades dos estudantes, cuja emergência não depende de um diagnóstico médico. Assim, a superação da burocratização da inclusão escolar aponta a necessidade de pensar a inclusão para além de adaptações técnicas, considerando as dimensões subjetivas e relacionais que constituem a experiência escolar e social dos estudantes autistas.

Dessa maneira, o estudo de caso de Ismael convida a uma reflexão crítica sobre as práticas institucionais, tanto nas escolas quanto nas universidades, que ainda condicionam o direito à educação e à convivência, o direito à acessibilidade nas instituições de ensino à apresentação de um diagnóstico, mesmo que muitas pessoas não o tenham ou terão, ainda que necessitem de acessibilidade. Nessa seara, é necessário pensar que a acessibilidade nas instituições de ensino não se encerra apenas nas questões de ensino, mas também de aspectos culturais e das inter-relações, o que amplia a necessidade de desburocratização das atividades e processos desenvolvidos nas salas de recursos nas escolas de Educação e nos núcleos de acessibilidade e a restrição dos seus acompanhamentos condicionados a apresentação de diagnóstico formal. Enfatizo ainda, a necessidade do desenvolvimento de avaliações nas próprias instituições para que juntamente com os estudantes sejam descobertas e elencadas suas reais necessidades específicas nestes contextos.

É possível criticar a forma como a Secretaria de Educação do Distrito Federal concebe o atendimento na sala de recursos e os recursos e estratégias de acessibilidade condicionando-os a

apresentação de um diagnóstico formal e desmobilizando o desenvolvimento de avaliações institucionais próprias dentro do contexto escolar e da própria SEEDF que poderiam melhor favorecer a compreensão das necessidades destes estudantes e a articulação do trabalho pedagógico de inclusão real nas escolas. As salas de recursos são um avanço na realidade dos estudantes PAEE na escola regular, no entanto, a comunidade escolar ainda confunde a função da sala de recursos no Ensino Médio (como nas demais etapas da Educação Básica), com um espaço de reforço escolar ou atendimento clínico, quando, na verdade, trata-se de um espaço pedagógico voltado à produção de sentidos subjetivos que favoreçam a aprendizagem e a inclusão. Na minha prática e nas reuniões e encontros que participava com outros professores, evidenciou-se que há uma visão equivocada na escola, de que o professor da sala de recursos deve resolver tudo aquilo que o docente da sala comum não quer ou não consegue trabalhar em sala de aula com esses estudantes, como conteúdos escolares ou questões comportamentais com esses estudantes o que revela um deslocamento de responsabilidades e uma compreensão limitada sobre inclusão.

Apesar dos avanços institucionais promovidos pela Universidade de Brasília com a criação da Política de Acessibilidade e da DACES, ainda permanece um distanciamento entre os dispositivos formais e a vivência concreta dos estudantes autistas, demais estudantes PAEE e outros estudantes cujas singularidades necessitam de acessibilidade e adaptações no contexto acadêmico. A rigidez burocrática que condiciona o acesso às adaptações pedagógicas e recursos de acessibilidade à apresentação de um diagnóstico médico, presente nas várias etapas e níveis da Educação Brasileira, não apenas exclui estudantes com diagnóstico tardio, mas também aqueles que nunca terão um diagnóstico formal, e desta forma, se afasta dos princípios da inclusão, em que se deveria considerar a equidade e a convivialidade como diretrizes centrais. Tal estrutura revela um modelo de atendimento ainda centrado em uma perspectiva biomédica, desconsiderando a diversidade de formas de aprender e de participar da vida acadêmica que são trazidas pelas pessoas com suas várias experiências, e limita o alcance das ações das instituições educacionais.

Ao se restringir à lógica da comprovação documental e concentrar todas as ações de inclusão educacional na DACES, a UnB negligencia a necessidade de descentralização e personalização dos atendimentos, especialmente no cotidiano dos cursos com a presença de professores que atuem diretamente com os estudantes PAEE na função específica de acompanhamento a eles, como “braços”, “extensão” da DACES nestes espaços. Relatos de

