Transtorno do Espectro Autista:

vivências, práticas e conhecimento científico



Organizadoras
Camila Mugnai Vieira
Polyana A. Scudero Gatto
Gabriela Pavan David
Yasmin Moreira V. de Souza

De Castro

Transtorno do Espectro Autista:

vivências, práticas e conhecimento científico



Grupo de Pesquisa

•Diferença •Desvio •Estigma

Organizadoras
Camila Mugnai Vieira
Polyana A. Scudero Gatto
Gabriela Pavan David
Yasmin Moreira V. de Souza

Transtorno do Espectro Autista:

vivências, práticas e conhecimento científico

1ª Edição
São Carlos / SP
Editora De Castro
2026

Copyright © 2026 dos autores.

Editora De Castro

Editor: Carlos Henrique C. Gonçalves

Conselho Editorial:
Profª Drª Adriana Garcia Gonçalves – UFSCar
Profª Drª Aline Maira da Silva – UFGD
Prof. Dr Alonso Bezerra de Carvalho – Unesp
Profª Drª Anabela Cruz-Santos – CIEC-UM, PT
Prof. Dr Antenor Antonio Gonçalves Filho – Unesp
Profª Drª Bruna Pinotti Garcia Oliveira – UFG
Profª Drª Camila Mugnai Vieira – Unesp
Profª Drª Célia Regina Delácio Fernandes – UFGD
Profª Drª Cláudia Starling Bosco – UFMG
Prof. Dr Felipe Ferreira Vander Velden – UFSCar
Prof. Dr Fernando de Brito Alves – UENP
Prof. Dr. Flávio Leonel Abreu da Silveira – UFPA
Profª Drª Heloisa Helena Siqueira Correia – UNIR
Prof Dr Hugo Leonardo Pereira Rufino – IFTM
Profª DrªJacyene Melo de Oliveira Araujo - UFRN
Profª Drª Jáima Pinheiro de Oliveira – UFMG
Profª Drª Jucelia Linhares Granemann – UFMS
Profª Drª Juliane Ap. de P. Perez Campos – UFSCar
Profª Drª Layanna Giordana Bernardo Lima - UFT
Prof. Dr Lucas Farinelli Pantaleão – UFU
Profª Drª Luciana Salazar Sagado – UFSCar
Prof. Dr Luis Carlos Paschoarelli – Unesp
Profª Drª Luzia Sigoli Fernandes Costa – UFSCar
Profª Drª Marcia Machado de Lima – UNIR
Prof. Dr Marcio Augusto Tamashiro – IFTO
Prof. Dr Marcus Vinícius Xavier de Oliveira
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr Osvaldo Copertino Duarte
Universidade Federal de Rondônia – UNIR
Prof. Dr. Ricardo Cuenca – UNMSM / PER
Profª Drª Zulma Viviana Lenarduzzi – UNER, AR

Projeto gráfico e diagramação:
Carlos Henrique C. Gonçalves

Ilustração para a capa:
elaborada pelos autores no Canva IA

Preparação e revisão de textos/normalizações (ABNT): autores

Apoio organizacional: Gabriela Vargas Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

T772
Transtorno do espectro autista : vivências, práticas e conhecimento científico [recurso eletrônico] / organizadoras Camila Mugnai Vieira ... [et al.]. — 1. ed. — São Carlos : De Castro : EDESP, 2026.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-284-0639-5

1. Autismo. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Inclusão escolar. 5. Prática de ensino. 6. Inclusão social - Políticas públicas. I. Vieira, Camila Mugnai. II. Gatto, Polyana Aparecida Scudero. III. David, Gabriela Pavan. IV. Souza, Yasmin Moreira Vieira de.

CDD23: 372.94

I-0510261

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

ISBN: 978-65-284-0639-5
DOI: 10.46383/isbn.978-65-284-0639-5

Todos os direitos desta edição foram reservados aos autores. A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

A Editora De Castro não se responsabiliza por plágios ou violações de direitos autorais. Os autores são integralmente responsáveis pela originalidade de seus textos e por eventuais disputas legais, isentando a editora de quaisquer reclamações.

Editora De Castro
contato@editoradecastro.com.br
editoradecastro.com.br

Sumário

Prefácio
Aline de Novaes Conceição 7

Eixo 1
TEA: conhecimento científico e práticas 11

Capítulo 1
Como a norma produz o autismo e a deficiência e como estes podem desestabilizá-la
Gustavo Martins Piccolo 13

Capítulo 2
Dupla excepcionalidade: altas habilidades ou superdotação, TEA e educação inclusiva
Kátia Sandoval-Rodríguez
Clarissa Maria Marques Ogeda 29

Capítulo 3
Habilidades sociais no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura
Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Ingrid Casagrande
Renata Gisele de Campos Godoi
Viviane Rodrigues 47

Capítulo 4
O trabalho com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma sequência didática: análise de percepções de educandos do último ano da Educação Infantil
Aline de Novaes Conceição
Mayana Lima Almeida
Míriam Pires Barbosa 65

Capítulo 5
Do planejamento à prática pedagógica: usando o jogo “Stop das Vogais” na alfabetização inclusiva
Ligia Azevedo Pereira de Paula
Gisele Garzon Alves
Polyana Aparecida Scudero Gatto
Paloma Minacca Osco
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza 81

Eixo 2
TEA: vivências, desafios e enfrentamentos 99

Capítulo 6
Entre o ingresso e a permanência: relatos de experiência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no curso de pedagogia
Gabriele Vitória de Souza
Elias Florêncio Barbosa
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza 101

Capítulo 7
"Escrevivências" no espectro: uma história de vida e formação de nosso jovem autista
Rosane Michelli de Castro 111

Capítulo 8
Maternidade atípica, cuidado e *cannabis* medicinal no autismo: dos saberes cotidianos à ação política
Nayara de Fátima Mazini Ferrari
Valéria Araújo Nunes da Silva
Clarissa Maria Marques Ogeda 127

Sobre as organizadoras e os autores 143

Prefácio

"Um galo sozinho não tece uma manhã".
João Cabral de Melo Neto (1966, p. 46)[1]

É com imensa satisfação e honra que recebi o convite para prefaciar o livro *Transtorno do Espectro Autista*: vivências, práticas e conhecimento científico, em que foram convidados pesquisadores participantes na condição de palestrantes e/ou ministrantes de minicursos do *XIII Ciclo de Palestras: Educação Especial no Brasil e I Congresso Internacional em Inclusão, Diferença, Desvio e Estigma* (CIIDIDE) – "*Transtorno do Espectro Autista – o que há de novo?*"[2]. O evento em questão foi coordenado pela professora Dra. Camila Mugnai Vieira e organizado pelo grupo de pesquisa *Diferença Desvio e Estigma* (Dide)[3].

Este livro constitui um tecido composto por múltiplas relações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os capítulos aqui reunidos entrelaçam diferentes perspectivas. São vozes que partem de pesquisadores, das práticas educativas e das relações familiares. Cada contribuição acrescenta um fio a esse tecido coletivo, possibilitando ao leitor aproximar-se do TEA para além de explicações únicas e reducionistas.

Assim, neste livro são reunidas vozes que nos convocam a olhar para a diferença com maior atenção, responsabilidade e sensibilidade. Como na representação evocada por João Cabral de Melo Neto, a manhã não nasce de um único canto: ela se constitui na relação entre diferentes vozes.

O livro não se limita a uma abordagem técnica ou diagnóstica sobre o TEA. Pelo contrário, nos convida a um movimento de sensibilidade, escuta atenta e de deslocamento de olhares. Ao reunir vivências, práticas e conhecimento científico, os capítulos que a seguir se desdobram nos lembram que o TEA é um território permeado por vivências plurais, desafios cotidianos, conquistas silenciosas e resistências que se inscrevem no corpo, na escola, na família e na política.

---

1 MELO NETO, J. C. Tecendo a manhã. *In*: MELO NETO, J. C. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966. p. 46-47.

2 Cada convidado teve a possibilidade de convidar outros autores para participar na elaboração do capítulo.

3 O grupo é liderado pelas professoras Dra. Camila Mugnai Vieira e Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza e está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A estrutura do livro é organizada em dois eixos complementares, sendo o primeiro "TEA: conhecimento científico e práticas" e o segundo "TEA: vivências, desafios e enfrentamentos". No primeiro eixo, são reunidas contribuições que partem da reflexão epistemológica, em que se analisam criticamente as limitações dos modelos puramente médicos e neurodiversos na compreensão do TEA, propondo uma articulação com o modelo social da deficiência e com a crítica à norma moderna e ao capacitismo.

Também há reflexões sobre os desafios na identificação de estudantes com dupla excepcionalidade (altas habilidades ou superdotação e TEA), com uma crítica aos modelos psicométricos restritivos e às barreiras institucionais que tornam esses perfis heterogêneos invisíveis nos contextos escolares. Ainda nesse eixo, há ênfase nas habilidades sociais, relacionando-as com o TEA.

Há também práticas pedagógicas, dentre essas, uma proposta para tornar o ambiente mais inclusivo, relacionando atividades desenvolvimentais para a Educação Infantil com a temática do TEA, demonstrando alterações favoráveis nas percepções dos educandos sobre a temática, após a intervenção pedagógica apresentada. Ainda sobre as práticas, é apresentado um jogo desenvolvido com o propósito de subsidiar professores para que realizem uma alfabetização inclusiva.

No segundo eixo, são reunidos relatos de estudantes com TEA no curso de Pedagogia e a "escrevivência" de um jovem com TEA narrada por sua mãe, docente universitária, em que se apresenta uma história de vida com elementos do nascimento, do encontro com a escola e com o Ensino Superior. A narrativa apresenta barreiras e a importância dos mediadores e das condições institucionais para garantir participação, aprendizagem e pertencimento.

Também a partir do olhar sensível de outra mãe atípica, o cuidado e a *Cannabis* medicinal utilizada no TEA, são analisados como uma vivência marcada pela sobrecarga do cuidado, pela busca por tratamentos e pela produção cotidiana de saberes pelas mães. São articuladas evidências científicas, relatos familiares e os limites metodológicos das pesquisas publicadas. A narrativa evidencia como as mães transformam vivências de cuidado em mobilização coletiva, participação social e reivindicação de direitos no campo da saúde, concluindo que essa práxis materna contribui para tensionar a racionalidade biomédica e para ampliar o debate sobre conhecimento, acesso à saúde e políticas públicas.

Dessa forma, os capítulos aqui reunidos oferecem subsídios para tecer reflexões sobre o TEA. Não posso deixar de destacar, ainda, a relevância social e política deste livro que nos possibilita compreender que a inclusão é um processo em permanente desenvolvimento e que todos nós, educadores, profissionais da saúde, pesquisadores, familiares e cidadãos, temos um papel a desempenhar nessa caminhada.

Assim, espero que os textos aqui reunidos nos inspirem a tecer, juntos, novas possibilidades para uma sociedade comprometida com a diferença e com a inclusão, pois reafirmo e acrescento "Um galo sozinho não tece uma manhã:/ele precisará sempre de outros galos. /De um que apanhe esse grito que ele/e o lance a outro; de um outro galo/que apanhe o grito que um galo antes/e o lance a outro; e de outros galos [...]" (Melo Neto, 1966, p. 46).

Boa leitura!

Aline de Novaes Conceição

Eixo 1

TEA: conhecimento científico e práticas

Capítulo 1

Como a norma produz o autismo e a deficiência e como estes podem desestabilizá-la

Gustavo Martins Piccolo

Definir a natureza e imagem do autismo, dada a inexistência de marcadores biológicos manifestos, não é das tarefas mais fáceis, o que tem levado a uma série de confusões analíticas que circulam esse fenômeno na contemporaneidade. Essa dificuldade se dá especialmente em função do alargamento das fronteiras abrangidas pelo recorte espectral, o qual acabou por englobar sob a mesma representação uma ampla variabilidade de quadros que incorporaram desde casos em que sujeitos apresentavam deficiência intelectual grave até manifestações em que pessoas apresentavam habilidades cognitivas preservadas ou até acima da média, desde cenários em que se percebia ausência de linguagem funcional até a formas altamente sofisticadas e complexas no uso dessa habilidade. Como consequência, a produção desse universo resultou em necessidades de suporte muito distintas entre os indivíduos enquadrados nessa representação.

Em vista desses elementos, pesquisadores como Cushing (2012), Waterhouse (2013), Timimi, Gardner e McCabe (2010) e Broderick (2022), entre outros, tomaram o conceito de autismo como problemático.

Já sob outra perspectiva, de mesma base de ancoragem (pois centrada na biologia), mas com fundamentos, pontos de partida e de chegada bastante distintos, o movimento da neurodiversidade considera o autismo como uma manifestação natural da diversidade humana, sustentando que os cérebros humanos se organizam de múltiplas maneiras, sem que necessariamente uma forma específica de funcionamento cognitivo/cerebral deva ser convertida em parâmetro universal de normalidade ou superior a outra forma de expressão.

Particularmente, temos reservas quanto às duas concepções, pois ambas, além de partirem do mesmo universo epistemológico, pouco debatem sobre a complexidade que envolve a totalidade do fenômeno do autismo.

Para aqueles que defendem a realidade clínica do autismo, a tarefa costuma consistir, em primeiro lugar, em perguntar quais são os padrões de validade para que algo possa ser considerado uma classificação psiquiátrica e depois mostrar que o conceito de autismo preenche as condições estabelecidas por esses padrões. Por outro lado, para os que defendem o autismo como parte da natureza do humano, o desafio consiste em considerá-lo como uma questão política e não um problema nosológico, uma ação que tende a provocar tanto a romantização das manifestações autísticas, quanto a secundarização dos prejuízos a ela associados.

Diante desse cenário, talvez o maior desafio contemporâneo dos estudos sobre o autismo consista precisamente em se evitar tanto o reducionismo biomédico quanto o essencialismo social, tanto a patologização da diferença quanto sua romantização. Se, por um lado, as leituras estritamente patologizantes reduziram sujeitos autistas a déficits, anormalidades e insuficiências funcionais, por outro, inflexões neurodiversas parecem correr o risco inverso, que é o de dissolver a dimensão material do sofrimento, da limitação e da dependência em nome de uma celebração abstrata da diversidade.

Sublinhada tensão revela que o autismo não pode ser adequadamente compreendido a partir de modelos unidimensionais. Justamente por isso, entendemos que qualquer tentativa séria de se compreender o autismo deve abandonar dicotomias simplificadoras em direção a uma abordagem que tome o social não como antagônico ao biológico, pois tais esferas se impactam mutuamente em uma dialética constitutiva complexa. Daí a necessidade de abrir outros flancos na compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA), articulando-o à experiência do chamado modelo social da deficiência, que concentra suas análises na produção social da deficiência a partir de um conjunto de restrições sociais e barreiras enfrentadas pelas pessoas com impedimentos.

Embora exista uma vasta literatura que analisa a deficiência à luz da marginalização e da opressão, inexiste, até o presente momento, um estudo sistemático sobre essa questão pela ótica do autismo, elemento que poderia reimaginar formas de compreender a natureza e a realidade dessa manifestação, bem como auxiliar no processo de desvelamento da própria realidade contemporânea e de opressões relacionadas a outras formas de marginalização social.

O ponto de partida dessa nova concepção ancora-se no suposto de que os relatos médicos sobre o autismo, ao postularem uma essência biológica ou psicológica do fenômeno, se mostram incompletos, se fundamentando em compromissos essencialistas arquitetados por vias normativas. Aprofundemo-nos nesta relação.

