

**APRENDER A APRENDER: PARA UMA PRÁXIS EDUCATIVA AMIGA-DAS-
PESSOAS-AUTISTAS**

**APRENDER A APRENDER: HACIA UNA PRAXIS EDUCATIVA FAVORABLE A
LAS PERSONAS AUTISTAS**

**LEARNING HOW TO LEARN: TOWARDS AN AUTISTIC-FRIENDLY
EDUCATIONAL PRAXIS**

MACEDO, Eunice
eunice@fpce.up.pt

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do
Porto
<https://orcid.org/0000-0003-1200-6621>

SANTOS, Régia V.
regiavs@gmail.com

SESI – Serviço Social da Indústria
<https://orcid.org/0000-0002-4192-4117>

CARVALHO, Alexandra
alex_carvalho@fpce.up.pt

FPCEUP – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do
Porto
<https://orcid.org/0000-0003-0375-1873>

RESUMO Argumentando a favor de uma inclusão humanizante e de uma visão da neurodiversidade que incorpora todos os seres humanos, este artigo advoga uma práxis educativa amiga-das-pessoas-autistas, assente num pilar de justiça social e no desafio de aprender a aprender com essas pessoas. Neste artigo, retomamos registros resultantes de uma observação participante em uma escola de ensino básico portuguesa, para descrever seis momentos críticos e analisar sua potência humanizante. Assumindo uma abordagem qualitativa interpretativista, os referidos momentos foram descritos; e as aprendizagens transformadoras inerentes, analisadas. Ao longo da discussão e nas considerações finais, observou-se que uma práxis educativa atenta às diversidades neurológicas e de processamento sensorial é capaz de assegurar aprendizagens humanamente transformadoras.

Palavras-chave: Espectro humano. Neurodiversidade. Pessoas autistas. Práxis educativa inclusiva.

ABSTRACT Arguing for a humanizing inclusion and a vision of neurodiversity that incorporates all human beings, this article advocates an autistic-person-friendly

educational praxis, based on a pillar of social justice and on the challenge of learning to learn with these people. In this article, we take field notes from a participant observation in a portuguese elementary school, to describe and analyze six critical moments, highlighting their humanizing power. Taking an interpretivist qualitative approach, these moments are the object of a brief description, followed by reflection on inherent transformative learning. Throughout the discussion and in the final considerations, it was observed that an educational practice attentive to neurological and sensory processing diversities is able to ensure humanly transformative learning. **Keywords:** Human spectrum. Neurodiversity. Autistic people. Inclusive educational praxis.

RESUMEN Defendiendo una inclusión humanizadora y una visión de la neurodiversidad que incorpore a todos los seres humanos, este artículo aboga por una praxis educativa respetuosa con las personas autistas, basada en un pilar de justicia social y en el desafío de aprender a aprender con estas personas. En este artículo, retomamos registros resultantes de una observación participante en una escuela primaria portuguesa, para describir seis momentos críticos y analizar su potencia humanizadora. Asumiendo un enfoque cualitativo interpretativista, se describieron los referidos momentos y se analizó el aprendizaje transformador inherente. A lo largo de la discusión y en las consideraciones finales, se observó que una práctica educativa atenta a las diversidades neurológicas y de procesamiento sensorial es capaz de garantizar un aprendizaje humanamente transformador.

Palabras clave: Espectro humano. Neurodiversidad. Autistas. Praxis educativa inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Este texto traz um olhar de reconhecimento e uma compreensão mais ampla de uma realidade social pautada pela diversidade – incluindo a neurodiversidade.¹ Distanciando-se de posturas que estigmatizam as pessoas autistas, acentua a aproximação a uma práxis educativa amiga-das-pessoas-autistas² e o desafio de aprender com elas e de valorizar o autismo como condição no interior do espectro humano³ (MACEDO, 2017). Ao longo do texto, esse posicionamento em face da

¹ Agradecemos a Rita Nóbrega pela (pro)vocação para a escrita deste artigo, incluindo algumas sugestões de leitura.

² Práxis educativa inclusiva, neste artigo, corresponde a uma práxis que, mais que promover o diálogo entre teoria e prática, veste-se de afeto e da confiança de que pessoas autistas são sujeitos com formas específicas de comunicação e expressão, capazes de, ao seu modo, falar sobre si e fazer suas escolhas (SANTOS, 2020).

³ Como distanciamento da concepção de *espectro autista*, que separa humanidade entre autistas e não autistas.

diversidade – autismo incluído – é legitimado, num enquadramento de justiça social, como libertação de relações de opressão (YOUNG, 1990); e num enquadramento de prática reflexiva, como postura político-pedagógica, crucial para se ultrapassar fatores e supostos limites que desumanizam o ser humano, garantindo a todos e a todas a possibilidade de *ser mais* (FREIRE, 2018).

Partindo de Young (1990), argumentamos que, no caso das pessoas autistas, as faces da opressão podem ser corporizadas em: *marginalização*, quando são vistas como inúteis, improdutivas e, por conseguinte, excluídas da participação na vida social, ficando sujeitas à privação material ou a situações de forte dependência; *falta de poder*, quando não fazem parte da tomada de decisão sobre questões que afetam as suas vidas; *imperialismo cultural*, quando suas perspectivas não são tidas em conta, resultando em construções estereotipadas como grupo; *violência*⁴ (social), por fazerem parte de um grupo representado como incapaz, perturbado, transtornado – sempre em falta, em face de outros grupos sociais.

Permitindo explicitar diferenças na tensão entre *falta de poder e violência*, de um lado, e *reconhecimento*, do outro, Katie Buckingham (2019, p. 25), jovem autista, mostra preocupação com a visão mais comum e diz-nos:

Imagina que eras uma criança a quem dizem que tem uma condição incurável que significa que virás a ter dificuldades para o resto da tua vida e que as tuas potenciais falhas serão discutidas reunião após reunião, às vezes, sem estares presente. Como te sentirias? (tradução nossa).⁵

Em contraposição, desafia-nos a pensar de forma diversa:

Agora imagina que és uma criança a quem dizem que tens uma condição que te permite pensar de forma diferente da de outras pessoas, uma condição que inspira interesses específicos, nos quais terás um saber e paixão especializados; que poderás ter uma atenção particular aos detalhes e uma mente lógica que também te permite pensar criativamente. Imagina que te dizem que te causará agruras ao longo do caminho, mas que não há

⁴ Young (1990) refere-se ainda à *exploração* como face da opressão corporizada em desigualdades distributivas.

⁵ *Imagine you were a child being told that you have an incurable condition that meant you would have difficulties for the rest of your life, and that your potential flaws would be discussed meeting after meeting, sometimes when you were not there. How would that make you feel?*

problema, pois terá apoio na resolução destes desafios. (BUCKINGHAM, 2019, p. 25, tradução nossa)⁶.