estudantes, durante a pesquisa, evidenciam resistências por parte de docentes à implementação de estratégias pedagógicas acessíveis, além da ausência de acolhimento e apoio contínuo à participação acadêmica em seus cursos. Tais lacunas revelam a urgência de rever o modelo, o formato e objetivos da avaliação, incorporando instrumentos pedagógicos diagnósticos e biopsicossociais capazes de identificar, junto aos estudantes, as reais necessidades de acessibilidade, deslocando o foco da definição da deficiência para a produção de condições inclusivas de aprendizagem. Neste sentido, surgem os questionamentos: como a UnB, sempre na vanguarda de tantos avanços e comprometida com a inclusão, pode concordar, não questionar e posicionar-se contra o direito de acessibilidade numa instituição de ensino inclusiva condicionado unicamente a comprovações médicas a partir de um diagnóstico médico e em vez de desenvolver avaliações diagnósticas pedagógicas? Quando as instituições, sejam de Educação Básica ou de Ensino Superior, compreenderão que práticas inclusivas não se restringem à deficiência documentada ou apresentação de um relatório médico com CID mas à produção cotidiana de equidade nas estratégias e adaptações necessárias que tornem acessíveis o conhecimento e a cultura acadêmica promovendo convivialidade?

Por assim ser, o conhecimento gerado nesta pesquisa não visa à explicação causal das dificuldades do estudante autista, mas à compreensão de sentidos subjetivos que emergem de suas experiências e como estes se constituem e se organizam nos processos educacionais e nas relações ensino-aprendizagem, possibilitando novos caminhos de vida. Desse modo, mostrou-se necessário para Ismael, na vivência do percurso escolar e acadêmico, o desenvolvimento de vínculos dialógicos que valorizassem sua história, sua voz e suas possibilidades.

Vários questionamentos emergiram da análise do estudo de caso de Ismael e que compartilho neste espaço porque devem nos inquietar enquanto professores e pesquisadores:

- o que a escuta das expressões dos estudantes autistas pode nos revelar sobre a forma como a escola e a universidade têm concebido a inclusão?
- Que formas de sofrimento estamos naturalizando no cotidiano escolar, quando não buscamos entender os silêncios e os barulhos de nossos/as estudantes?
- Quantos “Ismaels” seguem atravessando a escola sem nome, sem voz, sem reconhecimento como pessoa para além de rótulos ou diagnósticos?
- Por que continuamos reproduzindo os padrões hegemônicos de educação em nossas escolas e universidades, fragmentando e objetificando nossos/as estudantes?

- Como a Teoria da Subjetividade pode nos ajudar a repensar a formação docente, as políticas institucionais de acolhimento e permanência, as práticas pedagógicas para que se constituam e se expressem efetivamente como promotoras de inclusão e de desenvolvimento?

Por fim, o caso de Ismael aponta para a importância de se considerar nas pesquisas, nas propostas e nas práticas inclusivas das instituições de ensino os processos subjetivos na análise das experiências escolares e sociais de pessoas autistas, superando explicações reducionistas que fixam e condicionam a pessoa ao diagnóstico. Ismael nos lembra que pessoas têm nomes, têm histórias, têm vozes e potência, e que é necessário romper com estruturas que silenciam e homogeneizam os processos educacionais e invisibilizam as diferenças, as divergências e a diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, K. K. **Uma revisão sistemática do ensino de matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.** 164 p. Dissertação (Mestrado Profissional) –Universidade Federal de Lavras, 2020.
- ABREU, T. **O que é neurodiversidade?** Goiânia: Câne Editorial, 2021.
- ALAGE, S. J.; SAMPAIO, S. M. R. Adaptação no Processo de Transição do Ensino Médio à Educação Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 402–408, 2024. DOI: 10.17921/2447-8733.2024v25n2p402-408. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/10115>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- ALMEIDA, P.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A configuração subjetiva da ação de aprender. **Revista Obutchénie**, v. 3, p. 88-113, 2019.
- ALMEIDA, P. A trajetória da categoria de sujeito no pensamento de González Rey. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R.V.(org.) **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais.** São Paulo: Alínea Editora, 2022.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005. p. 7-70.
- ANJOS, N. M. S.; SILVA, R. S. C.; FIGUEIREDO, K. J. A. A. O que pensam os estudantes do ensino médio sobre o ensino médio? In: WELLER, W; FERREIRA, C.S; BENTO, A.L. (Org.). **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepção de professores, gestores e estudantes.** 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.
- ARMAS, L. D. **Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio.** 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2020.
- AROCHO, W. C. R. La teoria de la subjetividade de Fernando L. González Rey en el contexto de tendencias críticas actuales en el enfoque histórico-cultura. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R. V. (Org.). **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais.** São Paulo: Alínea Editora, 2022.
- BAKAN, M. B. Música e autismo, representação e re-apresentação: uma perspectiva etnomusicológica. . In: RIOS, C; FEIN, E. (Org.). **Autismo em tradução: uma conversa intercultural sobre condições do espectro autista.** Rio de Janeiro: Papéis Selvangens, 2019.