Como observa Nadesan (2005), a busca pela essência e causa do autismo sob uma perspectiva médica continua a ser teorizada implícita e explicitamente como uma entidade definitiva cujas origens procuram ser encontradas na genética defeituosa, em deficiências neurológicas ou bioquímicas. O modelo implícito por trás dessa concepção parece ser o de que existe um centro autista visual-espacial-topológico que acabará por ser descoberto. Todavia, após décadas de estudo, parece que estamos a falar em um futuro que jamais será conjugado em tempo presente. Em todos os níveis de análise (dos genes ao comportamento, da neurologia à experiência vivida), não se encontra nenhuma estrutura natural inerente ou imanente a essa manifestação.

Não por acaso, nos últimos anos, temos percebido que o conceito de autismo se expande e se contrai com base em uma série de fatores não subscritos ao campo médico, uma vez que englobam o impulso para a normalização, a medicalização da infância, as mudanças econômicas e políticas, as tendências do pensamento médico e científico, bem como as necessidades econômicas criadas em torno desse complexo. Ou seja, o cabedal de explicações e representações passa pelo campo médico, contudo, não se resume a ele. Isso porque é imperioso lembrar que os limites do autismo só podem ser compreendidos em relação ao conjunto de ideias sobre que tipo de comportamento é inaceitável, desviante e que precisa de correção ou apoio em comparação a manifestações enquadradas como normativas, fenômeno que certamente extrapola as linhas de aderência do saber clínico.

Isso posto, resta como inegável que o arco de imaginação que compreende a categoria autismo desde seu surgimento também se mostra articulado a uma norma cultural relacionada à própria necessidade de demarcar, localizar e tratar sujeitos tidos como desviantes, o que se exponencia desde a sociedade moderna e pode ser observado em uma série de outras condições, cujo conteúdo, embora abstrato, produza efeito concreto na vida das pessoas. A norma que enforma o autismo ora se alarga, ora se estreita ao longo da história, variando conforme contextos e modos de produção material e espiritual.

Com base nesses elementos, Timimi, Gardner e McCabe (2010) consideram que o termo autismo funciona como uma construção social abrangente que abarca pessoas que estão fora das normas dominantes da sociedade, materializando um rótulo instável que se operacionaliza no próprio processo de indicação de tratamento e produção de conhecimento sobre o fenômeno.

Assim, o caráter contingente da norma, que modula a capa do autismo, contribui para que possamos compreender sua representável móvel, a qual se vê constantemente reimaginada em relação ao tempo, ao espaço e a roteiros clínicos, políticos e culturais.

Contudo, inadvertidamente, parte dos debates contemporâneos sobre o autismo pouco versa sobre o conceito poroso de normalidade, que se constitui aqui como um dos objetivos dessa contribuição.

O conceito de norma e seu derivativo de regulação social, a normalização, atravessam as formas contemporâneas de interpretar determinados fenômenos ao organizar expectativas morais, definir padrões estéticos e estabelecer critérios de pertencimento social. Sua influência é tão extensa que atualmente se torna difícil imaginar formas de vida inteiramente desvinculadas de processos de classificação, ordenação e hierarquização de características humanas, que são, em última instância, produtos de seu próprio desenvolvimento.

Davis (2006) demonstra que a constelação semântica que circunscreve conceitos como norma, normalidade, normalização e anormalidade possui emergência histórica relativamente recente. Apenas no século XIX, mais especificamente em torno da década de 1840, o termo normal passa a assumir no léxico inglês o significado de tipo comum, usual ou esperado em relação a corpos, comportamentos e hábitos. Esse dado é importante porque revela que aquilo que frequentemente tomamos como evidência natural e universal corresponde, em realidade, a uma construção datada.

Poder-se-á objetar que muito antes do surgimento moderno da ideia de normalidade já existiam mecanismos sociais de diferenciação, hierarquização e exclusão. E tal objeção está correta. Todavia, reconhecer essa sinalização histórica não elimina a especificidade da norma sob a modernidade, cuja emergência redundou em sistemas cada vez mais sofisticados de produção da própria vida e de regulação da diferença humana.

Vale ressaltar que desde os mais remotos tempos, regimes culturais produziram atributos considerados desejáveis, prestigiados ou moralmente superiores, ao mesmo tempo em que estigmatizaram características percebidas como desviantes, inferiores ou indesejáveis, num fenômeno que perpassa sociedades tradicionais e industrializadas, economias centrais e periféricas, contextos antigos e contemporâneos.

Isso, entretanto, não significa que os atributos socialmente valorizados, bem como os limites de incorporação das diferenças humanas permaneçam estáveis ao longo dos tempos. Muito pelo contrário. Os fundamentos que definem a diferença enquanto dessemelhança se reorganizam e se modificam historicamente em um complexo jogo de forças no qual características anteriormente valorizadas podem perder centralidade, ao mesmo tempo em que novos referenciais passam a ocupar posição hegemônica na organização da vida social.

É nesse sentido que deve ser compreendida a afirmação de Davis (2006) acerca da emergência da ideia moderna de norma. O conceito de norma e de normalidade, tal como hoje o compreendemos, não constitui

dado universal ou atemporal, mas produto associado a transformações sociais, econômicas, científicas e políticas bastante específicas. Anteriormente a essa época, a métrica classificatória dos atributos valorizados se associava à noção de ideal.

Davis (2006) argumenta que, paulatinamente, a concepção aristotélica do humano ideal foi sendo deslocada pelo surgimento de uma compreensão neoessencialista do humano estatisticamente normal, numa transformação que reorganizou não apenas os critérios éticos de avaliação dos sujeitos, mas também a própria arquitetura estética pela qual corpos, capacidades e comportamentos passaram a ser percebidos e classificados.

Feely (2016) destaca que o pensamento essencialista opera a partir da pressuposição de que toda entidade possuiria um conjunto específico de atributos considerados inerentes, estáveis e definidores de sua própria natureza, uma concepção que se traduziu em consequências profundas para sujeitos cujos corpos, sentidos, cognições ou modos de funcionamento se afastavam dos referenciais dominantes. Não por acaso, o essencialismo tem sido visto como contributivo para o desenvolvimento de processos de exclusão, marginalização, institucionalização e, em determinados contextos, eliminação ou normalização compulsória de sujeitos percebidos como desviantes.

Isso posto, vale citar que o essencialismo aristotélico pressupõe a existência de formas ideais e essências relativamente estáveis, das quais os indivíduos apenas se aproximariam em maior ou menor grau, sem jamais incorporá-las integralmente. Algo bastante distinto ocorrera na modernidade industrial com o essencialismo da norma.

Conforme argumenta Davis (1995), o século XIX testemunha o deslocamento decisivo pelo qual a antiga figura do humano ideal cede espaço ao humano estatisticamente normal. Desde então, cientistas vinculados às tradições eugênicas passaram a produzir curvas de distribuição populacional, métricas corporais e parâmetros estatísticos destinados a mensurar capacidades físicas, cognitivas e comportamentais dos sujeitos.

Em tal universo, o que inicialmente se apresentava como medida supostamente objetiva na identificação de lacunas e funções a serem desenvolvidas para o desenvolvimento dos sujeitos rapidamente se converteu em critério moral de classificação humana, pelo qual corpos e mentes posicionados abaixo dos padrões definidos como normais passaram a ser patologizados e percebidos como defeituosos, incapazes, doentes ou desviantes, inaugurando novos modos de produção social da deficiência.

Essa transformação ocorre, em parte, porque o ideal projetivo da modernidade se mostra radicalmente distinto daquele da Antiguidade (preservado em diferentes graus durante a Idade Média), então organizado sob forte relação simbólica com referenciais religiosos e cosmológicos.

Naquele universo, a perfeição humana não operava como métrica estatística de comparação horizontal entre sujeitos, mas como horizonte transcendente de contemplação cuja persecução organizava-se mais sob lógica de adoração do que de imitação efetiva.

Quanto mais próximo se estivesse dos atributos componentes desse quadro imagético, maior seria a valorização social atribuída aos sujeitos. Contudo, ninguém incorporava integralmente tais características, justamente porque essa métrica fora concebida à imagem de referenciais transcendentes e não como expectativa concreta de incorporação plena.

Algo radicalmente distinto ocorre com a emergência do conceito de norma como parâmetro privilegiado para se definir atributos considerados desejáveis ou indesejáveis em sociedade a partir da modernidade. Diferentemente da noção de ideal, a representação do normal não se organiza em torno de referenciais absolutos, divinos ou transcendentes, mas sim de atributos humanos arbitrários tomados como medida comparativa referencial. Trata-se, portanto, de uma métrica mundana, estatística e terrena e, por essa razão, converteu-se em expectativa concreta de realização.

Davis (2006) assinala que foi precisamente a partir dessa transformação histórica que a ideia de normalidade se incorporou de maneira definitiva à linguagem corrente, passando a estruturar diferentes gramáticas de classificação, pertencimento e diferenciação social. O conjunto desses elementos torna difícil a sustentação da hipótese de que a norma teria existido desde sempre sob os mesmos vernizes, uma vez que a ideia de uma norma se mostra menos uma condição da natureza humana do que uma característica presente em certo tipo de organização social.

Tanto a emergência do corpo normal arquiteta a projeção de seu oposto constitutivo, o corpo anormal, como a projeção da anormalidade estrutura a norma em um processo mutuamente interferente. Destarte, normalidade e anormalidade não surgem como categorias independentes, mas como construções relacionais, se constituindo como uma das mais sofisticadas formas de administração da diferença humana, atuando tanto como mecanismo descritivo destinado a organizar aquilo que existe, quanto como tecnologia de poder orientada à definição daquilo que deve existir, daquilo que merece reconhecimento e, sobretudo, daquilo que deve ser corrigido, afastado ou reorganizado.

Não por acaso, a norma, convertida em gramática de reconhecimento e legitimidade social, embora não designe um indivíduo específico, produz um campo abstrato de expectativas perante o qual os sujeitos passam a ser posicionados na sociedade, engenhando tanto aquilo que deve ser perseguido como o que deve ser evitado.

Sob essa gramática, o corpo tido como normal é incorporado indistintamente, já o definido como anormal é marcado, gravado, diferenciado

e separado. Se a norma é impessoal, abstrata e difusa, a anormalidade é concreta, localizada, nomeada e frequentemente exposta. E são precisamente os corpos percebidos como desviantes que passam a carregar os efeitos materiais dessa operação classificatória, dentre os quais se encontram certamente os corpos que apresentam deficiências.

Assim, mais do que estabelecer parâmetros sobre corpos possíveis, a norma moderna participa fundamentalmente da produção social daquilo que se torna entendido como fisicalidade indesejável, inadequada ou insuficiente. É um conceito, em essência, de exclusão, que se materializa em tecnologias de separação simbólica, produção de alteridades e organização diferencial do pertencimento social. Em uma sociedade estruturada pelo saber médico como a contemporaneidade, essa racionalidade contribuiu decisivamente para transformar determinadas diferenças corporais, cognitivas e sensoriais em objetos privilegiados de correção, intervenção e normalização.

Pelo conjunto dos motivos aqui expostos, entendemos que a norma moderna, ainda que frequentemente apresentada como categoria neutra e objetiva, diz menos sobre aquilo que efetivamente somos e mais sobre aquilo que determinadas racionalidades históricas decidiram que não deveríamos ser.

Nesse universo, não causa estranheza que a participação social de corpos tidos como desviantes, quando vista pelas lentes da normalização, seja vinculada à pressuposição implícita de que o acesso à cidadania dependeria da capacidade de estes sujeitos se aproximarem o máximo possível dos padrões normativos dominantes. Nessa conjuntura, pessoas com deficiência e seus familiares passaram a carregar uma impactante carga de responsabilização individual, uma vez que se espera deles a realização de processos de adaptação, treinamento, desenvolvimento de habilidades e reabilitação capazes de aproximá-los dos valores e métricas socialmente valorizados.

Vale ressaltar aqui que o problema não reside na existência de intervenções clínicas ou educacionais, muitas das quais fundamentais e absolutamente necessárias à melhoria da vida das pessoas, mas sim na racionalidade subjacente segundo a qual o valor social do sujeito é dependente de sua maior ou menor capacidade de incorporação aos padrões dominantes de funcionamento estabelecidos socialmente, os quais têm em métricas corporais e funcionais que tomam a diferença da deficiência como não incorporável ao tecido produtivo da sociedade como uma de suas gramáticas constituintes.

Por essa razão, não nos parece exagerado que Garland-Thomson (1997) tenha descrito as pessoas com deficiência como uma espécie de sinédoque das formas corporais, sensoriais e funcionais que a cultura contemporânea posicionou como extranormativas. Justamente por isso, a categoria de deficiência se mostra cardeal na análise das fronteiras sociais que organizam pertencimento, reconhecimento e exclusão desde a modernidade, materia-

lizando um dos mais potentes elementos de contestação da própria racionalidade normativa contemporânea.

Isso se deve ao fato de a posição de marginalidade historicamente experimentada pelas pessoas com deficiência e seus familiares produzir formas singulares de saberes capazes de tensionar pressupostos sobre autonomia, independência, produtividade e valor humano, um elemento que possui profundas implicações filosóficas.

A experiência da deficiência revela aquilo que a racionalidade liberal moderna tende a obscurecer, que é a profunda condição de interdependência que caracteriza a existência humana. Ao desnudar esse fato, percebemos que a vida não se constitui mediante aproximação contínua a ideais abstratos de independência individual, autossuficiência e desempenho produtivo, mas pela dependência recíproca e pela necessidade de cuidado e pela relação com o outro, que são constitutivos do processo de formação de nosso eu.

É inegável que a normalidade aparece nos tempos atuais vinculada à capacidade de agir sem auxílio, produzir autonomamente, gerir integralmente a própria existência e sustentar-se economicamente sem mediações, o que, convenhamos, representa, no máximo, um pequeno recorte da vida das pessoas. Em contrapartida, a experiência da deficiência, ao revelar os limites dessa ficção antropológica de autossuficiência absoluta, oferece contribuições fundamentais para imaginarmos formas mais amplas de convivência social, reconhecimento humano e organização da vida coletiva, formas essas que não se mostram vinculadas à produção econômica, à extração da mais valia e à regulação do mercado. Formas que tomam o cuidado não pela ótica da normalização projetada para uma inserção futura em algum ambiente institucional, laboral ou social (embora isso também seja importante), mas como indutor de vida, de contato e de diálogo.

Isso posto, entendemos que a categoria deficiência tem potencial para desvelar as artimanhas das estruturas de marginalização social operadas pela contemporaneidade (que tem sua lógica estruturada na racionalidade moderna), sendo que, nesse universo, o complexo do autismo e sua lógica espectral pode ocupar um papel particularmente importante em tal processo crítico e contestatório, pois, se tomado sob perspectiva que se estabelece para além de enquadramentos clínicos ao abranger componentes histórico-culturais, deixará evidente que aquilo que tomamos como natural e normal nada mais é do que histórico e arbitrário.

O primeiro passo para tanto reside em se demarcar a própria historicidade do ser humano e suas relações, exteriorizando que a genética não é o tribunal de último recurso na vida. Nenhum gene determina por si só o curso de uma vida humana, na medida em que, como pontua Davis (2013), mesmo quando se demonstra que os genes contribuem para uma série de condições impactantes, eles não explicam tudo. Se os genes fos-

sem, ao contrário do que muitos pensam, um conjunto descomplicado de instruções que dizem o que alguém é ou será de forma definitiva, haveria uma correspondência um-por-um entre a incidência de marcadores e a ocorrência de manifestação a ele atrelada, o que está longe de ser o caso. O autismo é talvez um dos quadros mais relevantes (senão o mais expressivo) nessa desmistificação.