Em favor da segunda possibilidade, sustentamos o olhar em teorias que nos permitem situar o autismo como diversidade no interior do espectro humano (JAARSMA; WELIN, 2012), bem como em produções teóricas e/ou testemunhais de autistas, cuja compreensão, a partir de dentro, evidencia sensibilidades – e culturas – diferenciadas.

Outrossim, afirmando a diversidade humana, não defendemos a anulação da diferença – que invisibiliza, limitando direitos de cidadania, nomeadamente de educação e proteção social. Defendemos, antes, o reconhecimento do autismo como dimensão plural, inerente a uma *condição humana* (ARENDRT, 2007), que inclui no seu espectro uma multiplicidade de dimensões (social, de gênero, étnica, econômica, cultural, emocional, afetiva, intelectual, espiritual). Estas interseccionam-se, com maior ou menor preponderância, nas vidas concretas de pessoas concretas.

Na mesma linha de racionalidade, a educação em geral e a educação das pessoas autistas, em particular, devem fazer emergir as potencialidades de cada *ser único* (BERNSTEIN, 1996) – independentemente da heteronomeação –, desenvolvendo um esforço suplementar, não ameaçador, em face de potenciais vulnerabilidades comunicacionais entre as partes.

Importa-nos lembrar de que debates em torno da diversidade e do exercício da comunicabilidade, bem como questionamentos acerca das visões convencionais da educação das pessoas autistas, em que as palavras ‘educação’, ‘normalização’ e ‘regulação’ se confundem, antecedem a reflexão que aqui se apresenta. Como exemplo, podemos citar as alterações que, ao longo dos tempos, ocorreram nas perspectivas sobre autismo, em áreas científicas tão diversas como a psicologia, a biologia, as neurociências (JAARSMA; WELIN, 2012) e a educação. De forma preocupante, o que parece unir estes olhares é a visão de déficit e o fato de os/as autistas serem objetos de inspeção, em vez de participantes ativos na criação de conhecimentos relacionados a sua experiência de aprendizagem/vida.

⁶ *Now imagine you were a child being told that you have a condition that enables you to think differently from other people, a condition that inspires specific interests, in which you will have an expert knowledge and passion; that you may have an eye for detail and a logical mind which also allows you to think creatively. Imagine being told that it will cause problems along the way but that it is okay because you will be supported in facing these challenges.*

Por compreender que pessoas autistas “[...] possuem um conjunto de qualidades únicas e que precisam ser apoiadas e encorajadas para encontrarem as suas próprias formas de fazer as coisas” (BUCKINGHAM, 2019, p. 25), defendemos, neste artigo, a premência de se “[...] deixar de tentar forçar as crianças [jovens e adultos] autistas a ‘encaixar-se’ e, em vez disso, criar sociedades que acolham estes [seus] traços e competências distintos” (BUCKINGHAM, 2019, p. 25).

Assim como Donvan e Zucker (2017), acentuamos a urgência de afirmação de voz da neurodiversidade como forma legítima de ser. Questão que é evidenciada, também, pelo aparecimento de associações e movimentos em defesa das pessoas autistas, e por artigos acadêmicos que discutem contornos distintos desta condição, particularmente de pessoas autistas descritas como altamente funcionais. Eis algumas: Baron-Cohen *et al.* (1997) enfatizam que evidências providenciadas por pessoas no espectro do autismo nos obrigam a questionar teorias vigentes sobre a mente; Just *et al.* (2004) teorizam sobre os limites de conectividade em face da ativação do córtex cerebral em torno da linguagem; Solomon, Goodlin-Jones e Anders (2004) discorrem sobre o aumento do ajustamento social por meio da intervenção; e Macintosh e Dissanayake (2006) refletem sobre o desenvolvimento de competências sociais e questões relacionadas ao comportamento visto como destoante de crianças em idade escolar. Rao, Beidel e Murray (2008) ainda desenvolvem recomendações para a intervenção nas competências sociais; Ghaziuddin (2005) discute a saúde mental de crianças neste grupo; Hewitt (2005) aborda possibilidades de intervenção educativa com crianças autistas. Silberman (2015) apresenta contributos do autismo para uma compreensão da neurodiversidade; Maleval (2017) reafirma a necessidade de escutar as pessoas autistas e atentar ao que elas nos ensinam; e Santos (2020) explora desafios à educação de pessoas autistas, numa visão de possibilidade.

Apontando caminhos, a World Health Organization (WHO, 2021) e a Autism Speaks (2017)⁷ reconhecem a necessidade de ações concertadas no acompanhamento ao longo da vida, o que implica a formação das pessoas em geral e das famílias; bem como a atribuição de recursos e a mobilização social em torno de uma melhor compreensão e aceitação desta condição humana diversificada.

⁷ Organização amiga-das-pessoas-autistas, no legado da Autism Coalition for Research and Education (Acre), da National Alliance for Autism Research (Naar) e do Cure Autism Now (CAN). Cf.: <https://www.autismspeaks.org/>.

Diagnóstico precoce, acesso à intervenção e a serviços, promoção da saúde e disponibilização de tratamento adequado, cuidado, reabilitação, inserção educacional, laboral e social mais ampla são reconhecidas pelas Nações Unidas (UN, 2019) como necessárias à melhoria da vida das pessoas neste grupo, pressupondo o seu bem-estar. A Assembleia Geral das Nações Unidas (UN, 2019) registra também como atinentes à não discriminação das pessoas autistas, a celebração da diversidade, bem como o reconhecimento e o exercício de direitos, incluindo participação social, econômica e política. Com essas preocupações, acentua o papel da utilização ética das tecnologias para eliminar barreiras e promover inclusão e participação. Tudo isso requer estímulo à realização do potencial das pessoas autistas, em linha com a promessa de “não deixar ninguém para trás”, presente na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UN, 2015), tanto quanto o respeito à garantia de direitos das pessoas autistas como prioridade expressa na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UN, 2006).

Importa-nos referir ainda que o movimento em defesa das pessoas autistas assenta-se no seu reconhecimento como membros do espectro humano. Nessa medida, e opondo-se à ideia de que o autismo é constituído apenas por déficits – cabendo apenas treinar autistas para adquirirem capacidades –, soma-se ao movimento da neurodiversidade⁸ (JAARSMA; WELIN, 2012; RIPAMONTI, 2016), que reclama direitos para as pessoas autistas, entre outros grupos considerados neurodiversos. É nesse grande argumento e no interior do debate sobre o autismo que se situa este texto, em que o direito à educação implica uma abertura ao aprender a aprender,⁹ em prol de uma práxis educativa verdadeiramente inclusiva e amigável das pessoas-autistas.

⁸ O movimento pela neurodiversidade foi criado *online*, nos anos 1990, por autistas de alta funcionalidade (JAARSMA; WELIN, 2012). O termo *neurodiversidade* é atribuído a Judy Singer, socióloga diagnosticada com Asperger.