BENTO, A. L. **Juventude do Distrito Federal: perfil socioeconômico, etário e escolar dos estudantes do ensino médio.** In: WELLER, W; FERREIRA, C. S; BENTO, A. L. (org.) *Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepção de professores, gestores e estudantes.* 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicol. esc. educ.**, Campinas , v. 11, n. 1, p. 63-76, jun. 2007 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 jun. 2024.

BOTHA, M.; CAGE, E. “Autism Research Is in crisis”: a Mixed Method Study of Researcher’s Constructions of Autistic People and Autism Research. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. nov. 2022. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36506950>. Acesso: 08 de marc. 2024.

BOTELHO, D. H. O. **Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com síndrome de Down.** 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEE, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso: 20 de out., 2023.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.** Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Nova York. 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso: 20 de jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> .

BRASIL. **Estatuto da juventude** [recurso eletrônico]: Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. – 4. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série legislação ; n. 271 PDF).

BRASIL. **Lei 13. 146 de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência. BRASIL: MEC/SEE, 2015.

CAMARGO, E. P. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial**: enlaces e desenlaces. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, nº 1, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001. Acesso em: 13 ago. 2024.

CAMARGO, M. R. R. M., org., SANTOS, V. C. C. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p.

CAMPOLINA, L. Aprendizagem, subjetividade e interações sociais na escola. In: MITJANS MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, P. **O sujeito que aprende**: diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2014

CANUTO, C. E. **Dinâmica relacional leitor-estudante cega**: a subjetividade em foco. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2019.

CARRETEIRO, T. Reflexões sobre adolescências e a complexidade das comunidades de afeto no processo socioeducativo. **Sociedade e Estado**, Revista Sociedade e Estado – Volume 35, Número 1, jan./abril 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/se/a/TXycSJFXLWGHghPQTRcsyTR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 mar. 2023

CARMO, I. B. **Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade**. 159 p. Dissertação (Mestrado – Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, 2020

CASSAB, C. As Tiranhas do Presente : Jovens e a Construção de seus Projetos de Vida em Tempo de Incerteza. **Libertas**, v. 15, n. 1, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18317> Acesso em: 29 mar. 2023

CASSAB, C. “Cidade estranha, sabes que existo? O jovem como sujeito e a cidade que ensina. In: FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M; TEBET, G. G. C. **Geografia das crianças, dos jovens e das famílias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021, 324p.

CHAVES, M. P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. 191p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, 2019.

CORDEIRO, R. L. **Dimensão subjetivas de professores de uma escola pública do Distrito Federal no contexto da educação inclusiva**. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2015.

CORES, C. I. **A criatividade do professor em situação de inclusão escolar**. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2006.

CRUZ, L. L. S. **Transtorno do espectro autista no contexto da educação superior**. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2021.

CUPOLILLO, M. V; FREITAS, A. B. M. **Diferença**: condição básica para constituição do sujeito. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (ABRAPE) v.II n. 2. Jul/dez 2007, p. 379-389.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J; CARRANO, P. MAIA, C. L. (Org.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

DIAS, A. M. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (síndrome de Asperger)**: uma proposta para o ensino de química. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, 2017.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**, Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Especial**, Brasília, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2017**. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 1199 de 16 de dezembro de 2022**. Aprova a Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e Instituições Educacionais Parceiras para o ano de 2022. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação. SEEDF tem uma nova estrutura.** [Brasília]: Secretaria de Estado de Educação, 06 out. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação Inclusiva e Integral.** [Brasília]: Secretaria de Estado de Educação, 03 ago. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/subsecretaria-de-educacao-inclusiva-e-integral/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Transição Escolar:** trajetórias na educação básica no Distrito Federal. Brasília, 2023.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia:** a história do autismo (L. A. de Araújo, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

FABRI, M., ANDREWS, P. C. S., PUKKI, H. K. Manual de boas práticas para profissionais que apoiam alunos autistas dentro ou fora de instituições de Ensino Superior. **Manuais de boas práticas.** 2017. Disponível em: <<https://www.autism-uni.org/bestpractice/manuais-de-boas-praticas/>>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FARIA, A. L. G.; BARREIRO, A; MACEDO, E. E.; SANTIAGO, F.; SANTOS, S. E. (Org). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras.** Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. 208 p. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9)

FÁVERO, O.; SPÓSITO, M. P; CARRANO, P; NOVAES, R. R (Org.). **Juventude e Contemporaneidade.** – Brasília : UNESCO, MEC, ANPed, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16).