O segundo elemento importante em referido processo consiste em desnudar contradições que envolvem expressões que assumem determinado grau de complexidade sem nada explicar de efetivamente concreto, tal como a ideia de construção social, a qual acabou por assumir uma forma essencialista que pouco contribui para uma análise crítica do tecido social. Uma das interessantes iniciativas, nesse sentido, foi proposta por Hacking (1999), em seu "*The Social Construction of What?*", obra em que o autor assevera que a ideia de construcionismo social, embora útil em muitos aspectos, é em si tremendamente subdesenvolvida sob os escopos teóricos e metodológicos. Antes chocante e ousado, o conceito tornou-se cada vez mais uma forma de explicar tudo e nada ao mesmo tempo, daí a necessidade de uma nova ética que aponte a estrutura e a historicidade das marginalizações sociais com a robustez devida. E a categoria do autismo, se tomada em suas minúcias, dada sua vinculação inegável com o biológico e o social, catalisa o aparecimento dessa iniciativa, especialmente se considerarmos os limites móveis que a definem, os quais podem capitalizar um conjunto bastante diferente de características sob um mesmo raio de circunscrição. Esse elemento se configura como uma das marcas do conceito de deficiência.

Todos podemos nos tornar uma pessoa com deficiência a qualquer tempo ou momento, cuja representação se mostra sem paralelos com outros coletivos minoritários. Por isso, a deficiência é o mais abrangente dos estados identitários minoritários que conhecemos, daí ela ser a chave para a compreensão de uma série de outras opressões sociais. Mas não podemos esquecer que, conforme acentua Davis (2013), a deficiência não é um termo neutro e de fácil compreensão, devendo se tomar cuidado para a ampliação excessiva de suas fronteiras, na medida em que uma rotulação excessiva pode sobrecarregar sistemas de saúde já saturados a partir de finalidades que exasperam questões para além das quais a categoria deveria abranger.

Nesse sentido, os limites da identificação diagnóstica, bem como das políticas públicas, precisam ser bem tracejados, justamente no sentido de proteger aqueles que mais precisam de suporte e apoio. Daí a necessidade de uma ética inaugurada por uma relação dialética entre igualdade e diferença, uma ética que olhe a diferença sob a perspectiva de igualdade concreta de resultados e não apenas como uma abstração metafísica.

Pessoas com deficiência ou não, somos todos atravessados por injustiças e opressões de variados tipos e formas. Todos estamos ou estaremos, de um jeito ou de outro, fora dos padrões normativos e é sobre a contestação desses padrões que deveríamos ser capazes de fundar uma nova ética e uma nova norma, um novo normal. O universal da vida são as experiências de limitações impostas sobre nossos corpos e sentidos, e ninguém ilustra melhor esse fenômeno do que a experiência da deficiência, daí a potencialidade que esse conceito oferece no sentido de fundar uma ética que combata espaços e relações opressivas que nos afinam e desafinam.

É preciso, e de maneira urgente, combatermos a ideologia binária que coloca o eu em anteposição ao outro tal qual um elemento natural. Como pontua Fanon (2008, p. 186), "para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que chegou à dialética do sujeito e do objeto, o corpo não é mais a causa da estrutura da consciência, tornou-se objeto da consciência". Isso posto, é hora de pensarmos na ideologia que produz a diferença como diferença, como ela opera nos meandros da lógica capitalista de produção e quais seus possíveis impactos na análise da estrutura de relações que nos circunda. No caso específico das pessoas com deficiência, devemos analisar como a ideologia da norma (que gera o capacitismo) interfere e demarca espaços e relações externos ou secundarizados para esse coletivo.

A ideologia, assim como o conceito de poder, deve ser vista como operativa e produtiva de marginalizações sociais, circulando as estruturas que nos rodeiam e sendo parte integrante dos processos de exclusão por nós enfrentados. Dentro desse complexo, a ideologia cria locais e representações sociais fora de si mesma que integram e excluem de maneira concomitante. Uma dessas representações, sem sombra de dúvidas, é a da extranormatividade – poderíamos dizer também da anormalidade, do não funcional, do não eficiente, do desviante –, criando um interdito social, majoritariamente ocupado pelas pessoas com deficiência ao longo da modernidade, que criou uma paisagem fortemente capacitista desenhada por uma norma repelente a essa diferença e que se compõe como uma das ideologias inaugurais e mais poderosas da contemporaneidade. Para Siebers (2013), a ideologia da capacidade é, na sua forma mais simples, a preferência pela corponormatividade compulsória e pela capacidade física, sensorial e intelectual normativa. Em sua forma mais radical, no entender de referido autor, tal suposto define a linha de base sobre a qual a humanidade é determinada, estabelecendo a medida do corpo e da mente que confere ou nega o estatuto humano a pessoas individuais. Em tal enquadramento, a deficiência define o centro invisível em torno do qual gira a nossa ideologia sobre a capacidade humana, cuja consecução descreve a deficiência como aquilo de que fugimos no passado e esperamos derrotar no futuro.

Essa ideologia capacitista está imbricada em nossos pensamentos e práticas, ainda que raramente notemos seus padrões, sua autoridade, suas contradições e sua influência como produtora ativa de uma série de injustiças sociais.

Justamente em função disso, dado o caráter centrípeto da norma, entendemos que a melhor maneira de criticarmos a ideologia de capacidade reside justamente no aprofundamento do corpo de relações que envolve a categoria deficiência. Como bem ressalta Siebers (2013), a deficiência cria teorias de incorporação mais complexas do que a ideologia da capacidade permite, e essas muitas incorporações são cruciais para a compreensão da humanidade e suas variações, sejam elas físicas, mentais, sociais ou históricas. Tomar a deficiência sob esse verniz contestatório pode promover mudanças revolucionárias nas formas de sentir e existir contemporaneamente, rejeitando a vinculação da experiência da deficiência às ideias de tragédia, debilidade, disfuncionalidade, anormalidade, incorreção, entre outras, as quais foram massivamente utilizadas pelo modelo médico/individual da deficiência.

Assumir essa perspectiva significa também pensarmos em alternativas aos paradigmas de compreensão da deficiência, assegurando que as discussões incluam uma ampla gama de olhares, sem retirar o direito ao tratamento e ao diagnóstico clínico, bem como sem desconsiderar a importância desses instrumentos, cuja privação é uma forma patente de injustiça material e social. Tal consideração é crucial para alicerçarmos um afastamento da compreensão monolítica e estreita do autismo, abrindo caminhos para a realização de tratamentos e intervenções médicas, sem desconsiderar as produções sociais e, fundamentalmente, não sumarizar o sujeito sob a lógica do paciente. Daí a necessidade de combater as conotações negativas do autismo e do conceito de deficiência, sem romantizar, banalizar ou mercantilizar esses fenômenos.

Poder-se-á objetar que reivindicar a deficiência como uma identidade positiva não promoverá impactos práticos nessa seara, pois ela continuará a operar no interior de um horizonte ideológico capacitista. Ledo e duplo engano. A categoria da deficiência tem o potencial de mudar o significado e o uso do conceito de habilidade, desestabilizando o horizonte, por conseguinte, do próprio conceito de capacidade.

A materialização desse intento é fundamental na visualização de que a deficiência não é uma condição patológica, apenas analisável por meio da psicologia individual, mas sim uma localização social complexamente incorporada. Identidades, narrativas e experiências baseadas na deficiência representam locais e formas de incorporação a partir dos quais as ideologias dominantes da sociedade se tornam visíveis, logo, também abertas à crítica e a possibilidades de transformação. Essa posição está em consonância com

os escritos de Alcoff (2006), para quem a identidade não é apenas aquilo que é dado a um indivíduo ou grupo, mas também uma forma de habitar, interpretar e trabalhar, tanto coletiva quanto individualmente, uma localização social objetiva e uma história de grupo. Ao destacar esse elemento, para que fique claro, não estamos a corroborar com aquilo que atualmente se convencionou nominar de identitarismo, que tanto mal tem causado às políticas de proteção e redistribuição social ao diluir a luta em torno da diferença e não da igualdade. Isso posto, o que necessitamos, neste momento histórico, é o desenvolvimento de políticas identitárias que tenham por foco a igualdade, posição que vai ao encontro do objetivo geral descrito pelo próprio Davis (2013).

Importa salientar que a identidade é uma construção carregada de história que adere ao conhecimento para a vida social – embora nem sempre e necessariamente o conhecimento vinculado a essa perspectiva seja emancipatório. No entender de Siebers (2013), os opositores da política de identidade costumam argumentar que a política de identidade preserva as identidades criadas pela opressão, e que este é seu principal problema, uma vez que como essas identidades nascem do sofrimento, adotá-las representaria supostamente uma forma de autovitimização. Contudo, como bem pontua o sublinhado autor, este argumento não compreende que novas reivindicações epistemológicas são centrais para a política de identidade.

Por exemplo, a identidade minoritária "mulher", abraçada pelas políticas de identidade feministas, contesta afirmações que inscrevem mulheres como irracionais ou fisicamente fracas, apresentando teorias alternativas e positivas sobre elas. Assim, as políticas de identidade não preservam as identidades perseguidas criadas pelos opressores, na medida em que as reivindicações de conhecimento aderidas às novas identidades são completamente diferentes daquelas abraçadas pelos grupos perseguidores ou que estabeleceram as métricas arbitrárias. Por isso, quando falamos do potencial da categoria da deficiência, é importante afirmar que tal sinalização deve ser entendida pela ótica da transformação de sua representação e daquilo que ela simboliza.

Ao demarcar que esse processo deve ser governado, dialogado ou acompanhado pelas pessoas com deficiência não estamos a adotar uma nova forma de essencialismo, mas apenas afirmando que o conhecimento está profundamente situado em uma realidade histórica experimentada no corpo, em localizações espaciais e relações sociais. Justamente em virtude desses elementos, pessoas que ocupam posições marginais gozam de um olhar epistemológico que lhes permitem teorizar a sociedade de maneira distinta daqueles que incorporam e vivenciam localizações sociais dominantes. Todo ponto de vista é também a vista de um ponto.

A produção de novos conhecimentos depende de novas perspectivas de incorporação, posto que tal como pontua Siebers (2013), a disposição do corpo determina perspectivas, mas também tempera essas perspectivas com conhecimento fenomenológico que afeta a interpretação da perspectiva. Em passagem esclarecedora, Siebers (2013, p. 283) destaca que "a personificação particular de uma mulher significa que ela pode, após vivenciar o parto, ter uma percepção nova e útil da dor física. As mulheres também podem ter, por causa da menstruação, um conhecimento diferente sobre o sangue".

No caso das pessoas com deficiência, referida incorporação aparece como um pomo de discórdia, pois aparentemente presa entre modelos concorrentes. De um lado, pelo modelo médico da deficiência, que define a experiência da deficiência como uma propriedade do corpo individual que requer intervenção médica. Esse modelo, de orientação biológica, centra-se quase exclusivamente na deficiência como corporificação. Por outro lado, o modelo social opõe-se ao modelo médico ao definir a deficiência em relação ao ambiente social, tomando-a como um fenômeno historicamente construído e contingente ao argumentar que os ambientes incapacitantes produzem a deficiência nos corpos e requerem intervenções ao nível da justiça social.

Se olharmos com muito rigor analítico para os dois modelos, perceberemos que o modelo médico presta demasiada atenção à incorporação, enquanto o modelo social foca no processo estrutural de produção de desigualdades econômicas, políticas e sociais. É preciso superar ambas as posições, pois incompletas.

Nesse sentido, uma alternativa interessante seria partir da perspectiva de que a deficiência pode cruzar todas as outras formas existenciais de opressão. Ao fazermos isso, não estamos hipostasiando o caráter capilar da deficiência, mas sendo apenas realistas quanto à sua manifestação. Evidente que o preconceito e a discriminação abundam em variados círculos de existência humana, estigmatizando determinados coletivos como inferiores e reservando a eles as margens sociais. Todavia, em praticamente nenhuma outra esfera existencial, as pessoas correm o risco de no outro dia ocupar um quadro desvalorizado de forma tão súbita como no caso da deficiência. Não precisamos de nenhum artifício de ficção para imaginar uma pessoa perdendo membros ou movimentos, sentidos ou sensações. Tal fato ocorre cotidianamente e está presente em nosso círculo de relações. Daí o caráter absolutamente único da deficiência para pensarmos nas experiências de marginalização social.

Por ser a sinédoque da extranormatividade desde a modernidade e ter seu arco de possibilidade abrangendo a todos, independentemente de classe, raça, gênero ou religião, a experiência da deficiência nos atravessa.

É a identidade marginalizada que rodeia a todos, por isso sua compreensão sob outra perspectiva possui o condão de revolucionar a forma como encaramos a diferença, a norma e a nós mesmos.

Experimentar a deficiência a partir dessa projeção permite que nos apropriemos de importantes noções sobre opressão e marginalização, modificando a maneira como compreendemos as mazelas sociais, nossa existência, assim como nos manifestamos em relação àqueles que entendemos como outros, diferentes, distintos.

Entretanto, esse vivenciar da deficiência como conhecimento não pode ser traduzido exclusivamente (como no mais das vezes é feito) a partir de experiências que solicitam para as pessoas permanecerem um tempo em cadeira de rodas ou vendadas para se acercarem dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. A ideia de que as pessoas possam compreender a perspectiva das pessoas com deficiência a partir desse tipo de simulação é falsa e teatral, pois insere sujeitos em uma situação de deficiência antes que o conhecimento sobre essa experiência seja adquirido, o que ocorre mediante um conjunto de sensações e emoções que envolve a perda de alguma função tida como corrente. Tal processo não pode ser incorporado com um toque de mágica.

Ademais, mas não menos importante, as pessoas que são expostas a essas experiências permanecem tão preocupadas com sensações de inadequação corporal que não conseguem perceber até que ponto a deficiência resulta de causas sociais e não somente de acontecimentos físicos ou biológicos. Se analisarmos criticamente essas experiências, perceberemos que elas parecem situar-se muito mais em consonância ao modelo médico da deficiência do que a perspectivas emancipatórias, dada a materialização de uma vivência individual e não de um ato de imaginação cultural. Em vez de vendar os olhos das pessoas e fazê-las passear por edifícios, seria preferível mandá-las à rua usando óculos escuros e carregando uma bengala para que sintam as reações das pessoas ao se deparar com elas, quer nas ruas, edifícios, em bares ou restaurantes.

Nesse trajeto poderão observar manifestações discriminatórias e preconceituosas, bem como concluir de que forma os arranjos das cidades são moldados para excluir essas corporalidades. Mais que isso, a partir dessas relações podem ser pensadas transformações que modifiquem o atual estado de coisas, melhorando a perspectiva de todos os coletivos oprimidos. Deste exemplo, outros podem ser depreendidos. Nesse sentido, o objetivo de se reimaginar a categoria deficiência e vivenciar parte das marginalizações que a atravessam, como assinala Asch (2001, p. 406-407), "não gira em torno da questão de saber se um grupo tem uma existência mais árdua que outro, mas sim no fato de que cada grupo minoritário en-

frenta discriminação social, violência e intolerância as quais exercem uma influência tóxica e injusta sobre a capacidade de viver a vida ao máximo".

Esse é o ponto mais importante a ser frisado neste momento, cuja materialização deve desembocar em práticas e discursos que contrariem manifestações que desumanizam as pessoas e que justificam processos de exclusão social com base em um etéreo conceito de norma. É urgente esclarecermos a violência sobre como, nas sociedades contemporâneas, os privilégios da cidadania se mostram dependentes da capacidade de alguém em incorporar uma norma.

Assim, a responsabilidade de oportunizar e potencializar o lugar de fala, reconhecimento e representatividade das pessoas com deficiência na sociedade vai muito além do compromisso de preservar os direitos individuais, necessitando de uma agenda mais ampla que contrarie a tendência para a normalização e valorize as diferentes formas de ver, sentir e experimentar o mundo como fenômenos geradores de enriquecimento cultural.