⁹ Considerando o espaço escolar um importante lugar de abertura para se lidar com situações novas resultantes dos encontros com as diferenças – mesmo não sendo o único –, “aprender a aprender”, neste texto, refere-se, como coloca Saviani (2008), à possibilidade de o ser humano cumprir o que é específico da atividade educativa: por meio do domínio da herança histórica e cultural, tornar-se humanamente humano e, diríamos ainda, atuar enquanto sujeito nos processos de construção cultural.

2 UMA CONDIÇÃO MÚLTIPLA NA (NEURO)DIVERSIDADE

Ao reclamar o reconhecimento da diversidade humana, temos ciência de que as pessoas que têm sido categorizadas no denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) estão sujeitas a diversas formas de vulnerabilidade e que isso é amparado por uma compreensão variável e frequentemente deficitária (WHO, 2021)¹⁰. Adicionalmente, sendo o autismo uma condição de vida que afeta todos os grupos socioeconômicos e étnicos, entre os grupos em situação de maior vulnerabilidade o diagnóstico e a intervenção tendente à melhoria da vida são mais tardios e menos frequentes (AUTISM SPEAKS, 2017; WHO, 2021). Ou seja, (re)produz-se a injustiça social, enquanto elemento de manutenção de relações de opressão desumanizantes.

Em termos de autonomia, se algumas pessoas autistas podem levar uma vida independente, as que apresentam diferenciações profundas sobrevivem na dependência de terceiros e de organizações (WHO, 2021). É importante equacionar também os processos de heteronomeação e heterorrepresentação do *outro diferente*, que se espelham nas dificuldades que as nossas sociedades têm tido em acolher a diversidade e contribuem para que muitas pessoas autistas tenham que sobreviver à margem e nessa relação de dependência.

Por outro lado, há ainda pessoas autistas reconhecidas como altamente funcionais, por possuírem capacidades excepcionais em áreas específicas, o que tem levado alguns estudos a defender que, nesses casos, o autismo pode acarretar consequências positivas no nível individual e social (JAARSMA; WELIN, 2012). Nessa linha, Ripamonti (2016, p. 56) acentua também que

[...] movimentos ativistas autistas têm apelado a uma linguagem mais positiva, humanizadora centrada na identidade para a descrição desta condição, rejeitando uma linguagem negativa [...] e descrevendo o autismo como uma forma de ser [...] que nem sempre necessita de ser curada. (tradução nossa).¹¹

Na contramão desses argumentos, formas de violência social corporizadas em estigmatização, discriminação e violação de direitos (MACEDO, 2015) sujeitam as

¹⁰ Cf.: <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 12 fev. 2023.

¹¹ “[...] *autistic activist movements have called for a more positive, humanizing, identity-first language when describing this condition, rejecting negative language [...] describing autism as a way of being [...], which does not always need to be cured.*”

peças autistas à vulnerabilidade particular, contrariando a Convenção dos Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança¹² e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).¹³ Incluindo, muitas vezes, *bullying*, *cyberbullying* e/ou isolamento social, essas formas de indução de vulnerabilidade estão também presentes na falta de aconselhamento e orientação; na negação (ou bloqueio e má interpretação) da liberdade de expressão, limitando a participação democrática e a cidadania.

Em se tratando de compreensão sobre o autismo, tanto as pessoas que apresentam diferenciações profundas quanto as reconhecidas como altamente funcionais são submetidas a interpretações/narrativas problemáticas acerca de si, impostas por pessoas não autistas preocupadas com uma causa e esperançosas de meios de cura (POST *et al.*, 2012 *apud* MILTON; MILLS; PELLICANO, 2012). Ou seja, apesar de alguns estudos defenderem que só a assunção da diversidade poderá provocar a redução do estigma social, em diferentes níveis (LESSARD; JUVONEN, 2019), prevalecem posturas que não acolhem a diversidade nem o direito à diferença, associando-as à estranheza e ao risco.

Em termos gerais e, expandindo-se com a globalização, parece manter-se a tendência de que uma dada cultura se estabeleça como norma em detrimento de outras, perante a qual estas outras se encontram subordinadas (TOER, 2001; STOER; CORTESÃO, 1999). Reagindo a essa tendência homogeneizadora, que nega o direito a *ser*, também no caso do autismo, têm surgido reclamações de reconhecimento da neurodiversidade.

Lembramos de que o termo neurodiversidade (diversidade neuronal) nega a conexão neurológica atípica como doença, permitindo, portanto, reiterar o autismo como condição dentro do espectro humano, a ser reconhecida como tantas outras (SANTOS, 2020). Cabe-nos destacar que o movimento da neurodiversidade é constituído principalmente por pessoas autistas de ‘alto funcionamento’, que recusam

¹² Adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. Disponível em: https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em: 12 fev. 2023.

¹³ Adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, em 13 de dezembro de 2006, negociada durante 5 anos e aprovada, já, por 127 países. Em trabalhos anteriores, resistimos à nomeação das pessoas autistas como pessoas com deficiência, mas reconhecemos que esta convenção poderá acomodar direitos que assistam também às pessoas que têm o autismo como condição (SANTOS, 2020).

a heteronomeação de incapacidade e afirmam o autismo como diversidade das mentes humanas (KAPP, 2020). Apesar disso, a construção social como neurodiversidade ou incapacidade parece situar o autismo na tensão entre estranheza e reconhecimento.

Como temos defendido (MACEDO, 2017; SANTOS, 2020), mais do que classificações, está em causa a capacidade humana de valorização da neurodiversidade no espectro humano como um todo. Nessa abordagem, tal como outras condições neurológicas atípicas, o autismo é visto como variação natural e reclama igual direito de não discriminação e de reconhecimento. Acentuamos que tal direito requer uma responsabilidade humana partilhada e solidária entre diferentes, implicando a libertação de relações de opressão, ou seja, promovendo a justiça social.

3 DIVERSIDADE SENSORIAL E NEUROLÓGICA: DESAFIOS À EDUCAÇÃO

Num enquadramento educativo, Olga Bogdashina (2014) busca formas de educação amigas-das-pessoas-autistas, uma preocupação subjacente a este texto, que defende uma práxis educativa inclusiva. Na sua perspectiva, as “dificuldades sensoriais” das pessoas autistas constituem formas diferenciadas de processamento sensorial, que vão além da possibilidade de controle por parte da criança (acrescentaríamos jovem ou pessoa adulta), pois derivam de diferenças neurológicas. Segundo a autora, estando as pessoas autistas neurologicamente impossibilitadas de lidar com as exigências do mundo, (e, acrescentaríamos, também *com o que ele é*), poderão apresentar problemas comportamentais: “[...] autoestimulação, autopunição, agressão, rejeição, rigidez, ansiedade elevada, ataques de pânico, etc.” (BOGDASHINA, 2014, p. 1, tradução nossa).¹⁴

Na sua diversidade, algumas pessoas autistas podem apresentar “[...] distorções sensoriais profundas enquanto outras podem experienciar apenas distorções suaves [...] problemas sensoriais geradores de confusão” (BOGDASHINA, 2014, p. 1, tradução nossa).¹⁵ Assim, é importante lembrar da necessidade de não se ater a comportamentos (supostamente) desadaptados, e sim, ao contrário, abrir-se

¹⁴ “*self-stimulation, self-injury, aggression, avoidance, rigidity, high anxiety, panic attacks, etc.*”.