FLOWERS, J.; DAWES, D.; MARZOLF, H. **Words matter: Language preferences in a sample of autistic adults.** Neurodiversity, v. 1, 2023. Disponível em: <https://journal.sagepub.com/doi/full/10.1177/27546330231216548>. Acesso em: 24 ago. 2024

FRANCES, A. **Voltando ao normal:** como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

FREITAS, M. C. **Educação inclusiva:** Diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. Cadernos de Pesquisa, 53, Artigo e10084, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, M. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. trad. Raquel Ramallete. 42.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 85ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 76ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2023.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 63–80, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Rio de Janeiro:Zahar Editores, 1982

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 96 p. (4ª edição), 2007.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. 221 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2010.

GOMES, C; SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Rev. Ciência e profissão**, 2012, p. 588-603.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Tradução Raquel Souza Lobo Guzzo; revisão técnica do autor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MARTÍNEZ MITJÁNS, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. (Org.). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Alínea, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. L. A saúde na trama complexa da cultura, das instituições e da subjetividade. In: GONZALEZ REY, F. L.; BIZERRIL, J. (Org.). **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L.; BIZERRIL, J. (Org.) **Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar**. Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. São Paulo: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L.; GOULART, D. M. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey : Entrevista. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 13–33, 2019. DOI: [10.14393/OBv3n1.a2019-50573](https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/50573>. Acesso em: 18 abr. 2023.

GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. Explosão medicalizante e implosão pedagógica. In: GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. **Educação escolar e subjetividade**. Brasil: GlobalSouth, 2016.

GOULART, D. M. **Educação, Saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida a ética do sujeito**. 2017. 258 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GOULART, D. M. A pesquisa qualitativa em psicologia: contradições, alternativas e desafios. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. 2018;7(1):6 9.doi:10.17267/23173394rpdsv7i1.1825

GOULART, D. M. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito**. São Paulo: Cortez, 2019.

GOULART, D. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Do desenvolvimento da personalidade ao desenvolvimento subjetivo: histórico, momento atual e desafios. In: CAMPOLINA, L. O.; SANTOS, G. (Org.). **Desenvolvimento e aprendizagem: Contribuições da teoria cultural-histórica da subjetividade**, 2023, p. 35-37.

GOULART, D. M. Saúde Mental, Práticas Profissionais e Pesquisas em Diferentes Contextos: reflexões a partir da Teoria da Subjetividade. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R.; ROSSATO, M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Teoria da subjetividade e epistemologia qualitativa: práticas profissionais e pesquisas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2024, p. 223-239

GRINKER, R. R. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GUIMARÃES, J. G. M. “**Eu era o “nerdezinho” da sala, e a escola nunca entendeu que eu estava em pânico...**”: (inter)loquções, subjetividades e diferenças da pessoa autista no espaço escolar. 2018. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ed. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. Trad. Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KIM, C. **Autistic as a Reclaimed Word**. Disponível em: <<https://musingsofanaspie.com/2013/11/01/autistic-as-a-reclaimed-word/>>. Acesso em: 26 ago. 2023

KLIN, A. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral Autism and Asperger syndrome: an overview**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

KROEF, R. F. da S; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa Intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020 .

KUHNEN, R.T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016)**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.23, n.3, p.329-344, Jul.-Set., 2017.

LEAL, C.E.G.; LUSTOSA, A. V. M. F. O sujeito com transtorno do espectro autista e a inclusão: entre o textualismo da polític e o abandono pedagógico. In: LUSTOSA, A. V. M. F. (Org.) **Subjetividade e Educação Especial**: inclusão escolar em perspectiva complexa. 1 ed. Curitiba: Appris. 2018.

LOPES, B. A. **Não existe mãe-geladeira**: uma análise feminista da construção do ativismo de mães autistas no Brasil (1940-2019).289 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2019.