Referências

ALCOFF, L. M. **Visible Identities**: Race, Gender, and the Self. New York, US: Oup Usa, 2006.

ASCH, A. 'Critical Race Theory, Feminism, and Disability: Reflections on Social Justice and Personal Identity'. **Ohio State Law Journal**, [*S. l.*], v. 62, n. 1, p. 391-423, 2001.

BRODDERICK, A. **The Autism Industrial Complex How Branding, Marketing, and Capital Investment Turned Autism into Big Business**. Myers Education Press, 2022.

CUSHING, S. Autism: The Very Idea. In Jami L. Anderson & Simon Cushing (ed.). **The Philosophy of Autism**. Rowman & Littlefield Publishers, 2012. p. 17-45.

DAVIS, L. **Enforcing normalcy**: Disability, deafness, and the body. New York: Verso, 1995.

DAVIS, L. J. Constructing normalcy. *In*: DAVIS, Lennard J. (Org.). **The disability studies reader**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. p. 3-16.

DAVIS, L. The end of identity politics: On disability as an unstable category. *In*: DAVIS, Lennard (org.). **The Disability Studies Reader**. London: England, Routledge, 2013.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FEELY, M. Disability studies after the ontological turn: a return to the material world and material bodies without a return to essentialism. **Disability & Society**, v. 31, n. 7, p. 863–883, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1208603

GARLAND-THOMSON, R. **Extraordinary bodies**: Figuring physical disability in American culture and literature. Columbia University Press, 1997.

HACKING, I. **The Social Construction of What?** Cambridge: Harvard University Press, 1999.

NADESAN, M. **Constructing Autism**: Unravelling the 'Truth' and Understanding the Social. Abingdon: UK. Routledge, 2005.

SIEBERS, T. Disability and the theory of complex embodiment—for identity politics in a new register. **The disability studies reader**, [*S. l.*], v. 4, p. 278-297, 2013.

TIMIMI, S.; GARDNER, N.; McCABE, B. **The Myth of Autism**: Medicalising Men's and Boys': Social and Emotional Competence, 2010.

WATERHOUSE, L. **Rethinking autism**: Variation and complexity. Massachussets: USA. Elsevier Academic Press, 2013.

Capítulo 2

Dupla excepcionalidade: altas habilidades ou superdotação, TEA e educação inclusiva

Kátia Sandoval-Rodríguez
Clarissa Maria Marques Ogeda

Introdução

A Dupla Excepcionalidade (2e) configura-se como um dos fenômenos mais complexos e menos compreendidos no campo da Educação Inclusiva. De acordo com Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025), trata-se de uma interação dinâmica entre alto potencial e condições coexistentes do neurodesenvolvimento, capaz de produzir perfis comportamentais singulares e heterogêneos. Nessa mesma direção, Pfeiffer (2013) a define como a coexistência, em um mesmo indivíduo, de alta performance, habilidade, talento ou potencial com algum transtorno psiquiátrico, neurológico, comportamental, sensorial, físico ou educacional.

A sobreposição entre Altas Habilidades ou Superdotação (AHSD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura, especificamente, uma condição de 2e marcada por perfis cognitivos, comportamentais e socioemocionais altamente heterogêneos. Essa heterogeneidade torna os processos de identificação, diagnóstico e atendimento educacional particularmente desafiadores (Conejeros-Solar *et al.*, 2025). Em decorrência disso, essa população tende a permanecer invisibilizada nos contextos escolares, de saúde e sociais.

Essa invisibilidade resulta de mecanismos de mascaramento recíproco entre potencial e dificuldade, movimentos que resultam, com frequência, em intervenções parciais, tardias ou inadequadas (Neihart, 2008; Webb *et al.*, 2016). Para além das características individuais, contudo, essa invisibilidade também é sustentada pela dificuldade institucional das escolas em reconhecer perfis que escapam aos modelos normativos de de-

sempenho e comportamento. Sistemas educacionais organizados a partir de classificações padronizadas tendem a reconhecer apenas os estudantes cujas características correspondem aos perfis convencionalmente associados ao TEA ou à AHSD, tornando ilegíveis aqueles cujas potencialidades e dificuldades coexistem de maneira complexa.

Nesses contextos, a diferença é frequentemente interpretada como desvio em relação à norma, e não como expressão legítima da diversidade humana. Conforme argumenta Mantoan (2015), a perspectiva inclusiva exige justamente o rompimento com modelos escolares homogeneizadores, que classificam, hierarquizam e normalizam os sujeitos a partir de padrões fixos de aprendizagem e desenvolvimento.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo situar a 2e na interface específica entre AHSD e TEA, caracterizando esse perfil a partir da perspectiva da neurodiversidade e da coexistência entre potencialidades e barreiras que o define. Discutem-se, em seguida, os processos de identificação e avaliação multidimensional dessa população, considerando as barreiras ao reconhecimento e as limitações dos instrumentos psicométricos disponíveis, bem como as respostas educacionais centradas em potencialidades capazes de subsidiar sua implementação. Por fim, situam-se os desafios e as perspectivas para o campo, de modo a oferecer a profissionais da saúde e educação elementos para a construção de respostas educacionais inclusivas para esses estudantes.

Desenvolvimento

Compreender a origem conceitual da 2e exige situá-la, inicialmente, na evolução do construto de AHSD, um fenômeno complexo cuja definição se modificou ao longo do tempo e que permanece objeto de discussão acadêmica. As primeiras abordagens fundamentaram-se em critérios psicométricos, associando a AHSD à obtenção de pontuações elevadas em testes padronizados de inteligência. Um quociente intelectual igual ou superior a 130 (equivalente a dois desvios-padrão acima da média) consolidou-se como ponto de referência convencional para identificar capacidade cognitiva significativamente superior. Esse critério, contudo, não representa por si só toda a complexidade do construto, nem constitui limite universal aplicável a todos os contextos educacionais, clínicos ou de pesquisa (Gómez-León, 2022).

Em perspectiva mais ampla, a AHSD pode se expressar tanto como aptidão excepcional para raciocinar, aprender e resolver problemas quanto como desempenho excepcional em um ou mais domínios específicos, distinção que leva alguns autores a diferenciar aptidão (potencial para aprendizagens complexas) de competência (conquistas já demonstradas em determinado domínio), esta última identificada, em certos referenciais

teóricos, a partir de desempenho situado entre os 10% superiores de uma área de atividade (Gagné, 2021; Raoof *et al.*, 2024). A distinção é relevante porque uma pessoa pode possuir potencial elevado sem ter tido as oportunidades educacionais, familiares ou sociais necessárias para transformá-lo em desempenho observável.

O modelo dos três anéis de Renzulli (1978, 2005) propõe que os comportamentos associados à AHSD emergem da interação entre habilidade acima da média, criatividade e comprometimento com a tarefa; o potencial dependeria não só das habilidades cognitivas, mas também de variáveis motivacionais e da possibilidade de produzir respostas originais. De modo semelhante, o modelo triárquico de Sternberg (1985, 1988) propõe que os desempenhos excepcionais se fundamentam na combinação de habilidades analíticas, criativas e práticas, capazes de compreender problemas, gerar soluções inovadoras e adaptar o conhecimento a situações concretas. Embora partam de pressupostos teóricos distintos, essas propostas compartilham a tentativa de superar uma compreensão unidimensional da inteligência e, em conjunto, ampliaram a atenção a expressões do talento nem sempre refletidas nos testes psicométricos tradicionais.

A AHSD pode manifestar-se precocemente na linguagem, no raciocínio, na memória, na curiosidade ou em aprendizagens específicas, embora sua expressão varie entre as pessoas e nem sempre se torne evidente. Mais do que possuir maior quantidade de conhecimentos, esses estudantes costumam apresentar formas particulares de processar informação, maior rapidez, profundidade, estabelecimento de relações complexas e pensamento divergente, além de sensibilidade ética ou preocupação com a justiça (Conejeros-Solar; Gómez-Arízaga; Sandoval-Rodríguez, 2025).

Em perspectiva evolutiva, a AHSD pode implicar assincronia entre o desenvolvimento intelectual e as dimensões emocional, social ou física, gerando frustração ou vulnerabilidade, razão pela qual deve ser compreendida como potencial diverso e dinâmico, influenciado por fatores cognitivos, emocionais, educacionais e contextuais. Por isso, uma capacidade elevada nem sempre se traduz em alto desempenho acadêmico, sobretudo diante de barreiras educacionais, falta de desafios, dificuldades socioemocionais ou outras condições que interferem na aprendizagem.

É nesse quadro ampliado de AHSD que se situa a 2e, como coexistência e interação entre uma capacidade elevada e uma ou mais deficiências, dificuldades de aprendizagem ou condições do neurodesenvolvimento. Dessa combinação resultam perfis incompreensíveis quando fortalezas e dificuldades são analisadas separadamente.

Historicamente, o conceito de "Dupla Excepcionalidade" foi construído ao longo do século XX, consolidando-se na literatura internacional a partir dos anos 2000, especialmente após a reautorização da Individuals with

Disabilities Education Act - IDEA (Estados Unidos, 2004), quando passou a receber maior reconhecimento nas políticas educacionais norte-americanas.

Os modelos contemporâneos da 2e passaram a compreendê-la como um fenômeno dinâmico, multifatorial e centrado na singularidade do indivíduo, integrando contribuições da neurociência, da psicologia cognitiva, das teorias do desenvolvimento e da educação. Em conjunto, esses referenciais ampliam a compreensão da interação entre potencialidades e dificuldades e oferecem subsídios para práticas de avaliação e intervenção mais abrangentes. O Quadro 1 sintetiza alguns dos principais modelos teóricos que fundamentam essa perspectiva.

Quadro 1 - Modelos contemporâneos da 2e

Modelo	Fundamento central	Compreensão da 2e	Implicações para a avaliação ou intervenção
Modelo do U invertido (Inverse-U Model) Sharkey e Nickl--Jockschat (2023)	Propõe que mecanismos neurobiológicos, como a conectividade neuronal ou os níveis de neurotransmissores, favorecem o desempenho cognitivo até um limiar crítico, após o qual o mesmo traço pode adquirir expressão patológica.	Pessoas com 2e estariam situadas no topo ou próximo ao ponto de inflexão da curva, onde as vantagens cognitivas atingem seu nível máximo e começam a coexistir com vulnerabilidades ou manifestações clínicas específicas.	Favorece uma compreensão neurobiológica da coexistência entre AHSD e condições do neurodesenvolvimento, e sugere evitar interpretações dicotômicas que separem estritamente talento e dificuldade.
Teoria da Sobreposição de Processos (Process Overlap Theory, POT)	Questiona a concepção do fator 'g' como causa única da inteligência, propondo que a inteligência geral emerge da sobreposição entre processos executivos de domínio geral e processos cognitivos específicos de cada tarefa.	Permite explicar os perfis heterogêneos ou 'dentados' característicos da 2e: um estudante pode apresentar raciocínio fluido excepcional e, simultaneamente, dificuldades na memória de trabalho, no controle atencional ou na velocidade de processamento.	Questiona a suficiência do QI Total para representar o funcionamento cognitivo da pessoa: índices diferenciados, como o Índice de Capacidade Geral (GAI), podem descrever com maior precisão determinadas fortalezas.
Modelo Dúplex da Superdotação Sternberg (2024)	Distingue entre as capacidades que o indivíduo possui (entrada) e a maneira como estas se manifestam em contribuições concretas (saída), considerando capacidades	Amplia a identificação da 2e ao reconhecer fortalezas não tradicionais, que podem não estar refletidas nos testes psicométricos convencionais, e valoriza a capacidade	Promove avaliações multidimensionais que considerem não apenas o desempenho em testes padronizados, mas também a criatividade, a resolução prática de

Continua

Conclusão

Quadro 1 - Modelos contemporâneos da 2e

	analíticas, práticas e criativas, bem como expressões do talento do tipo traço e do tipo estado.	de produzir soluções criativas ou contribuições significativas apesar de desafios diagnósticos.	problemas e as manifestações situacionais do talento.
Modelagem centrada na pessoa (Person--Centered Modeling) Burger-Veltmeijer e Minnaert (2023) e Woo et al. (2024)	Distancia-se da análise centrada exclusivamente em variáveis e médias grupais, examinando configurações particulares de fortalezas, dificuldades e padrões de funcionamento dentro de cada indivíduo.	Reconhece que a população 2e não constitui grupo homogêneo, permitindo identificar subgrupos com configurações funcionais compartilhadas sem perder de vista a variabilidade individual.	Facilita o planejamento de intervenções personalizadas e ajustadas aos perfis específicos e, metodologicamente, favorece o estudo de padrões intraindividuais e de subgrupos, em detrimento de generalizações baseadas unicamente em médias.
Modelo do Paradoxo e da Diferenciação Dual Reis, Baum e Burke (2014) e Baum, Schader e Owen (2017).	Propõe que a intervenção educacional deve atender simultaneamente fortalezas e dificuldades, opondo-se a uma visão exclusivamente médica ou centrada no déficit.	A 2e é compreendida como coexistência paradoxal entre capacidades excepcionais e necessidades de apoio: o talento deve ser desenvolvido por meio do enriquecimento, enquanto as dificuldades requerem apoios estruturados ou tecnologia assistiva.	Propõe intervenção bidirecional: potencializar o talento e compensar as áreas de dificuldade, considerando o desenvolvimento das fortalezas como um meio para favorecer a autoestima, a resiliência e o ajustamento socioemocional.
Perspectiva bioecológica aplicada à 2e Baseada em Bronfenbrenner (1979) e retomada em estudos contemporâneos sobre 2e e TEA	Situa o desenvolvimento do estudante dentro de sistemas ambientais inter-relacionados, considerando que as características individuais interagem de maneira contínua com a família, a escola e outras estruturas sociais.	A expressão do talento e das dificuldades depende da qualidade das interações entre o estudante e seu ambiente: o contexto pode ativar o potencial ou intensificar as barreiras associadas à deficiência.	No microssistema, o clima da sala de aula e a sensibilidade docente podem reduzir a ansiedade; no mesossistema, a colaboração entre família e escola permite integrar informações de diferentes contextos. O ambiente atua, como catalisador do potencial ou como fonte de barreiras para a identificação e aprendizagem.

Fonte: elaboração própria (2026).

Embora esses modelos ampliem significativamente a compreensão da 2e, permanecem fortemente fundamentados em populações norte-americanas e europeias, limitando sua generalização para contextos educacionais latino-americanos marcados por desigualdades estruturais.

A perspectiva da neurodiversidade, formulada por Singer (2017) e amplamente difundida no campo do TEA, oferece um enquadramento ético fundamental para a compreensão da 2e. Ao conceber o transtorno não como patologia a ser curada, mas como variação neurológica humana, desloca o foco do déficit para as diferenças, abrindo espaço para reconhecer e valorizar forças cognitivas que frequentemente acompanham o TEA, como pensamento sistemático, atenção a detalhes, memória para áreas de interesse e capacidade de hiperfoco. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar deixa de significar mera adaptação do sujeito às exigências institucionais, passando a exigir transformações estruturais nas práticas pedagógicas.

No movimento da neurodiversidade, há tensões internas relevantes, sobretudo quanto à sua aplicabilidade a pessoas com TEA com maiores necessidades de suporte, para quem a ênfase nas potencialidades pode obscurecer demandas legítimas de cuidado e intervenção clínica (Fletcher-Watson; Happé, 2019). Embora represente um avanço importante em relação aos modelos estritamente patologizantes, sua incorporação ao campo educacional não elimina a necessidade de suporte clínico, pedagógico e socioemocional para sujeitos que vivenciam sofrimento significativo decorrente de suas condições neurodesenvolvimentais.