¹⁵ “[...] *severe sensory distortions while others may experience only mild but nevertheless confusing sensory problems*”.

cada vez mais às irrupções da diferença, às possibilidades trazidas por encontros com a intensidade da multiplicidade, que permite o desenvolvimento de processos educativos efetivos. Como bem coloca Lorda (2014), educar está em desenvolver as dimensões misteriosas da pessoa humana; em despertar o apreço pelo que é dignidade humana e também por possibilitar experiências de vida de acordo com essa dignidade.

Precisamos romper lógicas estabelecidas. Por exemplo, assumir que uma pessoa autista que “[...] gira os braços, poderá passar a girar uma roda ou ser girada, levando em conta a importância do girar e não apenas excluindo-o de sua vida” (PEREIRA, 2014, p. 83). De forma relevante, para compreender essa questão e os riscos da interpretação heterônoma de comportamentos das pessoas autistas, Grandin e Panek (2017, p. 16) refletem acerca da sua sobrecarga sensorial:

Minha mãe [...] escreveu que, quando eu não retribuía seus abraços ela pensava: Se a Temple não me quer, mantereí a distância. Porém o problema não era que eu não a quisesse. Era que a sobrecarga sensorial de um abraço fazia meu sistema nervoso pifar.

O exemplo acima nos mostra como uma experiência sensorial alternativa pode desestabilizar o encontro da pessoa autista com o mundo e/ou com a outra pessoa. São os sentidos que “[...] definem a realidade para cada um de nós” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 78). Esse entendimento, somado à compreensão de que pessoas autistas vivenciam um turbilhão no processamento sensorial e, por essa razão, podem apresentar *alta responsividade sensorial* (incômodo diante de cheiros, ruídos, texturas etc.), ou *baixa responsividade sensorial* (pouca ou nenhuma resposta a estímulos comuns, tal qual a falta de reação à dor ou ao próprio nome, apesar de o ouvir) (GRANDIN; PANEK, 2017), ajuda-nos a ressignificar a prática educacional, a fim de que possamos desenvolver condições mais adequadas ao acolhimento desta diversidade, com ajustamento a manifestações e necessidades específicas.

Suspender certezas e abrir-se a outra pessoa, com disposição para compreender o que o/a desestabiliza e com desejo de proporcionar encontros criativos, sustentados no afeto, são condutas com o poder de transformar a experiência educativa em um circuito de mútua compreensão, tanto quanto a vida de “[...] cerca de nove em dez pessoas autistas, que apresentam um ou mais transtornos

sensoriais” (GRANDIN; PANEK, 2017, p. 79) e a das pessoas que as rodeiam. Talvez seja esse um dos grandes desafios da educação.

4 MÉTODO

Acreditando ser a constante reflexão sobre a prática (FREIRE, 2018) uma postura político-pedagógica crucial para uma (re)visão sobre a forma como compreendemos e construímos, no cotidiano, a trama do *ser-viver-aprender com e no mundo*, e apostando no que está para além do visível, implicamo-nos no autoquestionamento em face de objetivos de aprendizagem prescritivos, de forma a criar condições para que sujeitos-educativos específicos se envolvam em modalidades específicas de trabalho educativo (BROOKFIELD, 2017). Com essas preocupações, e distanciando-nos da posição de especialistas comportamentalistas, procuramos interpretar a experiência a partir da própria experiência, tal como subjetivamente vivida e observada, refletindo acerca de aprendizagens extraídas. Assume-se aqui, então, a aproximação a uma abordagem *qualitativa interpretativista*, ou seja, focando uma compreensão da qualidade dos fenômenos, acentua-se o papel da subjetividade de quem investiga na coleta, produção e interpretação dos dados (MACEDO, 2018).

No encontro educativo com pessoas que partilham o autismo como condição (SANTOS, 2020), optamos por explorar um conjunto de *momentos críticos*¹⁶ (HALSE; FOX; MAHONEY, 2017), expressão que designa eventos inesperados, particularmente significativos para a/as pessoa/pessoas envolvidas; eventos que, ao estimularem a descoberta pessoal, podem alterar a forma como cada ser humano se constitui como sujeito e constrói relações com outras pessoas e a sociedade (BROOKFIELD, 1990). Dito de outro modo, podem alterar estruturas de significado e modos de se situar perante o mundo (HALSE; FOX; MAHONEY, 2017), como oportunidade catalisadora de profunda transformação. Em vista disso, a importância

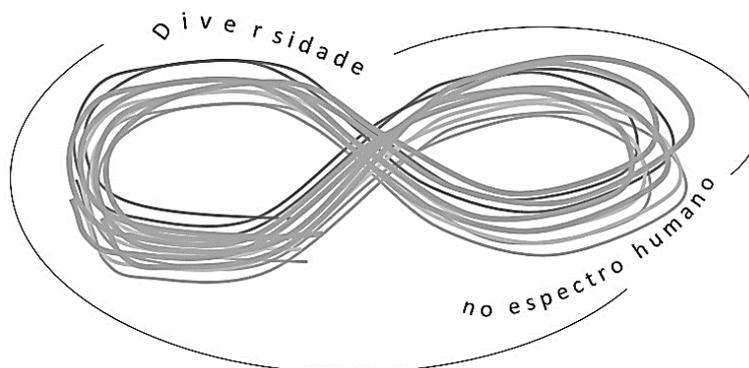
¹⁶ Segundo Halse, Fox e Mahoney (2017), os momentos críticos estão presentes também nas histórias de vida e nas narrativas biográficas e têm sido apresentados com outra roupagem ou designação, como momentos de fé, epifanias ou incidentes críticos, por autores tão diversos como Giddens, Larson, Moen, Polkinghorne, Riessman, Thomson *et al.*, Savin-Baden e Nierker, entre outros.



substantiva e teórica do *momento crítico* não reside no tipo de evento, mas nas mudanças e reflexões que provoca.