LUSTOSA, A. V. M. F. A Teoria da Subjetividade e sua relação com a educação especial. In: LUSTOSA, A. V. M. F. (Org.) **Subjetividade e Educação Especial**: inclusão escolar em perspectiva complexa. 1 ed. Curitiba: Appris. 2018.

LUSTOSA, A. V. M. F. (2019). A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. Obutchénie: **Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, 3, 1, 114-134. Jan/abr.2019.

MADEIRA-COELHO, C. M. Pesquisa em Educação: desafios para a Epistemologia Qualitativa de Gonzalez Rey. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V.D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Alínea Editora, 2014.

MADEIRA-COELHO, C. M. Inclusão escolar. In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: 2ª Ed. UnB, 2015.

MADEIRA-COELHO, C. M. ; TORRES, J. F. P. Diálogo, Sujeito e Configuração Subjetiva: a continuidade do debate. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R.V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. São Paulo: Alínea Editora, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MARFINATI, A. C.; ABRÃO, J. L. F. Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos a origem do conceito de autismo. **Revista Estilos da Clínica**. V. 19. N 02, 2014.

MARTINS, D. A.; LEITE, L. P.; LACERDA, C. B. F. **Políticas públicas para acesso de pessoas com deficiência ao ensino superior brasileiro: uma análise de indicadores educacionais**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 984-1014, out./dez. 2015

MELVILLE, H. **Moby Dick ou a baleia**. Tradução: Rogério W Galindo. Rio de Janeiro: Editora Antofágica, 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D (Org). **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R.V. **Teoria da Subjetividade como Perspectiva Crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída , Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP**, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. **Educação, Sociedade & Culturas**. 57 (dez. 2020), p. 31–44.

NASCIMENTO, A. F. **Aprimoramento do atendimento especializado para pessoas com transtorno do espectro autista na redação do ENEM**. 204 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020.

OLIVEIRA, R. D. C. M. (2014). (Entre) Linhas de uma pesquisa: O Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, 2(4), p. 69-87.

OLIVEIRA, S. R; MADEIRA-COELHO, C. M. **Mãe de Criança com Autismo, Inclusão e Educação Infantil:** processos da subjetividade contemporânea. Curitiba: Editora Appris, 2022

OLIVEIRA, V. H. N; SANTOS, A. M; LACERDA, M. P. C. O recurso da "metodologia de cartas" como forma de captura dos fluxos urbanos de jovens contemporâneos. **Densidades**, nº27 Rio de Janeiro maio/ago.2020. p.77-92.

ONU. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2023.

ORRÚ, S. E. **Autismo:** linguagem e educação. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

ORRÚ, S. E. **Para além da educação especial:** avanços e desafios de uma educação inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão:** os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagens por eixos de interesse em espaços excludentes.** Petrópolis: Vozes, 2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477–509, 2008.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009.

PEREIRA, K. R. C. **O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica.** 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018.

PEROLA, C. E. **Ativismo autista no Brasil:** as redes sociais digitais como ferramentas para o reconhecimento. 2022. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Instituto de Filosofia, Sociologia e Política. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

PERONDI, M.; SCHERER, G. A.; VIEIRA, P. M.; GROSSI, P. K. (Org.) **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos:** onde estamos? Para onde vamos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018

PORTO, J. A. A importância do reconhecimento do autismo em adultos pelo psiquiatra generalista. In: PORTO, J. A.; ASSUMPÇÃO, F. B (Org.) **Autismo no adulto.** São Paulo: Editora dos Editores; Porto Alegre: Artmed, 2023

QUAPPER, C. D. **Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción.** Última década, v. 20, n. 36, p. 99–125, jul. 2012.

QUAPPER, C. D.. **El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil.** Tese (Doutorado em Sociologia), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2015

REZENDE, R. M. C. **Formação docente para inclusão do aluno com transtornos do espectro autista no ensino superior.** 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, 2019.

RIZZINI, I; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil.** Percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROCHA, P. R. G. Caracterização do autismo. In: PORTO, J.A.; ASSUMPÇÃO, F.B (Org.) **Autismo no adulto.** São Paulo: Editora dos Editores; Porto Alegre: Artmed, 2023

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar.** 2009. 257 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROSSATO, M; ALMEIDA, P. A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e práticas sociais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R.V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais.** São Paulo: Alínea Editora, 2022.