No campo educacional, essa tensão se traduz no desafio de construir abordagens que valorizem simultaneamente as diferenças neurológicas e garantam o acesso aos recursos de que cada estudante necessita.

Reconhecidas e mobilizadas pedagogicamente, essas características constituem recursos potentes de aprendizagem e engajamento escolar; ignoradas ou interpretadas exclusivamente sob lógica patologizante, convertem-se em fontes de frustração, desmotivação, desengajamento e exclusão. O Quadro 2 apresenta, de modo sintético, um conjunto recorrente de forças e desafios associados ao perfil 2e com TEA.

Quadro 2 - Características frequentes em estudantes 2e com TEA

Área	Pontos fortes frequentes	Desafios frequentes
Cognitiva	Raciocínio abstrato, verbal, não verbal e fluido, com resolução de problemas complexos e pensamento lógico, criativo e divergente, além de intensa curiosidade intelectual, processos de pensamento flexíveis, rápida assimilação de informações, vocabulário avançado e habilidades metalinguísticas. Demonstra capacidade de hiperfoco em áreas de interesse, memória excepcional e atenção aos detalhes.	Discrepâncias significativas no perfil cognitivo, com dificuldades acentuadas nas funções executivas (controle inibitório, planejamento e organização), na memória de trabalho e na velocidade de processamento, além de assincronia no desenvolvimento, rigidez cognitiva, perfeccionismo, suscetibilidade ao tédio decorrente da ausência de desafios e dificuldade para compreender conceitos abstratos fora de sua área de domínio.
Socioemocional	Capacidade de estabelecer vínculos afetivos profundos e seguros com adultos ou mentores, aliada a elevada sensibilidade moral e ética e forte senso de justiça. Demonstra empatia profunda, resiliência, honestidade intelectual, elevada motivação intrínseca e senso de humor maduro, podendo utilizar o raciocínio para compensar dificuldades sociais ou recorrer à "camuflagem social".	Dificuldades persistentes na interação social recíproca, na pragmática da linguagem e na comunicação, associadas a risco elevado de ansiedade, depressão, isolamento social, baixa autoestima e sentimentos de inadequação (síndrome do impostor). Observam-se ainda vulnerabilidade ao bullying, dificuldades de autorregulação emocional, perfeccionismo desadaptativo e assincronia entre a maturidade intelectual e a emocional.
Sensorial /motora	Sensibilidade aguçada e grande capacidade de observação, que possibilitam percepção detalhada do ambiente, além de habilidades visuoespaciais, técnicas e artísticas superiores (como desenho e música) e potencial para elevado desempenho físico em esportes individuais ou atividades manuais específicas. Utiliza a acuidade visuoperceptiva como estratégia compensatória.	Hipersensibilidade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (ruídos, luzes e texturas), que podem provocar sobrecarga ou fadiga, além de dificuldades na motricidade fina, disgrafia, caligrafia pouco legível e coordenação motora desajeitada (dispraxia). Observam-se também movimentos estereotipados ou repetitivos, dificuldades de atenção seletiva, impulsividade e desconexão entre a atividade mental e a física.
Acadêmica	Potencial para desempenho excepcional em áreas específicas (STEM, artes e linguagem), aprendizagem rápida de conteúdos complexos e alto rendimento em tarefas que exigem raciocínio superior, além de capacidade de produção criativa, argumentação científica e envolvimento profundo em projetos significativos. Bom desempenho em ambientes enriquecidos e em turmas avançadas (honors/AP).	Desempenho acadêmico desigual e inconsistente, inferior ao esperado em relação ao potencial, já que o efeito de "mascaramento" pode ocultar tanto o talento quanto a deficiência. Observam-se dificuldades na organização de tarefas, na expressão escrita e no acompanhamento de instruções padronizadas, além de desinteresse por atividades rotineiras ou repetitivas, com risco de evasão escolar em razão da ausência de adaptações curriculares e de apoios específicos.

Fonte: elaboração própria (2026).

Estudantes que apresentam a coexistência de AHSD e TEA exibem perfis marcados por assincronias profundas, nas quais o desenvolvimento cognitivo pode ser muito superior à média em domínios como raciocínio lógico-matemático, memória de trabalho, vocabulário e pensamento abstrato, enquanto habilidades como comunicação social, regulação emocional, flexibilidade cognitiva e motricidade fina podem situar-se significativamente abaixo do esperado para a faixa etária (Webb *et al.*, 2016).

Estudos recentes identificam, em muitos estudantes 2e com TEA, um fenótipo cognitivo caracterizado por habilidades verbais superiores coexistindo com velocidade de processamento significativamente reduzida (Sharkey; Nickl-Jockschat, 2023; Casten *et al.*, 2023). Rizzo, Pinnelli e Minnaert (2025) reforçam essa compreensão ao destacar que estudantes 2e apresentam trajetórias desenvolvimentais marcadas por descompassos entre competências cognitivas, sociais, emocionais e adaptativas.

Nessa população, o fenômeno da camuflagem ou do mascaramento (masking) constitui um processo complexo e dinâmico, no qual a AHSD intelectual e as características do TEA interagem, ocultando-se mutuamente ou modificando sua apresentação clínica habitual (Reis *et al.*, 2014), resultando em um perfil que, frequentemente, não apenas apresenta desempenho médio nas avaliações (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), como também tende a não chamar a atenção no funcionamento cotidiano.

O mascaramento abrange componentes provenientes de ambos os fenômenos, cuja diferenciação e compreensão são necessárias para a elaboração de apoios pertinentes. Para Reis (2026), sob a perspectiva do TEA, a camuflagem é compreendida principalmente como mecanismo de sobrevivência social e adaptação, relacionado à necessidade de pertencimento: a pessoa 2e adota comportamentos estratégicos para demonstrar competência social e reduzir a distância percebida entre si e seus pares, buscando satisfazer essa necessidade de pertencer. Esse processo também se manifesta na supressão deliberada de comportamentos autistas menos aceitos socialmente, como movimentos estereotipados ou interesses altamente restritos, a fim de se adequar às normas do ambiente.

Por sua vez, a AHSD pode atuar como recurso cognitivo que possibilita o desenvolvimento de formas de camuflagem mais elaboradas e eficazes, observável no desenvolvimento de estratégias compensatórias autônomas, por meio das quais o estudante utiliza sua inteligência superior para elaborar métodos que lhe permitam contornar suas dificuldades (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), recorrendo à lógica e ao raciocínio fluido para aprender "roteiros sociais", ou a um vocabulário avançado para ocultar dificuldades de leitura ou de processamento. Essa influência também aparece na resolução de problemas no âmbito social. Conejeros-Solar *et al.* (2025) postulam que a elevada capacidade de resolução de problemas

pode compensar a dificuldade no reconhecimento espontâneo de expressões faciais, já que pessoas autistas com QI elevado podem ativar regiões cerebrais distintas das observadas em pessoas neurotípicas. Há, ainda, o mascaramento inverso, no qual, paradoxalmente, a dificuldade pode ocultar a AHSD; assim, os professores podem concentrar-se nos desafios comportamentais ou sociais e deixar de identificar o potencial intelectual do estudante (King, 2022).

Além desses mecanismos, a interação entre ambas as condições pode produzir formas específicas de mascaramento. Quando as fortalezas cognitivas e as dificuldades associadas ao TEA apresentam intensidade semelhante, pode ocorrer o que Hamzić e Bećirović (2021) descrevem como um "efeito de máscara perfeita", que compreende três processos principais.

O primeiro corresponde à anulação mútua, na qual as capacidades ocultam a deficiência e a deficiência oculta o potencial, resultando em desempenho acadêmico aparentemente médio. O segundo refere-se à identificação tardia, já que o estudante "consegue passar despercebido" ou "se virar" (get by), frequentemente não sendo identificado até que as demandas sociais ultrapassem suas capacidades de compensação, durante a adolescência ou a vida adulta. A identificação tardia deve ser compreendida como possibilidade resultante da interação entre características individuais, exigências do contexto, estratégias de compensação e a capacidade dos sistemas educacionais e clínicos de reconhecer apresentações menos evidentes do TEA e da AHSD.

Por fim, Casten *et al.* (2023) destacam o elevado custo para a saúde mental: o esforço constante para manter a máscara está associado à fadiga extrema, à ansiedade, à depressão e a um risco significativamente maior de ideação suicida, de modo que, na 2e com TEA, um QI elevado deixa de atuar como fator de proteção e passa a constituir fator de risco em razão do estresse crônico decorrente da camuflagem desadaptativa.

Esse efeito de mascaramento constitui um dos principais obstáculos à identificação da 2e (Rizzo; Pinnelli; Minnaert, 2025), visto que esse perfil pode impedir tanto o acesso a oportunidades de enriquecimento curricular quanto a oferta de intervenções especializadas, além de aumentar o risco de desengajamento, sub-rendimento acadêmico e isolamento social; sobretudo em contextos educacionais incapazes de articular desafios intelectuais significativos com apoio estruturado (Freetage, 2025).

Outra dificuldade decorre da sobreposição entre características associadas à AHSD e manifestações relacionadas ao TEA, como interesses intensos e aprofundados, sensibilidade sensorial, perfeccionismo, preferência por atividades específicas e questionamento de regras ou autoridades, podem estar presentes em ambos os perfis, o que, sem avaliação abrangente, leva a que essas manifestações sejam interpretadas apenas

como características do TEA ou, em sentido inverso, como expressões da alta capacidade, reforçando a necessidade de analisar a função, a intensidade, a frequência e o contexto em que cada característica se manifesta.

As barreiras institucionais também contribuem para a identificação incompleta. Isso se traduz no reconhecimento apenas da condição que produz maior impacto visível, seja o elevado desempenho, seja a dificuldade comportamental, social ou acadêmica. Mullet e Rinn (2016) observam que os sistemas educacionais frequentemente priorizam a condição que gera maior demanda imediata, concentrando-se na gestão do sintoma em detrimento da compreensão global do estudante.

Essa fragmentação relaciona-se à separação histórica entre a educação especial e os programas destinados a estudantes com AHSD, tratados, em muitos sistemas educacionais, como categorias independentes ou mesmo incompatíveis, de modo que o estudante pode receber apoio para suas dificuldades sem acesso ao desenvolvimento de seus talentos, ou participar de programas de enriquecimento sem que suas necessidades sociais, emocionais, sensoriais e executivas sejam reconhecidas.

Também persistem estereótipos que dificultam a identificação: a ideia de que um estudante com alta capacidade deve apresentar desempenho elevado e homogêneo, autonomia constante e ausência de dificuldades pode gerar resistência ao reconhecimento de estudantes autistas em programas de AHSD, assim como levar profissionais, diante de comportamentos considerados problemáticos, a interpretar o estudante exclusivamente a partir do déficit, sem investigar suas áreas de potencial.

Intervenções centradas apenas nas dificuldades podem produzir efeitos secundários relevantes: quando as necessidades são atendidas sem que as potencialidades sejam reconhecidas, o estudante pode desenvolver identidade escolar predominantemente associada ao fracasso, à inadequação ou à deficiência, contribuindo para o enfraquecimento da motivação intrínseca e para o afastamento progressivo das experiências de aprendizagem (Neihart, 2008). Reconhecer as potencialidades, portanto, não representa elemento complementar da avaliação, mas condição necessária para o planejamento educacional.

As limitações das avaliações psicométricas constituem outro desafio significativo, decorrente do uso exclusivo do QI Total, que pode mascarar a heterogeneidade do funcionamento cognitivo em estudantes com 2e e TEA. Romano *et al.* (2024) criticam essa abordagem restritiva, que compreende a 2e a partir de perspectiva única e homogênea, sem reconhecer que esses estudantes podem apresentar perfis intraindividuais marcadamente desiguais, com altas pontuações em compreensão verbal e raciocínio associadas a menor desempenho na memória de trabalho ou na velocidade de processamento, o que pode reduzir a pontuação total pelas áreas de difi-

culdade e deixar de representar adequadamente as capacidades superiores do estudante. Por essa razão, a interpretação da avaliação cognitiva deve priorizar a análise do perfil intraindividual, em vez de depender exclusivamente de um ponto de corte ou de uma medida global.

A avaliação também deve considerar que o desempenho acadêmico aparente nem sempre corresponde ao potencial do estudante ou às suas necessidades de apoio. Por isso, a interpretação dos instrumentos deve ser articulada à trajetória escolar, às condições de realização das tarefas e às discrepâncias observadas entre os diferentes domínios do funcionamento cognitivo.

A discrepância entre informantes constitui outro desafio relevante. Famílias e professores podem observar comportamentos distintos porque o estudante responde de maneira diferente às demandas de cada contexto: dificuldades emocionais, comportamentais ou de autorregulação podem ser mais evidentes no ambiente familiar, enquanto, na escola, estratégias de camuflagem podem sustentar uma aparente adaptação. Essa adaptação, entretanto, frequentemente ocorre à custa de elevada fadiga e estresse. Assim, a ausência de dificuldades observáveis em determinado ambiente não comprova sua inexistência, e divergências entre relatos devem ser interpretadas como informações complementares sobre o funcionamento do estudante, e não como contradições.

Diante dessa variabilidade, a avaliação deve integrar múltiplos procedimentos e fontes de informação, incluindo avaliação psicológica abrangente, análise do perfil cognitivo, observação estruturada em diferentes contextos, entrevistas com familiares, professores e o próprio estudante, análise do desempenho acadêmico e uso criterioso de instrumentos específicos para o rastreamento do TEA.

Mais do que confirmar categorias diagnósticas, o processo avaliativo deve compreender como capacidades, dificuldades e fatores ambientais interagem na trajetória do estudante, deslocando-se de uma lógica classificatória e centrada no déficit para uma abordagem orientada pelas potencialidades e necessidades individuais.

Baum, Schader e Owen (2017) defendem que identificar as áreas de destaque é tão importante quanto compreender as dificuldades, abordagem que transforma a avaliação em recurso para o planejamento educacional, ao permitir definir oportunidades de enriquecimento, apoios específicos, adaptações e estratégias de participação compatíveis com o perfil singular do estudante.

Diante das complexidades do perfil 2e, a resposta educacional mais adequada parte das forças para atender às necessidades, e não o inverso, princípio central da pedagogia das potencialidades, proposta por Baum, Schader e Owen (2017) como modelo norteador para estudantes 2e, segundo a qual o desenvolvimento intencional das áreas de talento cria condições

favoráveis para o enfrentamento das dificuldades associadas, fortalecendo a autoestima, ampliando o senso de competência e sustentando o engajamento com a aprendizagem, e rompendo com a lógica medicalizante que historicamente orienta o atendimento a estudantes com necessidades especiais.

Na mesma direção, Reis e Renzulli (2025) defendem abordagens strength-based centradas nos interesses, talentos e áreas de excelência do estudante como estratégia para ampliar o engajamento acadêmico, reduzir comportamentos desadaptativos e favorecer a autodeterminação.

Do ponto de vista curricular, estudantes 2e com TEA beneficiam-se de práticas como o aprofundamento e o enriquecimento curricular nas áreas de interesse e habilidade, a flexibilização de tarefas e avaliações que reconheçam estilos diversos de demonstrar conhecimento, o uso de recursos tecnológicos assistivos e de comunicação alternativa quando necessário, e a criação de ambientes sensorialmente previsíveis e estruturados, capazes de reduzir a sobrecarga sensorial sem privar o estudante de experiências ricas e aprofundadas de aprendizagem.

Freetage (2025) acrescenta que práticas pedagógicas diferenciadas para estudantes 2e devem integrar suporte às funções executivas, tais como organização, planejamento e iniciação de tarefas, com apoio socioemocional e enriquecimento acadêmico.