Na nossa abordagem, o *momento crítico* constitui um enquadramento teórico fundamentado na comunicação, sendo crucial não só para compreender relações entre diferenças significativas – cujo encontro tem sido difícil, por prevalecer um discurso dominante –, como também para diluir fronteiras/barreiras que fazem a separação entre pessoas autistas e não autistas, e a distinção entre ‘incapaz’ e ‘capaz’. Na Figura 1, sistematizamos uma compreensão da diluição de fronteiras de categorização entre a diversidade no interior do espectro humano, que inclui variabilidade, heterogeneidade, intensidades e sobreposições sensoriais, aspectos identitários e culturais, de traços, comportamentos e sensibilidades. Destacamos que tais fronteiras de categorização estão intimamente relacionadas aos julgamentos de comportamentos e aparência, vinculadas, portanto, à artificialidade da divisão entre neurotípicos e neurodiversos.

Figura 1 – Diversidade no espectro humano



Fonte: elaborado pelas autoras.

O procedimento metodológico foi marcado pela imersão de uma das autoras em uma escola de ensino básico portuguesa dedicada às múltiplas deficiências, sendo a escolha da referida unidade de ensino decorrente da percepção de que ali as tentativas de construção de compreensão mútua nos encontros aprendentes entre pessoas autistas e não autistas se alargavam, possibilitando questionamentos e a redução de imposições unilaterais. Ademais, a nosso ver, como espelho de uma política socioeducativa localizada no tempo e no espaço social, a experiência nessa

instituição se mostra capaz de ir para além do tempo e do lugar (BRAIDOTTI, 1998 *apud* KONING, 2006), potencializando a reflexão sobre relações assentes no reconhecimento e na cidadania, no cuidar e na solidariedade, tendentes à construção de uma vida *mais humanamente humana* (MACEDO, 2021).

Com relação aos sujeitos da pesquisa, participam deste trabalho quatro pessoas autistas, cujos momentos críticos mostram ser possível aprender com a diversidade, quando preconceitos, estereótipos e a certeza de que tudo já é conhecido são suspensos e a pessoa é considerada na sua essência (MALEVAL, 2017). Considerando esse dado, a tônica que prevaleceu no momento da recolha de dados foi de proximidade da relação, e não de formalismo. Além disso, visando assegurar um registro cuidadoso, sem perder a espontaneidade dos acontecimentos e das expressões verbais e não verbais dos sujeitos da pesquisa, anotações das observações e gravação foram utilizadas como processos de coleta de dados.

A despeito de os registros construídos a partir da observação participante resultarem em muitas possibilidades inexploradas, em decorrência da complexidade que anunciam e dos dados coletados, objetivamos extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativa não permitem formar (BARDIN, 2011). Selecionamos seis *momentos críticos*, que nos permite tencionar o que é rotineiramente denominado 'educação difícil', dando ênfase à categoria *aprendizagem transformadora*, que surgiu ao par de justiça *social* e *práxis educativa inclusiva*, aqui não analisadas. Procura-se, desse modo, pensar em uma outra educação, capaz de conjugar realização pessoal com fraternidade universal (GARCIA GUTIERREZ, 2011), ou seja, uma *práxis educativa inclusiva*, amiga-das-pessoas-autistas, assente no reconhecimento e na cidadania, no cuidar e na solidariedade.

5 MOMENTOS CRÍTICOS E APRENDIZAGENS TRANSFORMADORAS

Neste ponto, assumindo a dimensão interpretativa dos momentos críticos (MC), apresentados a partir da observação e do acompanhamento do grupo, bem como da reflexão sobre cada experiência com pessoas autistas, começamos por uma breve descrição das referidas experiências e passamos à análise e interpretação das evidências e ao registro das aprendizagens transformadoras em cada momento.

MC 1. Já acabei! Perseu¹⁷ tem 9 anos. Senta-se no canto da sala, o grupo em que se encontra está a fazer iniciação à escrita. Para um exercício de grafismos, eu distribuo uma folha para cada aluno/a. Quando chego junto dele, ele grita estridentemente, encolhe-se e cobre a cabeça com o braço. Na sequência, digo o nome dele baixinho, pouso a folha devagarinho e afasto-me. Passado um tempo, começa a ouvir-se “já acabei”, “eu também”, “já acabei”. Perseu não diz nada. O trabalho dele é uma folha riscada com traços escuros, de forma carregada e tensa. A cena repete-se durante cerca de um mês. Aproximo-me sempre devagar, quase sem ruído. Os gritos vão-se tornando menos lancinantes, o movimento de proteção menos acentuado, os riscos menos carregados. Num dia, ouço, vindo do canto da sala: - “Já acabei!”. Perseu acena com uma folha com um grafismo colorido e muito hesitante.

Que aprendizagens transformadoras? Daí em diante, Perseu passou a desenvolver de forma moderada a aprendizagem dos mecanismos da escrita. Parece ter compreendido que estava num ambiente acolhedor e ter descoberto que era capaz de realizar a tarefa pedida. Resolveu experimentar. Eu aprendi a dar tempo, respeitar o seu espaço, manter-me calma, manter a esperança, caminhar devagar na direção da criança presente naquele meu aluno. Neste caso, cabe-me destacar a importância da atenção e do cuidado para as diferenciações na *responsividade sensorial* dessa criança, inicialmente assoberbada pelas pessoas e pelos estímulos da sala de aula.

MC 2. Ramo e ramo. O grupo de Perseu está a fazer iniciação à leitura com um método analítico-sintético, com apoio gestual e imagens. No quadro, desenho a ilustração da palavra e a sua decomposição e recomposição. Todos/as estão a aprender palavras com ‘r’ (ramo, remo, Rita, rola, rua). Com apoio gestual, ele lê fluentemente essas e outras palavras simples. Trabalhamos em particular a palavra ‘ramo’: conto uma história com um ‘ramo’, a palavra é lida (decomposta e recomposta), as crianças pintam um ramo e fazem o desenho do ramo. No mesmo dia, vamos ao jardim, apanhamos algumas flores e fazemos um ramo. Chego junto de Perseu com o ramo e pergunto: - “O que é isto, Perseu?”. Ele olha para mim com um ar vago. Demeter e os colegas respondem: “É um ramo!”.

Que aprendizagens transformadoras? Pode-se admitir que Perseu não estabeleceu relação entre um ramo concreto e a sua representação gráfica. Assim

¹⁷ Com o objetivo de garantir o anonimato de pessoas, todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

sendo, não posso assumir que uma criança ou jovem desenvolveu uma aprendizagem enquanto esta não for posta em prática; nem que os instrumentos que utilizo para promover a aprendizagem são perceptíveis a todos/as. Aprendi, também, que preciso utilizar dispositivos pedagógicos diferenciados e que a aproximação efetiva à realidade se faz pelo contato com essa realidade, e não apenas por meio da sua representação.