ROSSATO, M; ALMEIDA, P. Ainda sobre os conceitos de sujeito e agente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R; PUENTES, R.V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais.** São Paulo: Alínea Editora, 2022.

ROSSATO, M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Contribuições da metodologia construtivo interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 40, pp. 65-78, 2018.

ROSSI, T. M. de F.; CARVALHO, E. N. S. **Investigando o Espectro do Autismo: perfil do alunado e intervenção educacional na rede pública do Distrito Federal.** Cadernos: ed. 29, 2007.

SALES, E. B. **Configurações subjetivas de um aluno com deficiência visual sobre processos de escolarização no ensino médio.** 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SINGER, J. **Neurodiversity: The birth of na idea.** Amazon Digital Services, 2017

SAMPAIO, L. T. S. **Estudantes com deficiência e EJA-Interventivo: a subjetividade em foco.** 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2020.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Para Além do Adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13p.72-85, jan./abr. 2015

SANTOS, G. C. S. **Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor**. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, G. C. S; MITÁNS MARTÍNEZ, A. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Rev. Bras. Ed. Marília**, v. 22, n. 2, p. 253 – 268, abr-jun, 2016.

SANTOS E. C. dos; GONÇALVES, M. M. A. C. (Org.): **Autismos: a constituição humana a partir da abordagem histórico-cultural**. Editora: Encontrografia. 2021.

SANTOS, M. P. Desejos sobre inclusão em educação. In: CAMPELLINI, V.L.M.F (Org). **Cartas para o novo governo sobre educação especial na perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

SERBAI, F.; PRIOTTO, E. M. T. P. Autismo na adolescência uma revisão integrativa da literatura. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 37, e26472, 2021 . acessos em 10 out. 2024.

SHMIDT C. (Org.): **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus 2013.
SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista da Educação Especial**. Out.2005, p. 19-23.

SILVA. H. M. M. **Autismo, formação de conceitos e constituição da personalidade: uma perspectiva histórico-cultural**. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

SILVA, R. P. **Medicina, educação e psiquiatria para a infância : o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX**. 2008. 180f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Casa de Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

SILVA, S. C.; GESSER, M; NUERNBERG, A. H. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187–207, 2019.

SILVA, S. C. **Acessibilidade para estudantes com transtorno do espectro autista**. 281 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

SILVA. V. **A Supervalorização do Diagnóstico de Autismo na Escola: Um Estudo Sobre Subjetividade Social**. 2014.122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília – UnB, 2014.

SILVA. V. A medicalização da sociedade e seus efeitos na educação dos estudantes com autismo. In: GOULART, D. M; ALCÂNTARA, R. **Educação escolar e subjetividade**. Brasil: GlobalSouth, 2016.

SILVA, F. G. da - Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psic. Ed.**, São Paulo, 28, 1º sem. de 2009, pp. 169-195.

SILVA, V. C. **O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras**. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Paraná, 2020.

SILVA, V. C. **O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022

SILVA, K. F. W. **Transtorno do Espectro Autista e a Teoria da Subjetividade**. [livro eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fundação Fênix, 2024.

SILVEIRA, P. T; DONIDA, L. O; SANTANA, A. P. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação**, v. 25, n. 03, p. 659-675, nov. 2020.

SOUZA, E. C; TORRES, J. F. P. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais. **Obutchénie Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3. n. 1 Uberlândia jan/abr. 2019. p. 34-57. Acesso em: 16 out. 2023.

SOUZA, N. T. B. S. **Percepções de estudantes com Transtorno do Espectro Autista quanto aos processos de inclusão**: acesso e permanência na UFRN. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2023.

TORRES, J. F. P. (Org). **Estudos da subjetividade**: uma aproximação interdisciplinar . Palmas, TO: EDUFT, 2020.

UNB. **Projeto político-pedagógico institucional da Universidade de Brasília**. Brasília, 2018
UNB. Plano de dados abertos 2021/2023. Brasília, 2021/2023.

UNB. DACES, © 2022. **Diretoria de Acessibilidade**. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=684. Acesso em: 28 out. 2023.

UNB. DACES, © 2022. **Público atendido pela DACES/DAC**. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=686. Acesso em: 28 out 2023.

UNB. DACES, © 2022. **Histórico**. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=740. Acesso em: 28 out. 2023.