No âmbito das relações interpessoais e do clima escolar, é fundamental que professores e equipes pedagógicas desenvolvam competências para reconhecer e nomear publicamente as forças do estudante, fortalecendo sua visibilidade positiva no grupo; mediar situações de conflito social com sensibilidade à diferença neurológica, evitando interpretações moralizantes do comportamento; envolver a família como parceira ativa na construção do projeto educativo individualizado; e articular redes de suporte interdisciplinar, sempre que as necessidades do estudante assim o demandarem.

Reis e Renzulli (2025) observam ainda que o manejo da ansiedade constitui componente central do trabalho educacional com estudantes 2e, sendo importante auxiliar explicitamente os estudantes na identificação de gatilhos emocionais e no desenvolvimento de estratégias de enfrentamento diante das demandas acadêmicas e sociais.

A formação continuada de professores é condição indispensável para a implementação de respostas educacionais adequadas para estudantes 2e, sobretudo porque a maioria dos professores brasileiros não recebeu formação inicial sobre AHSD (Pérez; Freitas, 2011), muito menos sobre 2e. A oferta de formação continuada, a construção de redes de apoio entre profissionais e a sistematização de estudos de caso no contexto institucional constituem estratégias fundamentais para transformar a cultura escolar em direção à inclusão plena. Isso exige do professor, para além do domínio técnico, dis-

ponibilidade para reconhecer formas singulares de aprender e existir que frequentemente escapam às expectativas normativas da escola e para desenvolver respostas pedagógicas criativas e sensíveis a essa diversidade.

O campo da 2e demanda ações articuladas nos níveis macro (políticas públicas), meso (gestão escolar e formação docente) e micro (sala de aula e atendimento especializado). No nível macro, torna-se fundamental consolidar a implementação da Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação – Lei nº 15.436 (Brasil, 2026), que passou a reconhecer expressamente a 2e como parte de seu escopo, estabelecendo sua definição legal e determinando que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contemple, de forma integrada, tanto o desenvolvimento da AHSD quanto às necessidades decorrentes da condição associada. Embora esse marco normativo represente um avanço significativo para a Educação Especial brasileira, sua efetividade dependerá da regulamentação de procedimentos de identificação, da formação de profissionais, da produção de instrumentos validados e da consolidação de práticas educacionais capazes de responder à complexidade dos perfis duplamente excepcionais.

Estimativas internacionais indicam que entre 2% e 5% dos estudantes podem ser considerados duplamente excepcionais em sentido amplo (Webb *et al.*, 2016; Baum; Schader; Owen, 2017), embora dados específicos sobre a coexistência de AHSD e TEA ainda sejam escassos, sobretudo no contexto brasileiro, cuja ausência de dados epidemiológicos nacionais é, em si, um indicador da invisibilidade institucional desse grupo.

Além disso, Reis e Renzulli (2025) destacam que o sucesso de estudantes 2e na transição para contextos acadêmicos mais competitivos depende significativamente do fortalecimento da autodeterminação, do acesso a oportunidades de enriquecimento curricular e da participação em grupos organizados em torno de interesses compartilhados.

No nível meso, as escolas precisam desenvolver protocolos internos de identificação que contemplem a possibilidade da 2e, integrando as perspectivas da Educação Especial e das AHSD nos processos de triagem e acompanhamento, além de construir de forma colaborativa os Planos de AEE, envolvendo família, professores da turma regular, especialistas do AEE e profissionais da saúde quando disponíveis.

No nível micro, o professor de sala de aula ocupa posição central; é no cotidiano das interações pedagógicas que o reconhecimento das potencialidades se concretiza ou se frustra. Um olhar atento às formas singulares de compreender o mundo e relacionar-se com ele, aliado à flexibilidade metodológica e ao vínculo afetivo consistente, pode representar inflexão significativa na história de um estudante que, com frequência, aprendeu a dissimular quem é para ser aceito no espaço escolar.

Considerações finais

A 2e na interface entre AHSD e TEA constitui um fenômeno complexo que desafia modelos tradicionais de identificação, avaliação e atendimento educacional. Longe de representar a simples coexistência de duas categorias diagnósticas, esse perfil resulta da interação dinâmica entre potencialidades e barreiras, produzindo manifestações heterogêneas que frequentemente permanecem invisíveis aos sistemas educacionais e clínicos. O mascaramento recíproco entre capacidades e dificuldades, associado à persistência de modelos avaliativos centrados em desempenhos globais, contribui para o reconhecimento tardio ou incompleto desses estudantes.

Nesse contexto, a perspectiva da neurodiversidade, articulada aos modelos contemporâneos da dupla excepcionalidade, oferece bases teóricas para compreender a diversidade dos perfis cognitivos e desenvolvimentais sem reduzir o estudante às suas limitações. Tal perspectiva, entretanto, não elimina a necessidade de avaliações rigorosas, multidimensionais e culturalmente sensíveis, capazes de integrar diferentes fontes de informação e reconhecer a variabilidade intraindividual que caracteriza essa população.

As evidências discutidas ao longo do capítulo reforçam que respostas educacionais efetivas dependem de abordagens centradas nas potencialidades, sem negligenciar os apoios necessários às dificuldades decorrentes do TEA. Estratégias de enriquecimento curricular, flexibilização pedagógica, suporte às funções executivas e colaboração entre escola, família e profissionais especializados constituem dimensões complementares.

Embora o interesse científico pela 2e tenha crescido nas últimas décadas, o campo permanece pouco desenvolvido no contexto brasileiro. Persistem lacunas relacionadas à produção de evidências nacionais, à validação de instrumentos de avaliação, à formação de profissionais e à consolidação de políticas públicas específicas. O avanço desse campo requer investimentos articulados em pesquisa, formação docente e organização dos sistemas educacionais, de modo que a identificação da 2e deixe de representar uma exceção e passe a integrar as práticas regulares da Educação Especial.

Compreender a 2e implica adotar uma concepção de inclusão comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso significa construir contextos educacionais capazes de transformar diferenças em oportunidades de aprendizagem, assegurando que potencialidades e vulnerabilidades sejam consideradas de forma indissociável na promoção da participação, do bem-estar e do desenvolvimento humano.

Referências

BAUM, S. M.; SCHADER, R. M.; OWEN, S. V. Para ser dotado e com dificuldades de aprendizagem: estratégias baseadas em pontos fortes. *In*: BAUM, Susan M.; SCHADER, Robin M.; OWEN, Steven V. **To be gifted and learning disabled**: strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more. 3. ed. Waco: Prufrock Press, 2017.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 18 jun. 2026.

BRONFENBRENNER, U. **The Ecology of Human Development**: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BURGER-VELTMEIJER, A.; MINNAERT, A. Needs-based assessment of twice-exceptional gifted students: the S&W-Heuristic. **Advances in Social Sciences Research Journal**, v. 10, n. 1, p. 245-263, 2023.

CASTEN, L. G.; *et al.* The combination of autism and exceptional cognitive ability is associated with suicidal ideation. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 197, 107698, 2023.

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; GÓMEZ ARIZAGA, M. P.; SANDOVAL RODRÍGUEZ, K. **Orientaciones para políticas de atención integral a las altas capacidades**. Viña del Mar: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, 2025. (Série Propuestas para Políticas Inclusivas).

CONEJEROS-SOLAR, M. L.; *et al.* Estudiantes con doble excepcionalidad: Conceptualización, identificación e intervención. *In*: VALADEZ SIERRA, M. de los D.; BETANCOURT MOREJÓN, J.; ZAVALA BERBENA, M. A. (Eds.). **Alumnos superdotados y talentosos**. Identificação, avaliação e intervenção. Uma perspectiva para docentes. 3. ed. Ciudad de México: El Manual Moderno, 2025. p. 215-238.

ESTADOS UNIDOS. **Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004**. Pub. L. No. 108-446, 20 U.S.C. § 1400 et seq., 2004.

FLETCHER-WATSON, S.; HAPPÉ, F. **Autism**: a new introduction to psychological theory and current debate. 2. ed. London: Routledge, 2019.

FREETAGE, H. **Twice-exceptional students with autism spectrum disorder**: a differentiated instruction case study. 2025. Projeto Aplicado (EDU 593: Applied Project) – Arizona State University, Tempe, 2025.

GAGNÉ, F. **Differentiating giftedness from talent**: the DMGT perspective on talent development. New York: Routledge, 2021.

GÓMEZ-LEÓN, M. I. Alta capacidad intelectual desde la neuroimagen y la pedagogía diferencial. ¿Hablamos de lo mismo? **Revista Española de Pedagogía**, v. 80, n. 283, p. 451-473, 2022.

HAMZIĆ, U; BEĆIROVIĆ, S. Twice-exceptional, half-noticed: The recognition issues of gifted students with learning disabilities. **MAP Social Sciences**, v. 1, n. 1, p. 13-34, 2021.

KING, S. The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 193, 107659, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MULLET, D. R.; RINN, A. N. What Parents Should Know About ADHD. **Parenting for High Potential**, Washington, v. 5, n. 2, p. 10-13, 23, 2016.

NEIHART, M. Identifying and providing services to twice-exceptional children. *In*: PFEIFFER, S. I. (Ed.). **Handbook of giftedness in children**: psychoeducational theory, research, and best practices. New York: Springer, 2008. p. 115-137.

PFEIFFER, S. I. **Serving the gifted**: evidence-based clinical and psychoeducational practice. New York: Routledge, 2013.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/Superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Educar em Revista**, n. 41, p. 109-124, 2011.

RAOOF, K.; *et al.* Unpacking the underachievement of gifted students: A systematic review of internal and external factors. **Heliyon**, v. 10, e36908, 2024.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, n. 3, p. 217-230, 2014.

REIS, S. M.; RENZULLI, S. J. Research-based strength-based teaching and support strategies for twice-exceptional high school students with autism spectrum disorder. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 6, 834, 2025.

REIS, S. M. Twice exceptional students with autism: Self-perceptions of talents and disabilities. **Education Sciences**, v. 16, n. 2, art. 275, 2026.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, n. 3, p. 180-184, 261, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.). **Conceptions of giftedness**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 217-245.

RIZZO, L.; PINNELLI, S.; MINNAERT, A. Twice-exceptional students: A systematic review to outline the distinctive characteristics through a multidimensional lens. **Frontiers in Education**, v. 10, 1696805, 2025.

ROMANO, S.; *et al.* Giftedness and twice-exceptionality in children suspected of ADHD or specific learning disorders: A retrospective study. **Sci**, v. 6, n. 2, 23, 2024.

SHARKEY, R. J.; NICKL-JOCKSCHAT, T. Exceptional ability and autism: Insights into cognitive divergence. **Neurobiology of Learning and Memory**, v. 200, 107740, 2023.

SINGER, J. **NeuroDiversity**: the birth of an idea. Sydney: Judy Singer, 2017.

STERNBERG, R. J. **Beyond IQ**: a triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press, 1985.

STERNBERG, R. J. **The triarchic mind**: a new theory of human intelligence. New York: Viking, 1988.

STERNBERG, R. J. A duplex model of giftedness. **Gifted Child Quarterly**, v. 68, n. 2, p. 91-106, 2024.

WEBB, J. T.; *et al.* **Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults**: ADHD, bipolar, OCD, Asperger's, depression, and other disorders. 2. ed. Tucson: Great Potential Press, 2016.

WOO, S. E; *et al.* Person-centered modeling: techniques for studying associations between people rather than variables. **Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior**, v. 11, p. 453-480, 2024.

Capítulo 3

Habilidades sociais no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura

Aila Narene Dahwache Criado Rocha
Ingrid Casagrande
Renata Gisele de Campos Godoi
Viviane Rodrigues

Introdução

As habilidades sociais (HS), constituem um conjunto de comportamentos aprendidos que favorecem interações interpessoais eficazes e socialmente valorizadas, possibilitando ao indivíduo estabelecer e manter relações satisfatórias nos diferentes contextos em que está inserido. Tais comportamentos são influenciados pelas normas e expectativas culturais e envolvem respostas observáveis e passíveis de aprendizagem, que contribuem para uma convivência social adequada (Bolsoni-Silva; Carrara, 2010; Del Prette; Del Prette, 1999, 2015; Phillips, 1978).

Com o objetivo de organizar esse repertório comportamental, Del Prette e Del Prette (2005) propuseram um sistema composto por sete classes de habilidades sociais: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas. Essas classes abrangem comportamentos necessários para lidar com diferentes demandas sociais ao longo do desenvolvimento humano.

Na infância e na adolescência, o desenvolvimento das habilidades sociais ocorre principalmente por meio das experiências vivenciadas nas interações cotidianas. Segundo Del Prette, Dias e Del Prette (2019), esse processo é favorecido por três mecanismos fundamentais: a instrução, a modelação e as consequências produzidas pelos comportamentos emitidos em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as oportunidades de interação e aprendizagem social desempenham papel fundamental na construção de um repertório social funcional.

No contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desenvolvimento das habilidades sociais assume especial relevância, uma vez que os déficits persistentes na comunicação e na interação social constituem uma das principais características do transtorno. Pessoas com TEA podem apresentar dificuldades para iniciar e manter interações sociais, compartilhar atenção, estabelecer relações recíprocas, compreender perspectivas de outras pessoas e interpretar adequadamente pistas sociais presentes nas interações (Bellini *et al.*, 2007).

Essas dificuldades podem repercutir significativamente em diferentes áreas da vida. A literatura demonstra que déficits no repertório de habilidades sociais estão associados a desfechos como baixo desempenho acadêmico, isolamento social, rejeição pelos pares, ansiedade social, sintomas depressivos e maior vulnerabilidade ao uso de substâncias psicoativas (Bellini, 2006; Bellini *et al.*, 2007; La Greca; Lopez, 1998; Tantam, 2000; Welsh *et al.*, 2001). Assim, o desenvolvimento dessas habilidades representa um importante fator de proteção para a adaptação social, acadêmica e ocupacional de pessoas com TEA.

Nesse sentido, diferentes estudos têm investigado intervenções voltadas ao desenvolvimento das habilidades sociais, evidenciando que o treino de habilidades sociais pode favorecer a ampliação do repertório comportamental e melhorar a qualidade das relações interpessoais em diversos contextos, incluindo o ambiente escolar, familiar e social de forma mais ampla (White *et al.*, 2013). Apesar do crescimento dessas pesquisas, observa-se que a produção científica apresenta diferentes perspectivas quanto à definição das habilidades sociais, às estratégias utilizadas para sua avaliação e às intervenções propostas para seu desenvolvimento em pessoas com TEA.

Diante desse cenário, torna-se pertinente reunir e analisar criticamente as evidências disponíveis, buscando compreender como a literatura científica tem abordado esse construto no contexto do TEA. Assim, o presente estudo parte do seguinte problema de pesquisa: "como a literatura científica tem abordado as habilidades sociais em pessoas com TEA?". Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo analisar a literatura científica sobre as habilidades sociais de pessoas com TEA, considerando como estas habilidades estão sendo conceituadas, avaliadas e propostas.

Método

O presente estudo se caracteriza como uma revisão de literatura, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi analisar criticamente como a literatura científica tem conceituado, avaliado e proposto intervenções em habilidades sociais para pessoas com TEA.

A busca bibliográfica foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES, contemplando publicações dos últimos dez anos (2015 a 2025). Para

a recuperação dos estudos, foi utilizada a seguinte estratégia de busca: ("habilidades sociais" OR "Habilidade Social" OR "Social Skills" OR "Social Skill") AND (autism OR "Transtorno Autístico" OR "Transtorno do Espectro Autista" OR "Transtorno de Espectro Autista" OR "Transtorno do Espectro do Autismo" OR TEA OR "Autistic Disorder" OR "Autism Spectrum Disorder" OR Autism OR ASD).