MC 3. Gosto de ti! Deusa tem 16 anos; normalmente, sorri. Por ser considerada ‘pouco escolarizável’, desenvolve tarefas diferenciadas. Deusa faz, principalmente, trabalhos manuais e tapeçaria. Muitas vezes, sento-me na sua frente e, enquanto fazemos os pontos, ouço-a repetir, sem olhar para ninguém em particular, “Gosto de ti!”, “gosto de ti!”. A auxiliar comenta baixinho: - “Que chata!”. O Zeus comenta alto: - “Que chata!”. Eu não digo nada. Passados uns dias, sempre que ela diz “Gosto de ti!”, eu respondo: - “Eu também gosto de ti!”. A partir daí, não se ouvem outros comentários relacionados. O jogo decorre durante cerca de três semanas. Um dia, a Deusa e eu cruzamo-nos na sala de aula. Ela encosta o lado do rosto ao meu e diz: - “Lá fora”. Deusa passou a utilizar cada vez mais frases, mesmo que pouco estruturadas, incompletas. Passou a conseguir dar recados e falar de si.

Que aprendizagens transformadoras? Parece-me que Deusa esteve a experimentar o seu espaço de expressão e a reação das outras pessoas, procurando estabelecer comunicação. Aos poucos, compreendeu que estava num espaço onde podia expressar-se e a sua voz fazia eco. Logo, valia a pena se comunicar. Eu aprendi a não tirar conclusões precipitadas daquilo que observo ou ouço, a tentar compreender a intenção comunicativa nas verbalizações das crianças/jovens, não duvidando da sua autenticidade, por ser diversa; e a responder com afeto, caminhando ao seu encontro.

MC 4. Rodopio. O Deméter tem 17 anos. No recreio, no pátio de cimento, ele rodopia sobre si mesmo em alta velocidade e lança um ‘silvo’ contínuo: llllllllll!. Aproximo-me e experimento rodopiar também. Aparentemente confortável com a minha presença, Deméter desacelera por momentos e depois retoma velocidade. Uma das auxiliares repreende-o e fá-lo parar. O meu comportamento é também reprovado (em silêncio) por outras auxiliares presentes.

Que aprendizagens transformadoras? Deméter parece rodopiar em busca de tranquilidade e prazer, e rodopiar dá-lhe efetivamente uma sensação de bem-estar.

Com relação à minha presença, aparentemente, não o incomoda. Eu aprendi que rodopiar é bom, alivia a tensão; e que a educação tem de ir para além do ‘parece mal!’, implícito na normalização do comportamento social, como tentativa de dissimulação da diferença; e da preocupação com a busca de aprendizagens básicas (para as quais nem sempre as crianças/jovens estão apetrechadas). Ademais, aprendi que cabe a mim, como educadora, apoiar crianças e os jovens para que possam encontrar-se, realizar-se, descobrir o que lhes dá prazer e explorá-lo. Pode-se conjecturar que este jovem estivesse em *busca sensorial* (GRANDIN; PANEK, 2017), procurando gerir a sua ansiedade por meio deste movimento giratório.

MC 5. Frase completa. O Deméter é considerado ‘pouco escolarizável’, mesmo dominando os mecanismos da escrita, conseguindo fazer uma interpretação básica/direta de textos, realizando operações matemáticas simples e ordenando os números até as centenas. Não tem noção dessa quantidade. Dois dias antes, ele e eu tínhamos lido e interpretado um texto, identificamos palavras, escrevemos frases (simples) a partir do texto. Hoje fazemos um ‘ditado’. A dada altura, dito uma frase e passo à frente algumas palavras que, ditadas, não faziam sentido. Deméter leva muito tempo a escrever. Estranhando a demora, debruço-me sobre a escrita. Deméter escreveu de memória todas as palavras que não ditei.

Que aprendizagens transformadoras? Parece que Deméter, ao mesmo tempo que enfrenta muitos desafios, é possuidor de uma memória impressionante. Eu aprendi que, pelo facto de uma pessoa ter limites em algumas coisas, não quer dizer que tenha limites em todas; pode mesmo ser excepcional em algumas delas. Assim sendo, cabe à educação, aos educadores e educadoras, apoiar a descoberta e tirar partido dessas competências particulares, rentabilizando-as para a aprendizagem e para o mundo da vida e do trabalho.

Esse momento crítico exemplifica o fato de que as pessoas autistas são, por vezes, possuidoras de competências que transcendem o que nossos olhos conseguem enxergar e que devem ser rentabilizadas em seu benefício e da sociedade como um todo.

MC 6. “Professora, ele está a saltar e a rir!”. O Hélios tem 15 anos, é considerado ‘pouco escolarizável’. Não fala. Muito raramente, parece olhar-me nos olhos por segundos. Na sala de aula, ocupa-se principalmente em atividades manuais. Sento-me muitas vezes em frente dele e realizamos esse tipo de tarefas. No recreio e

quando saímos da escola para ir passear, dou-lhe frequentemente a mão. Um dia, tive necessidade de contatar o pai pelo telefone e, durante a fala, o pai interrompeu-me com entusiasmo: - “Professora, ele está a saltar e a rir desde que ouviu a sua voz!”.

Que aprendizagens transformadoras? Hélios aceita a minha presença e toque com naturalidade; estabelecemos uma relação humana compensadora, sustentada no afeto. À nossa maneira, nos comunicamos. Aprendi que, pelo fato de não percebermos as formas de comunicação de outras pessoas, não podemos assumir que não se comunicam.

Isso posto, e lembrando que compete à educação, aos educadores e educadoras, buscar compreender a diversidade na comunicação das outras pessoas e descobrir as formas mais eficazes de estabelecer e provocar essa comunicação, apresentamos a seguir a proposta de Olga Bogdashina (2014) e lançamos um olhar para a escola como espaço de encontros humanos – com toda sua riqueza e diversidade – e aprendizagens transformadoras.

6 DISCUSSÃO

Ampliando o olhar a partir desses momentos críticos, sistematizamos algumas pistas para que aprendizagens transformadoras se façam presentes na relação com pessoas autistas, tendo como horizonte uma vida mais *humanamente humana*. Trata-se de uma contribuição que pretende equacionar, no território educacional, a necessidade de acolher as singularidades autistas, articulando as diversidades para a construção de um *ethos comum*.

No espaço observado, condições como atribuição de recursos complementares e pessoal especializado, reduzida dimensão da escola e do número de estudantes, atenção à diversidade e envolvimento das famílias são fatores que favoreceram o acolhimento. Acentuamos a importância de somar a essas condições, especial atenção à adequação do currículo (tendo em conta as necessidades pedagógicas de cada estudante); à formação contínua de toda a equipe de profissionais envolvida no processo educativo (visando à construção de abordagens consistentes); e à troca de conhecimentos, inseguranças e angústias (objetivando fortalecer e rotinizar uma

escuta educativa¹⁸ implicada de forma ética com as potencialidades de educadores/as e educandos/as). Reiteramos, também, a importância de se superar a concepção de escola como espaço de adaptação e de transmissão de conteúdos curriculares, isto é, de que a percepção acerca desse espaço se alargue, iluminando as aprendizagens que decorrem dos encontros e desencontros; das possibilidades de (re)invenção de si e da outra pessoa. Alicerçando, dessa forma, uma práxis educativa amiga-das-pessoas-autistas, na qual o aprender a aprender é capaz de sustentar um processo educativo ético e acolhedor, que possibilita o (re)conhecimento e legitimação das diversas formas de ser, estar e se expressar no mundo das pessoas autistas.