UNB. **Resolução da Câmara de Ensino de Graduação nº001/2023** (Estabelece procedimentos de reintegração de discente desligado(a) da Universidade de Brasília). Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_ceg_001_2023_estabelece_procedimento_reintegracao.pdf. Acesso em: 27 jun.2024.

VELOSO, A. M. **Um espaço criativo e seu impacto na subjetividade**: um estudo com alunos calouros. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIGOTSKI, L.S. (1898-1934). **Problemas de defectologia** (Org.). trad. rev. Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1: TCLE

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Pessoas têm nomes: estudantes autistas na transição entre Ensino Médio e Universidade de Brasília”, de responsabilidade de Delani Marcele da Cruz Pereira de Souza, estudante de mestrado da Universidade de Brasília orientada pela Dr^a Cristina Massot Madeira Coelho. O objetivo desta pesquisa é compreender a perspectiva dos estudantes autistas nativos da inclusão sobre sua condição na escola inclusiva, construindo visibilidade às produções subjetivas a partir da perspectiva de unidade entre história, cultural e emocionalidade. 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, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por: dinâmicas conversacionais; diário de pesquisa; observação participante; produções escritas como memorial, cartas, complemento de frases; produções pictóricas; produções tecnológicas, como: Agora é a sua vez: pergunte você; Mudando a escola, mudando você; Linha de tempo escolar. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: pretende-se desenvolver a pesquisa observando as diretrizes e princípios das resoluções Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 com intuito de não causar desconforto e não oferecer riscos à saúde física ou à dignidade dos participantes assim como zelo e rigorosos sigilo pela omissão total de

quaisquer informações que permitam identificá-los. Ainda assim, caso sejam percebidos possíveis riscos como desconforto/incômodo ou constrangimento relacionados às questões de compartilhar informações pessoais, cansaço ou aborrecimento ao vivenciar as atividades propostas pelos instrumentos utilizados, tais riscos serão minimizados através da observação em relação ao tempo de aplicação dos instrumentos com a previsão de várias formas de expressão (não só escritos), com a divisão da aplicação dos instrumentos em etapas e com previsão de maior tempo para momentos de dialogicidade. Se durante a pesquisa e aplicação dos instrumentos for verificado ou comunicado pelo participante alguma alteração ou desconforto, será dado tempo para que possa retomar depois ou mesmo será interrompida a aplicação do instrumento naquele dia, procurando alguma outra forma que melhor se adeque ao participante. Ainda buscar-se-á acolher o participante no momento conversando até que o participante se acalme e se estabilize e, se for necessário, buscar apoio nos serviços de apoio da própria universidade e da escola. Além disso, será contínuo o esclarecimento ao participante sobre a liberdade para interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento. O contato será garantido pela relação que se pretende desenvolver com nossos colaboradores, e para tanto será disponibilizado o número de telefone, whatsapp e e-mail da mestrandia para que, sempre que necessário, a/o participante entre em contato.

Espera-se com esta pesquisa que os estudantes autistas sejam vistos como pessoas em suas singularidades e produções subjetivas na escola inclusiva e não pensados como um quadro universal de diagnóstico médico, tenham consideradas as suas falas, as possibilidades de participação na escola assim como em planejamentos e na elaboração e execução de políticas públicas.

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 98137 7697 ou pelo e-mail delanimarcele2@email.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião e via e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

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

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

CPF

RG

TELEFONE

Brasília, ____ de ____ de ____

Apêndice 2: Instrumentos de coleta de dados

Instrumento 1: ROTEIRO DA DINÂMICA CONVERSACIONAL

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcele da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Apresentação:

1. Quem é você? Fale sobre você.
2. O que quer saber sobre a pesquisa?
3. Fale um pouco a respeito da educação escolar.
4. Como você se sente sobre a escola?
5. Como você se percebe na escola?
6. Como entende o seu desenvolvimento na escola enquanto estudante autista?
7. Fale um pouco a respeito do autismo.
8. Como aconteceu o diagnóstico para você?
9. Como você percebe a questão do diagnóstico na escola?
10. Por que interessou em participar da pesquisa?