A busca resultou em 168 artigos. A primeira etapa da seleção consistiu na leitura dos títulos e dos resumos, com o objetivo de identificar estudos potencialmente relevantes para responder ao problema de pesquisa. Nessa fase, foram selecionados 30 artigos para leitura na íntegra.

Na segunda etapa, os artigos selecionados foram analisados integralmente. Foram incluídos os estudos que apresentavam, como foco principal, pelo menos um dos seguintes aspectos relacionados às habilidades sociais em pessoas com TEA: (a) conceituação das habilidades sociais; (b) avaliação das habilidades sociais por meio de instrumentos, protocolos ou procedimentos sistemáticos; ou (c) intervenções destinadas ao desenvolvimento de habilidades sociais. Estudos que abordavam habilidades sociais apenas como desfecho secundário ou que tinham como foco principal outros domínios do desenvolvimento, como linguagem, cognição, alfabetização, desenvolvimento motor, inclusão escolar ou tecnologias educacionais, foram excluídos.

Ao final do processo de seleção, 12 artigos atenderam aos critérios de inclusão e compuseram o corpus de análise da presente revisão. A análise dos estudos foi conduzida de forma descritiva e qualitativa, buscando identificar como a literatura científica conceitua as habilidades sociais, quais estratégias utiliza para sua avaliação e quais intervenções têm sido propostas para seu desenvolvimento em pessoas com TEA. Para conferir maior transparência ao processo de seleção dos estudos, os critérios de inclusão e exclusão adotados nesta revisão são apresentados na Quadro 1.

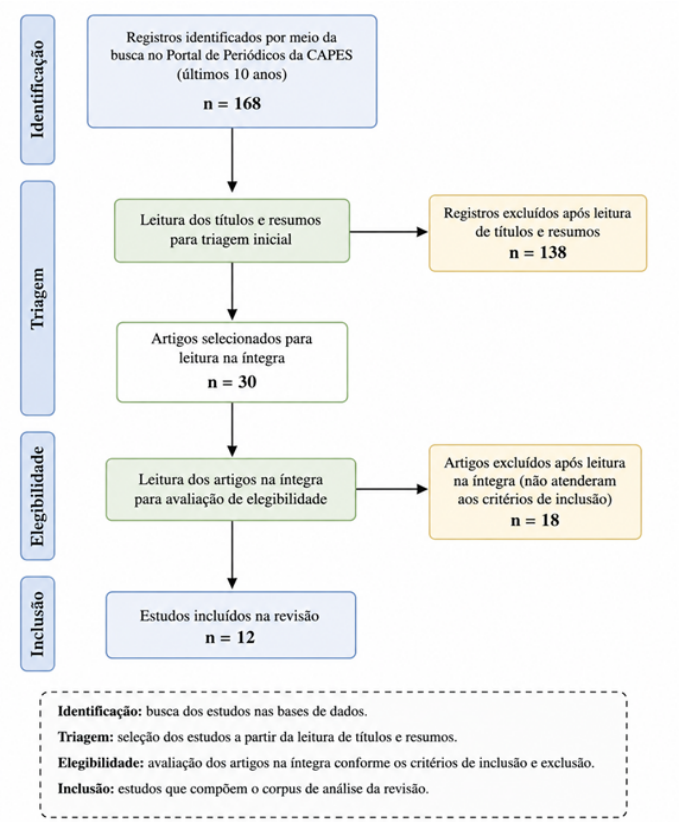
Quadro 1 – Critérios adotados para seleção dos estudos

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Estudos com pessoas com TEA	Estudos que não envolviam pessoas com TEA
Conceituação de habilidades sociais	Habilidades sociais apenas como desfecho secundário
Avaliação de habilidades sociais	Foco principal em linguagem, cognição, alfabetização, desenvolvimento motor etc.
Intervenções em habilidades sociais	Estudos sem relação direta com habilidades sociais
Publicados nos últimos 10 anos	Duplicatas e estudos fora do período definido

Fonte: elaboração própria (2026).

Além disso, o processo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos artigos é apresentado por meio de um fluxograma (Figura 1), permitindo visualizar de forma sistemática todas as etapas percorridas até a definição da amostra final de estudos analisados.

Figura 1 - Fluxograma dos artigos encontrados nas bases de dados



Fonte: elaboração própria (2026).

Resultados e discussões

A análise dos doze artigos selecionados permitiu identificar diferentes formas de conceituar, avaliar e propor o desenvolvimento de habilidades sociais (HS) em pessoas com

TEA. De modo geral, os estudos convergem ao compreender as habilidades sociais como um repertório de comportamentos que pode ser desenvolvido e aprimorado por meio de processos de aprendizagem e de intervenções sistematizadas. Entretanto, observam-se diferenças quanto às dimensões que compõem esse repertório, aos procedimentos utilizados para sua avaliação e às estratégias propostas para seu desenvolvimento.

No que se refere à conceituação das habilidades sociais, Oliveira e Quitério (2022) compreendem essas habilidades como comportamentos valorizados social e culturalmente, ressaltando que não constituem respostas inatas, mas podem ser aprendidas por meio de processos como instrução, modelação e consequências presentes nas interações cotidianas. Em uma perspectiva próxima, Passarelli *et al.* (2023) definem o repertório de habilidades sociais a partir de respostas comportamentais observáveis, descritíveis e aprendidas, relacionadas à capacidade de interagir de maneira socialmente adequada e produzir consequências positivas no ambiente. O estudo também organiza essas habilidades em classes de respostas de diferentes níveis de complexidade, incluindo atenção compartilhada, cumprimentos, brincadeira social, autorregulação, conversação, tomada de perspectiva, resolução de problemas e linguagem avançada.

Além dessas definições, os outros estudos ampliam a compreensão das habilidades sociais ao relacioná-las a diferentes competências envolvidas no desenvolvimento social. Wanzeler *et al.* (2024), por exemplo, discutem aspectos como comportamento adaptativo, linguagem, habilidades sociais e independência funcional, enquanto Público *et al.* (2021) abordam comunicação funcional, atenção compartilhada, linguagem, imitação e reciprocidade social. Albuquerque *et al.* (2024), por sua vez, relacionam o desenvolvimento social a aspectos como comunicação, interação, atenção compartilhada, brincadeiras e habilidades adaptativas. Embora esses estudos apresentem enfoques distintos, seus resultados contribuem para evidenciar que o repertório social envolve diferentes competências relacionadas à participação e à interação em situações sociais.

A compreensão das habilidades sociais como repertórios comportamentais está presente nos estudos que adotam referenciais relacionados à Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Dourado, Costa e Figueiras (2024) destacam que as habilidades sociais correspondem a comportamentos e atitudes necessários à convivência em comunidade, ressaltando que essas características não devem ser entendidas como traços universais e

estáveis da pessoa, mas como comportamentos que variam de acordo com a situação e com o contexto cultural. Nesse estudo, as HS são organizadas em sete áreas, abrangendo atenção conjunta, brincar social, autorregulação, aspectos socioemocionais, linguagem social, comportamento de grupo e linguagem social não verbal.

Os estudos que abordam o uso de jogos digitais também relacionam as habilidades sociais a competências específicas envolvidas na interação social. Freitas *et al.* (2024) destacam habilidades como empatia, comunicação verbal e não verbal e resolução de conflitos, enquanto Silva *et al.* (2024) enfatizam a comunicação não verbal, o reconhecimento de emoções e a cooperação. Embora esses trabalhos apresentem enfoques distintos, ambos compreendem os recursos digitais como ferramentas destinadas ao treino de competências relacionadas às interações sociais, particularmente em situações estruturadas e controladas.

Quanto à avaliação das habilidades sociais, observa-se que os estudos analisados apresentam diferentes níveis de especificidade na descrição dos procedimentos avaliativos. Entre os trabalhos que realizaram avaliação mais diretamente voltada às habilidades sociais, Oliveira e Quitério (2022) identificaram uma abordagem multimodal, com aplicação de instrumentos padronizados em momentos de pré e pós-teste e participação de diferentes informantes, especialmente pais e cuidadores. As autoras também destacam como limitação a ausência de validação e adaptação cultural de instrumentos internacionais para o contexto brasileiro. De maneira semelhante, Leal, Gradim e Souza (2021); Dourado, Costa e Figueiras (2024) e Passarelli *et al.* (2023) utilizaram, respectivamente, protocolos, observações e procedimentos experimentais direcionados à identificação e ao acompanhamento de repertórios sociais.

Em contrapartida, alguns estudos abordam aspectos relacionados ao desenvolvimento social sem apresentar procedimentos específicos destinados exclusivamente à avaliação das habilidades sociais. Wanzeler *et al.* (2024), por exemplo, mencionam resultados relacionados ao funcionamento do comportamento adaptativo, linguagem e habilidades sociais, mas não descrevem escalas, protocolos ou procedimentos específicos para mensurar as HS. Da mesma forma, Públio *et al.* (2021) discutem comunicação funcional, atenção compartilhada, linguagem, imitação e reciprocidade social, sem apresentar procedimentos sistemáticos de observação ou instrumentos utilizados especificamente para quantificar essas habilidades. Albuquerque *et al.* (2024), por se tratar de uma revisão sistemática, reúnem resultados de diferentes estudos, mas, nas informações analisadas, não especificam quais instrumentos foram utilizados em cada pesquisa para mensurar as habilidades sociais. Essa diferença na forma de abordar a avaliação evidencia que, embora o desenvolvimento social seja um aspecto recorrente na literatura

sobre TEA, nem todos os estudos o operacionalizam ou mensuram diretamente como um repertório específico de habilidades sociais.

Entre os estudos que apresentam procedimentos avaliativos mais detalhados, observam-se diferentes estratégias para identificar e acompanhar o repertório social. Em Leal, Gradim e Souza (2021), a avaliação inicial envolveu o VB-MAPP e o *Socially Savvy Checklist*, complementados por questionários semiestruturados e registros contínuos de observação qualitativa. O *Socially Savvy* também foi utilizado por Dourado, Costa e Figueiras (2024), que realizaram avaliação pré e pós-intervenção e analisaram quantitativamente as mudanças nas pontuações. Nesse estudo, além das estatísticas descritivas, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon e calculado o tamanho de efeito, permitindo verificar diferenças entre os momentos avaliativos.

Passarelli *et al.* (2023), por sua vez, destacam procedimentos de avaliação característicos de delineamentos experimentais de sujeito único, incluindo o cálculo da Concordância entre Observadores (IOA), com taxas superiores a 85%, e procedimentos destinados a verificar a generalização dos comportamentos para diferentes pessoas, estímulos e contextos. A preocupação com a generalização também aparece nos estudos sobre jogos digitais. Freitas *et al.* (2024) apontam a ausência de consenso sobre quais jogos são de fato eficazes, bem como a escassez de evidências consolidadas em contextos terapêuticos e escolares e de estudos longitudinais. De maneira semelhante, Silva *et al.* (2024) identificaram a falta de métricas e metodologias padronizadas e validadas para mensurar o desenvolvimento das HS por meio de tecnologias, além da dificuldade de verificar a transferência das habilidades desenvolvidas no ambiente virtual para situações de interação social cotidiana.

No eixo relacionado às propostas de desenvolvimento das habilidades sociais, os estudos apresentam estratégias diversificadas, embora predominem intervenções estruturadas e fundamentadas em princípios comportamentais. Oliveira e Quitério (2022) identificaram o Treinamento de Habilidades Sociais (THS), especialmente fundamentado na abordagem cognitivo-comportamental, como uma das principais estratégias utilizadas nos programas analisados. Entre os programas encontrados estão o *The Program for the Education and Enrichment of Relational Skills* (PEERS) e o *Superhero Social Skills Program* (SSSP), direcionados principalmente a crianças e adolescentes com nível de apoio leve. Os resultados indicam que a participação dos pais favorece a ampliação e a generalização do repertório social, ao mesmo tempo em que os autores apontam a necessidade de adaptação dessas propostas ao contexto brasileiro e de incorporação de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa para indivíduos com maiores necessidades de apoio.

Em uma perspectiva fundamentada nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Passarelli *et al.* (2023) descrevem procedimentos específicos para o ensino de diferentes habilidades sociais. Entre eles estão o *Behavioral Skills Training* (BST), composto por instruções, modelação, ensaio comportamental e feedback; o script-fading, utilizado para favorecer o início autônomo de interações; a videomodelação e as dicas visuais para o desenvolvimento de comentários sociais; e o Treinamento com Múltiplos Exemplares (MET), empregado no desenvolvimento da identificação de perspectivas e preferências dos pares. Os estudos analisados apresentaram resultados favoráveis principalmente para comportamentos relacionados à conversação, cumprimentos e brincadeiras, com evidências de generalização. Entretanto, os autores identificaram menor quantidade de pesquisas voltadas a habilidades sociais mais complexas, como autorregulação e resolução de problemas, além da escassez de estudos de acompanhamento longitudinal.

Além das intervenções fundamentadas em procedimentos estruturados de ensino, os estudos analisados também apresentam propostas desenvolvidas em diferentes contextos de interação, acompanhadas por estratégias específicas de avaliação dos comportamentos sociais. Diniz, Silva e Portes (2023), por exemplo, desenvolvem sua proposta no contexto da Educação Musical e utilizam o Protocolo de Observação de Comportamentos de Crianças com Transtorno do Espectro Autista com seus Pares (POCC-TEA/Pares) para acompanhar os comportamentos apresentados pelas crianças. O instrumento organiza os comportamentos em categorias de iniciativas funcionais, iniciativas não funcionais, respostas funcionais e respostas não funcionais. A avaliação foi realizada por meio da observação de cinco sessões de Educação Musical, registradas em vídeo, considerando a frequência dos comportamentos apresentados pelas crianças, além de análise de concordância entre juízes.

Essa diversidade de contextos e estratégias de intervenção também é observada nas propostas voltadas à intervenção precoce. Albuquerque *et al.* (2024) identificam diferentes modelos, como o Treino de Tentativas Discretas (DTT), o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM), JASPER, Coaching Parental e Intervenção Mediada pela Família, com resultados relacionados à comunicação social, interação, atenção compartilhada, brincadeiras e habilidades adaptativas. Dessa forma, os estudos ampliam o conjunto de estratégias identificadas na literatura ao contemplarem diferentes modelos de intervenção e diferentes competências relacionadas ao desenvolvimento social, destacando, ainda, a necessidade de considerar as características individuais da criança.

Amarante e Rinaldi (2023) apresentam uma perspectiva que amplia os contextos nos quais as habilidades sociais podem ser desenvolvidas,

destacando práticas inseridas em atividades cotidianas e interativas, como leitura compartilhada, contação de histórias, conversas, músicas, brincadeiras e jogos. Essas práticas são relacionadas ao desenvolvimento da comunicação, da competência pragmática, do reconhecimento das emoções, da Teoria da Mente e das habilidades sociocognitivas. Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades sociais não se restringe a procedimentos estruturados de ensino, podendo ocorrer também por meio de atividades que favoreçam a participação e a interação em situações compartilhadas.

Nessa direção, a utilização de atividades musicais aparece em diferentes propostas, embora com objetivos e contextos de intervenção distintos. Dos Santos e Fleury (2016) destacam a Musicoterapia como estratégia voltada à interação social, envolvendo atividades de improvisação musical, comunicação verbal e não verbal, expressão emocional, dança e experiências musicais compartilhadas. Os estudos reunidos pelas autoras apontam resultados relacionados à socialização, comunicação, reciprocidade, empatia e participação em atividades coletivas. De maneira próxima quanto ao uso da música como recurso para favorecer a interação, Diniz, Silva e Portes (2023) apresenta uma intervenção de caráter pedagógico no contexto da Educação Musical, diferenciando-a da Musicoterapia. Nesse estudo, as atividades musicais foram estruturadas para favorecer a interação entre pares, a imitação, o compartilhamento de instrumentos, a comunicação, a cooperação e a participação coletiva, com aumento das iniciativas e respostas funcionais e redução de comportamentos não funcionais. Embora inseridas em campos distintos, as duas propostas evidenciam o uso de experiências musicais compartilhadas como contexto para o exercício de comportamentos relacionados à interação social.