Questões relativas ao processamento sensorial introduzem desafios distintos à inclusão educacional. Desafios que, se aceitos, podem atuar como molas propulsoras de uma verdadeira práxis educativa inclusiva: uma práxis que, mais que promover o diálogo entre teoria e prática, veste-se de afeto. Os movimentos giratórios sobre si, realizados por Deméter (MC 4), por exemplo, provavelmente foram motivados por uma *busca sensorial* (procura de sensações intensas) que se mostrasse capaz de aliviar sua ansiedade/angústia. Segundo Bogdashina (2014), nesse caso, cabe-nos evitar o desconforto, o que na nossa perspectiva corresponde a reduzir os estímulos que não são necessários; tornar o ambiente previsível e fácil de controlar por meio da construção de rotinas e rituais que apoiem a construção de sentidos com roteiro, mudanças com cautela e planejamento.

Opostamente, os gritos estridentes de Perseu (MC 1) e o fato de ele encolher-se e cobrir a cabeça com o braço podem indicar uma hipersensibilidade aos estímulos presentes na sala de aula (*alta responsividade sensorial*). Diante de pessoas como ele, que sofrem por conta da sobrecarga sensorial – e as manifestações em face dela –, é de extrema importância dar atenção aos primeiros sinais, interromper a atividade e assegurar que a pessoa tenha tempo/espaço para se recompor. É necessário também trabalhar com a própria pessoa, para que aprenda a reconhecer os seus sinais internos de sobrecarga e possa, perante isso, trabalhar a autorregulação ou pedir apoio, evitando o problema (BOGDASHINA, 2014). Lembrando que “[...]”

¹⁸ Escuta educativa, de acordo com Maleval (2017), Dunker e Thebas (2019), corresponde à renúncia ao exercício do poder; para mais, condiz com a busca da autoridade fundada na perspectiva do outro. No caso das pessoas autistas, refere-se à aposta de que essas pessoas são sujeitos por excelência, com formas específicas de comunicação e expressão; capazes de, ao seu modo, falar sobre si e fazer suas próprias escolhas. (SANTOS, 2020).

qualquer desenho, qualquer representação do mundo, já é uma expressão” (DOLTO, 2008, p. 19), o desenho de Perseu – primeiro uma folha carregada de traços tensos e escuros; com o tempo, um grafismo muito hesitante e um pouco mais colorido – é outro dado que não pode ser ignorado, pois, tanto quanto sua voz e sua expressão corporal, revela a percepção de um mundo mais receptivo a sua presença.

Retomando o caso de Deusa (MC 3), que, ao perceber que estava em um espaço onde podia expressar-se, passou a utilizar cada vez mais frases; o de Deméter (MC 5), considerado pouco escolarizável, mas possuidor de uma memória impressionante; e o de Hélios (MC 6), que raramente fala, mas sabe/sente quem o acolhe, reafirmamos ser imprescindível tirar partido das *razões autistas* (SANTOS, 2020), para facilitar a exploração do mundo, à sua maneira, seja por meio das cores, dos sons, das texturas, dos odores, dos paladares, alimentando seus dons e os seus talentos (BOGDASHINA, 2014) e/ou precavendo-as desses estímulos se e quando necessário. Trabalhar com o autismo – e não contra ele – pode contribuir para reverter processos de exclusão, privação material e/ou situações de forte dependência. Para mais, pode transformar a escola em um espaço privilegiado de aprendizagens e inclusão, capaz de oferecer, também às pessoas autistas, oportunidades de *ser mais*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Poderíamos apresentar aqui muitas outras histórias enquanto momentos críticos – e trazer outras tantas aprendizagens e reflexões... No entanto, para concluir, acentuamos que, tal como as outras pessoas, cada pessoa autista é um ser *único e irrepetível*, que, não podendo lidar com as exigências deste mundo – como ele é –, por apresentar distorções sensoriais associadas a formas de comunicação e expressão inteligíveis a uma racionalidade normalizadora, poderá vivenciar diversos níveis de desconforto, angústia e/ou ansiedade. Ciente disso, cabe à educação, a cada educador e educadora, caminhar na direção de cada criança, jovem ou pessoa adulta autista, suspendendo certezas, desconstruindo mitos e estereótipos, deslocando o olhar em busca de alternativas, construindo percepções mais positivas entre pares, num quadro da neurodiversidade. E, desse modo, contribuir para que superem as dificuldades impostas pelo secular processo de exclusão e injustiça social.

Trabalhar com pessoas, particularmente as autistas, é uma oportunidade única para aprendermos sobre nós e para investirmos na nossa *humanização*. Descobrir, acompanhar, amar, criar rotinas securizantes e estimular podem ser palavras-chave neste percurso de enriquecimento mútuo.

De forma ampla, um olhar atento e afetuoso aos momentos críticos, no que concerne às pessoas autistas, pode ser uma condição para reorganizar as relações e o ambiente em que essas pessoas se encontram. Para mais, pode implicar na libertação de relações de opressão nas suas vidas e, assim, corroborar a construção de justiça social. Isso supõe a ruptura com a marginalização, por meio da inclusão na vida social útil, à sua medida, e em ambientes mais ou menos protegidos, garantindo o acesso a bens materiais, bem como a redução, sempre que possível, da dependência de outras pessoas. Supõe também o seu envolvimento na tomada de decisão sobre questões que afetam as suas ações e condições de vida, como forma de empoderamento. Implica, ainda, o seu reconhecimento como membro de um grupo tornado vulnerável, e o desvio de visões estereotipadas sobre ele, a que é atinente o reconhecimento da *heterogeneidade intragrupal* e da unicidade de cada pessoa autista.

De forma diretamente relacionada, antecipa-se também o abandono da *violência social* sobre as pessoas autistas, pelo fato de pertencerem a um grupo que tem sido discriminado e visto como 'outro', apostando agora na construção de relações humanas mais autênticas, assentes no respeito pelas suas formas de diversidade, incluindo a neurodiversidade. Em termos educativos, isso supõe um ajustamento dos contextos a condições particulares de sensibilidade e sensorialidade, alicerçado no reconhecimento do direito à diversidade; em uma práxis educativa inclusiva, e por isso humanizante, capaz de respeitar, reconhecer e celebrar esse direito.

EUNICE MACEDO

Professora auxiliar de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) e membro titular do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (Ciie) da Universidade do Porto. É doutora e mestre em Ciências da Educação pela FPCEUP. Pesquisa sobre educação, cidadania e gênero, particularmente com jovens em contexto escolar.