Instrumento 2: COMPLEMENTO DE FRASES

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Curso/ Semestre: _____

1º momento – Conhecendo você: complete as frases

1. Eu sou _____
2. Meu corpo _____
3. Gosto de _____
4. Gosto muito de _____
5. Minha música preferida _____
6. Minha comida preferida _____
7. Meu filme preferido _____
8. Minha série ou programa de televisão preferido _____
9. Meu passeio preferido _____
10. Amigos _____
11. Meu estilo _____
12. Minhas roupas _____
13. Sinto-me feliz _____
14. Sinto-me triste _____
15. Sinto-me completo _____
16. Busco _____
17. Possibilidades _____
18. Dificuldades _____
19. Aprendo na vida _____
20. Todos os dias _____
21. Algumas vezes _____
22. Amo _____
23. Odeio _____
24. Família _____
25. Mãe _____
26. Pai _____
27. Irmãos _____
28. Gostaria que meus pais _____
29. Infância _____
30. Adolescência _____
31. Juventude _____
32. Velhice _____
33. Momento atual _____

Instrumento 3: COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcele da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Curso/ Semestre: _____

2º momento – Autismo: complete as frases:

1. Autismo _____
2. Transtorno _____
3. Deficiência _____
4. Neurodiversidade _____
5. Ter o diagnóstico _____
6. Processo _____
7. Possibilidades _____
8. Limitações _____
9. Tenho medo de _____
10. Desenvolvimento _____
11. Terapias _____
12. Consultas _____
13. Tempo _____
14. Nomenclatura / termo _____
15. Ser jovem _____
16. Ser autista _____
17. Ser jovem autista _____
18. O passado _____
19. O presente _____
20. O futuro _____
21. Dificuldade _____
22. Singularidade _____
23. O que eu mais quero _____

Instrumento 4: COMPLEMENTAMENTO DE FRASES

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Curso/ Semestre: _____

3º momento – Escola: complete as frases com a primeira ideia que vier à sua cabeça:

1. Escola _____
2. Inclusão _____
3. Exclusão _____
4. Eu-estudante _____
5. Professores _____
6. Colegas _____
7. Alguém _____
8. Interação social _____
9. Singularidade _____
10. Todos os dias _____
11. Algumas vezes _____
12. O diagnóstico na escola/ universidade _____
13. Acessibilidade _____
14. Meus estudos _____
15. Gosto na escola _____
16. Não gosto na escola _____
17. Autonomia _____
18. Participação _____
19. Aprendizagem _____
20. Pontos positivos _____
21. Pontos negativos _____
22. Possibilidades _____
23. Dificuldades _____
24. Precisa mudar _____
25. O que eu mais quero _____

Instrumento 5: TEXTO

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

D.N: _____

Curso/ Semestre: _____

1º momento: Apresentação

Escreva um texto se apresentando a escola.

Instrumento 6: DESENHO TEMÁTICO (Rossato e Mitjáns Martinez,2018)

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

1º momento: Desenhe a sua escola

Instrumento 7: DESENHO TEMÁTICO (Rossato e Mitjáns Martinez,2018)

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

2º momento: Desenhe você aprendendo na Escola

Instrumento 8: DESENHO TEMÁTICO (Rossato e Mitjáns Martinez, 2018)

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcele da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

3º momento: Desenhe uma história em quadrinhos para cada tema: (de 3 a 5 quadrinhos para cada história)

1. Ensino Médio
2. Sociedade (família ou outro espaço a sua escolha)
3. Universidade

Instrumento 9: CARTA

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcele da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Escreva uma carta para sua Escola:

Instrumento 10: TEMPESTADE DE PALAVRAS

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestranda Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo.

As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Escreva tudo que vier à sua cabeça sobre:

ENSINO MÉDIO:

TRANSIÇÃO:

UNIVERSIDADE:

Instrumento 11: QUE NOME VOCÊ DARIA?

Este instrumento faz parte da pesquisa de Mestrado da mestrande Delani Marcelle da C. P. de Souza sob a orientação da Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília.

Destaco o cuidado com as informações, sua identidade será preservada em sigilo máximo. As informações resultantes do estudo serão utilizadas no âmbito da pesquisa, em sua divulgação e em futuras publicações.

Nome: _____

Invente ou troque nomes:

AULA	ESCOLA	ENSINO MÉDIO	PROFESSOR	PROVAS
TRABALHO EM GRUPO	APRESENTAÇÃO ORAL	COLEGAS	UNIVERSIDADE	SALA DE AULA
CARTEIRAS	QUADRO	SLIDES	TEXTOS	TRAJETORIA ESCOLAR