RÉGIA V. SANTOS

Doutora em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove), com período sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Graduada e licenciada em Artes Visuais e Pedagogia. Tem experiência como professora no ensino básico e superior, na área da Arte e Educação Inclusiva. Atua como orientadora educacional no Serviço Social da Indústria (Sesi/SP).

ALEXANDRA CARVALHO

Como assistente social, tem desenvolvido a sua intervenção no domínio das migrações e dos direitos humanos. Presta apoio técnico à investigação no Instituto Paulo Freire, em Portugal, e no Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Atua como assistente técnica no Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP).

REFERÊNCIAS

ARENDDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

AUTISM SPEAKS. *Autism and health: A special report by autism speaks*. [S. l.]: Autism Speaks Inc., 2017. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/sites/default/files/2018-09/autism-and-health-report.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Coimbra: Editora 70, 2011.

BARON-COHEN, S. *et al.* Another advanced test of theory of mind: Evidence from very high functioning adults with autism or Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, [S. l.], v. 38, n. 7, p. 813-822, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01599.x>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research and critique*. Bristol: Taylor & Francis, 1996.

BOGDASHINA, O. Top 5 autism tips: Managing sensory difficulties. *National Autistic Society*, [S. l.], 2014. Disponível em: <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/professional-practice/sensory-differences>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BROOKFIELD, S. *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey Bass, 1990.

BROOKFIELD, S. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass, 2017.

BUCKINGHAM, K. The advantages of autism. In: CARPENTER, B.; HAPPÉ, F.; EGERTON, J. (ed.). *Girls and autism: Educational, family and personal perspectives*. Abingdon: Routledge, 2019. p. 19-25.

- DOLTO, F. *A imagem inconsciente do corpo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- DONVAN, J.; ZUCKER, C. *Outra sintonia: A história do autismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- DUNKER, C.; THEBAS, C. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode mudar vidas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 2018.
- GARCIA GUTIÉRREZ, J. Construyendo una pedagogía de la solidaridad. La intervención educative en situaciones de emergencia. *Revista Española de Pedagogía*, [S. l.], año LXIX, n. 250, p. 537-551, 2011.
- GHAZIUDDIN, M. *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London: Jessica Kingsley, 2005.
- GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. Rio de Janeiro: Record, 2017.
- HALSE, C.; FOX, B.; MAHONEY, C. Critical moments of intercultural learning in young people's lives. *European Conference on Educational Research*, Copenhagen, 31 Oct. 2017. Disponível em: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/41666/>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- HEWITT, S. *Compreender o autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto: Porto, 2005.
- JAARSMA, P.; WELIN, S. Autism as a natural human variation: Reflections on the claims of the neurodiversity movement. *Health Care Analysis*, [S. l.], n. 20, p. 20-30, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10728-011-0169-9>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- JUST, M. *et al.* Cortical activation and synchronization during sentence comprehension in high-functioning autism: Evidence of underconnectivity. *Brain*, [S. l.], v. 127, n. 8, p. 1811-1821, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/brain/awh199>. Acesso em: 12 fev. 2023.
- KAPP, S. *Autistic community and the neurodiversity movement*. London: Palgrave Macmillan, 2020.
- KONING, M. *Lugares emergentes do sujeito-mulher: viagens com Paulo Freire e Maria de Lourdes Pintassilgo*. Porto: Afrontamento, 2006.
- LESSARD, L.; JUVONEN, J. Body weight and academic achievement: The role of weight diversity in urban middle schools. *School Psychology*, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 253-260, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000317>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- LORDA, J. L. La educacion, el arte de despertar. *Revista Española de Pedagogía*, [S. l.], año LXXII, n. 258, p. 315-325, 2014.

MACEDO, E. Violência e violências sobre as mulheres: auscultando lugares para uma democracia 'outra' mais autêntica. In: BRABO, T. (org.). *Mulheres, gênero e violência*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 15-35.

MACEDO, E. *Aprender a aprender com pessoas autistas: Olhar a experiência a partir de incidentes críticos [Comunicação]*. Trabalho apresentado na XIII Semana da Mulher, Mulheres e Gênero: Olhares sobre a educação, mídia, saúde e violência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 27 mar. 2017.

MACEDO, E. *Vozes jovens entre experiência e desejo: Cidadania educacional e outras construções*. Porto: Afrontamento, 2018.

MACEDO, E. Primeiras palavras. In: MACEDO, E. (org.). *A educação como experiência ética, estética e solidária: buscando inspiração em Freire*. Porto: Mais leituras. 2021. p. 6.

MACINTOSH, K.; DISSANAYAKE, C. Social skills and problem behaviors in school aged children with high functioning autism and Asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, [S. l.], v. 36, n. 8, p. 1065-1076, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0139-5>. Acesso em: 10 jan. 2023.

MALEVAL, J. *O autista e sua voz*. São Paulo: Blucher, 2017.

MILTON, D.; MILLS, R.; PELLICANO, E. Ethics and autism: where is the autistic voice? Commentary on Post et al. *Journal of autism and developmental disorders*, [S. l.], v. 44, n. 10, p. 2650-2651, 2012.

PEREIRA, M. Lugar de autista e sofrimento psíquico é no CAPSI. In: FURTADO, L.; VIEIRA, C. (org.). *O autismo, o sujeito e a psicanálise: consonâncias*. Curitiba: CRV, 2014. p. 77-86.

RAO, P.; BEIDEL, D.; MURRAY, M. Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, [S. l.], v. 38, n. 2, p. 353-361, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0402-4>. Acesso em: 10 jan. 2023.

RIPAMONTI, L. Disability, diversity, and autism: philosophical perspectives on health. *The New Bioethics*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 56-70, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/20502877.2016.1151256>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, R. *Razões autistas na escola: Um espectro de saberes em uma condição singular*. 2020. 327 f. Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2165>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILBERMAN, S. *NeuroTribes: the legacy of autism and the future of neurodiversity*. New York: Penguin Random House, 2015.

SOLOMON, M.; GOODLIN-JONES, B.; ANDERS, T. A social adjustment enhancement intervention for high functioning autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder NOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, [S. l.], v. 34, n. 6, p. 649-668, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10803-004-5286-y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

STOER, S. Desocultando o voo das andorinhas: Educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. (org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.

STOER, S.; CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

UNITED NATIONS. *Convention on the rights of persons with disabilities*. New York: UN, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNITED NATIONS. *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. New York: UN, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

UNITED NATIONS. *World autism awareness day*. New York: UN, 2019. Disponível em: <https://www.un.org/en/events/autismday/events.shtml>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Disability and health*. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>. Acesso em: 12 fev. 2023.

YOUNG, I. *Justice and the politics of difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

Recebido em 21 de abril de 2022

Aceito em 17 de setembro de 2023