A utilização de atividades compartilhadas e lúdicas também está presente em propostas desenvolvidas no campo da Terapia Ocupacional. Leal, Gradim e Souza (2021) descrevem um Programa de Habilidades Sociais desenvolvido em pequenos grupos e conduzido por equipe multidisciplinar. A intervenção foi organizada em etapas de avaliação, elaboração do plano terapêutico, agrupamento das crianças de acordo com nível de suporte e déficits e análise da efetividade. As sessões incluíam momentos de acolhida, treinos de comunicação e civilidade e oficinas terapêuticas lúdicas, nas quais eram trabalhados comportamentos como compartilhar materiais, aguardar a vez, seguir regras e cooperar. Ao longo da intervenção, as oito crianças avaliadas apresentaram melhora qualitativa, passando de uma condição de maior necessidade de auxílio para desempenhos mais independentes.

Para além dessas experiências presenciais e grupais, os estudos analisados também identificam recursos tecnológicos como possibilidades para criar situações estruturadas de aprendizagem e prática de habilidades sociais. Outra vertente identificada nos artigos corresponde, como men-

cionado, ao uso de jogos digitais como recurso para o desenvolvimento das habilidades sociais. Freitas *et al.* (2024) propõem jogos de simulação social, *role-playing* e resolução de problemas, considerando que esses recursos podem oferecer ambientes controlados e motivadores para o exercício de competências sociais. A proposta busca utilizar a tecnologia como mediadora da aprendizagem, sem substituir as interações sociais presenciais. Silva *et al.* (2024), de forma semelhante, defendem jogos adaptáveis e personalizáveis, incluindo possibilidades de utilização de inteligência artificial e realidade virtual para ajustar os desafios e simular situações sociais. Os autores apontam resultados positivos relacionados ao reconhecimento de expressões faciais, à comunicação e à autoconfiança, mas ressaltam que a transferência das habilidades adquiridas no ambiente virtual para situações reais permanece como um desafio.

Os resultados desta revisão evidenciam que a literatura analisada apresenta as habilidades sociais em pessoas com TEA como um repertório passível de aprendizagem e desenvolvimento, composto por diferentes comportamentos relacionados à comunicação, interação social, autorregulação, brincadeira, reconhecimento de emoções, cooperação e resolução de problemas. Embora existam diferenças entre os referenciais adotados pelos estudos, observa-se uma convergência quanto à compreensão das habilidades sociais como comportamentos que se desenvolvem na interação com o ambiente, em vez de serem concebidos como características fixas do indivíduo (Oliveira; Quitério, 2022; Passarelli *et al.*, 2023; Dourado; Costa; Figueiras, 2024).

Essa convergência é relevante por deslocar a compreensão das habilidades sociais de uma perspectiva centrada exclusivamente em déficits individuais para uma concepção relacionada à aprendizagem e às condições ambientais nas quais os comportamentos são desenvolvidos. Dourado, Costa e Figueiras (2024), por exemplo, ressaltam que as habilidades sociais são específicas às situações e ao contexto cultural, enquanto Leal, Gradim e Souza (2021) compreendem seu desenvolvimento a partir da relação dinâmica entre pessoa, ambiente e ocupações significativas. Albuquerque *et al.* (2024), Públio *et al.* (2021) e Wanzeler *et al.* (2024), por exemplo, associam o desenvolvimento social a aspectos como comunicação, atenção compartilhada, comportamento adaptativo, reciprocidade e interação. Esses achados indicam que as habilidades sociais não se restringem a um conjunto delimitado de comportamentos, mas envolvem diferentes competências que se articulam para possibilitar o estabelecimento de relações e a participação em situações sociais.

Essa concepção multidimensional também é observada em Dos Santos e Fleury (2016), que compreendem as habilidades sociais como comportamentos desenvolvidos nas relações interpessoais e influenciados pelas características individuais, pelas situações vivenciadas e pelo contexto

cultural. De maneira complementar, Diniz, Silva e Portes (2023) aborda as habilidades sociais a partir de comportamentos concretos manifestados nas interações, como iniciar e responder a interações, compartilhar objetos, cooperar, imitar e participar de atividades coletivas. Nesse sentido, a literatura analisada demonstra que não há uma definição única ou completamente homogênea sobre quais comportamentos constituem as habilidades sociais no TEA. Os estudos abrangem desde competências consideradas mais básicas, como atenção conjunta, contato visual, cumprimentos e comunicação, até repertórios mais complexos, como autorregulação, tomada de perspectiva, resolução de problemas e compreensão de emoções (Passarelli *et al.*, 2023; Dourado, Costa e Figueiras, 2024). Essa amplitude evidencia o caráter abrangente do conceito de habilidades sociais, mas também pode dificultar a comparação entre intervenções e resultados, especialmente quando diferentes estudos utilizam instrumentos e critérios distintos para definir e mensurar o repertório social.

A avaliação das habilidades sociais constitui outro aspecto de destaque nos estudos analisados. Foram identificadas diferentes estratégias avaliativas, incluindo protocolos padronizados, questionários, observações, delineamentos experimentais de sujeito único e análises estatísticas de pré e pós-teste (Oliveira; Quitério, 2022; Leal; Gradim; Souza, 2021; Passarelli *et al.*, 2023; Dourado, Costa e Figueiras, 2024). Apesar dessa diversidade metodológica, dois aspectos aparecem como preocupações recorrentes: a necessidade de maior padronização dos instrumentos e a necessidade de verificar se os comportamentos aprendidos permanecem e são utilizados em contextos diferentes daqueles em que foram ensinados. Oliveira e Quitério (2022), por exemplo, destacam a ausência de validação e adaptação cultural de instrumentos internacionais para o contexto brasileiro, enquanto Silva *et al.* (2024) apontam a falta de métricas e metodologias padronizadas e validadas para avaliar o desenvolvimento das habilidades sociais.

As questões relacionadas à avaliação conduzem a outro aspecto recorrente nos estudos: a generalização das habilidades aprendidas. Passarelli *et al.* (2023) demonstram preocupação explícita com a generalização para diferentes pessoas, estímulos e contextos, enquanto Freitas *et al.* (2024) e Silva *et al.* (2024) apontam que a transferência das habilidades desenvolvidas em ambientes digitais para situações sociais reais permanece como um desafio. Essa convergência indica que a aquisição de um comportamento em um contexto estruturado não necessariamente implica sua utilização espontânea em outros ambientes. Assim, a efetividade de uma intervenção não parece poder ser determinada apenas pela melhora observada imediatamente após o treinamento, sendo necessário considerar em que medida o repertório aprendido é utilizado em situações cotidianas e mantido ao longo do tempo.

A importância atribuída à generalização também ajuda a compreender o papel conferido à participação de familiares, cuidadores e outros agentes presentes nos ambientes de convivência. Oliveira e Quitério (2022) identificam a participação dos pais como um elemento associado à ampliação e generalização do repertório social, enquanto Leal, Gradim e Souza (2021) ressaltam a necessidade de continuidade dos estímulos fora do contexto clínico. Dourado, Costa e Figueiras (2024) avançam nessa direção ao incluir formalmente a capacitação dos cuidadores como parte da intervenção. Públio *et al.* (2021), por sua vez, destacam as possíveis barreiras presentes nos ambientes familiar, escolar e social, enquanto Albuquerque *et al.* (2024) e Amarante e Rinaldi (2023) ressaltam a importância da participação da família.

A utilização de jogos digitais constitui outra tendência identificada na literatura. Freitas *et al.* (2024) e Silva *et al.* (2024) apresentam a tecnologia como recurso potencialmente motivador e capaz de oferecer ambientes previsíveis, estruturados e controlados para o treino de habilidades sociais. A utilização desses recursos pode representar uma alternativa para aumentar o engajamento e possibilitar a simulação de situações sociais. Contudo, ambos os estudos ressaltam limitações relacionadas à evidência disponível e, principalmente, à transferência das habilidades desenvolvidas no ambiente virtual para situações reais. Assim, os resultados não sustentam a compreensão da tecnologia como substituta das experiências sociais presenciais, mas como um recurso que pode complementar outras formas de intervenção.

Outro ponto que merece destaque é a concentração dos estudos em crianças, observada na maioria dos trabalhos analisados. Oliveira e Quitério (2022) identificaram programas direcionados a crianças e adolescentes, enquanto Freitas *et al.* (2024), Silva *et al.* (2024) e Leal, Gradim e Souza (2021) concentram suas propostas em crianças. Passarelli *et al.* (2023) apontam explicitamente a carência de pesquisas voltadas a adolescentes. Essa concentração revela uma lacuna importante na produção analisada, sobretudo considerando que as demandas sociais se modificam ao longo do desenvolvimento. A literatura encontrada nesta revisão, portanto, oferece maior quantidade de evidências sobre o desenvolvimento de habilidades sociais durante a infância, enquanto outros períodos do ciclo de vida permanecem menos contemplados.

Além da faixa etária, também se identificam limitações relacionadas às características das amostras. Dourado, Costa e Figueiras (2024), por exemplo, trabalharam com uma amostra reduzida e composta exclusivamente por meninos, o que limita a generalização dos resultados. Oliveira e Quitério (2022) também destacam a necessidade de adaptação dos instrumentos internacionais à realidade brasileira. Essas limitações indicam que a produção científica analisada ainda apresenta desafios quanto à repre-

sentatividade das populações investigadas e à adequação dos instrumentos aos diferentes contextos culturais.

De maneira geral, os achados desta revisão indicam que a literatura científica analisada apresenta uma visão predominantemente interventiva das habilidades sociais no TEA. Os estudos concentram-se em identificar repertórios considerados relevantes, avaliá-los por meio de diferentes instrumentos e procedimentos e desenvolver estratégias estruturadas para sua aquisição. Embora essa produção apresente resultados favoráveis, as principais limitações encontradas convergem para questões que ultrapassam a simples aquisição dos comportamentos: como garantir sua generalização, manutenção e utilização funcional em diferentes contextos e ao longo do tempo?

A partir dessa perspectiva, os resultados permitem compreender que o principal desafio apontado pela literatura não parece estar apenas em ensinar novas habilidades, mas em produzir condições para que elas sejam utilizadas de maneira significativa nos contextos sociais em que são necessárias. A participação de familiares e cuidadores, a avaliação em diferentes ambientes, a inclusão de atividades grupais e a articulação entre recursos tecnológicos e interações presenciais aparecem como estratégias que podem responder parcialmente a esse desafio (Oliveira; Quitério, 2022; Passarelli *et al.*, 2023; Leal; Gradim; Souza, 2021; Dourado; Costa; Figueiras, 2024; Freitas *et al.*, 2024; Silva *et al.*, 2024).

Considerações finais

A presente revisão teve como objetivo analisar como a literatura científica tem conceituado, avaliado e proposto o desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A partir dos doze estudos analisados, foi possível identificar que as habilidades sociais são predominantemente compreendidas como repertórios comportamentais aprendidos e passíveis de desenvolvimento, envolvendo diferentes competências.

No que se refere à avaliação, observou-se a utilização de diferentes instrumentos, protocolos, procedimentos observacionais e delineamentos experimentais, evidenciando a diversidade metodológica presente na literatura. Embora essa variedade possibilite diferentes formas de investigação do repertório social, os estudos também apontam a necessidade de maior padronização dos procedimentos avaliativos, de adaptação de instrumentos ao contexto brasileiro e de estratégias que permitam verificar não apenas a aquisição dos comportamentos, mas sua generalização e manutenção ao longo do tempo.

Quanto às propostas de desenvolvimento, os estudos analisados apresentaram intervenções estruturadas, grupais, lúdicas e mediadas por

tecnologias, com predominância de estratégias fundamentadas em princípios da Análise do Comportamento Aplicada e no

Treinamento de Habilidades Sociais. De modo geral, foram observados resultados favoráveis na aquisição de diferentes repertórios sociais. Entretanto, os achados indicam que a efetividade das intervenções não deve ser compreendida apenas pela ocorrência de mudanças no contexto em que o ensino é realizado, uma vez que a generalização para diferentes pessoas, ambientes e situações sociais permanece como um dos principais desafios identificados.

Nesse sentido, destaca-se a importância de que as intervenções considerem os diferentes contextos nos quais as pessoas com TEA vivenciam suas relações sociais, envolvendo familiares, cuidadores, profissionais e outros agentes presentes em seu cotidiano. A participação desses atores aparece nos estudos como um elemento relevante para favorecer a continuidade dos estímulos e a utilização dos repertórios aprendidos para além do contexto terapêutico. Da mesma forma, os estudos que investigaram recursos digitais indicam que a tecnologia pode constituir uma ferramenta complementar para o desenvolvimento de habilidades sociais, mas não deve ser compreendida como substituta das experiências de interação social no mundo real.

As lacunas identificadas também apontam para a necessidade de ampliar a produção científica para diferentes faixas etárias, considerando que os estudos analisados se concentram principalmente na infância. Além disso, são necessários estudos com amostras mais diversificadas, acompanhamentos longitudinais e maior atenção a habilidades sociais complexas, bem como investigações que permitam compreender de maneira mais consistente a manutenção e a generalização dos repertórios desenvolvidos.

Dessa forma, em resposta ao problema de pesquisa: "como a literatura científica tem abordado as habilidades sociais em pessoas com TEA?" os estudos analisados demonstraram que a produção científica tem se concentrado na identificação e no ensino de repertórios sociais por meio de intervenções estruturadas e na mensuração de seus efeitos mediante diferentes procedimentos avaliativos. Ao mesmo tempo, a literatura evidencia que o desafio não está somente na aquisição de novas habilidades, mas na construção de condições para que esses repertórios sejam utilizados de maneira funcional, espontânea e generalizada nos diferentes contextos sociais.

Referências

ALBUQUERQUE, J. R. de *et al.* Intervenções precoces em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): abordagens e resultados. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 35-47, 2024.

Disponível em: https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n11p35-47. Acesso em: 8 ago. 2026.

AMARANTE, P. R.; RINALDI, L. Literacia Familiar: uma análise das práticas familiares apoiadas na linguagem para o desenvolvimento da Teoria da Mente das pessoas com autismo. **Pensar Acadêmico**, v. 21, n. 3, p. 1835-1848, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.21576/pensaracadmico.2023v21i3.4032. Acesso em: 02 ago. 2026.

BELLINI, S. The development of social anxiety in adolescents with autism spectrum disorders. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 21, n. 3, p. 138-145, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1177/10883576060210030201. Acesso em: 02 ago. 2026.

BELLINI, S.; PETERS, J. K.; BENNER, L.; HOPF, A. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 3, p. 153-162, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1177/07419325070280030401. Acesso em: 8 ago. 2026.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.1678- 9563.2010v16n2p330. Acesso em: 1 ago. 2026.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais**: terapia e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DINIZ, D.; SILVA, J. V. A.; PORTES, J. R. M. Social interaction of children with Autism in a context of musical education. **Psi Unisc** – Revista do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 7, n. 2, p. 157-174, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.17058/psiunisc.v7i2.18130. Acesso em: 20 jul. 2026

DOS SANTOS, K. D.; FLEURY, E. A. de B. Musicoterapia na interação social de pessoas com TEA: estudo de revisão. **Revista InCantare**, [*S. l.*], v. 7, n. 2, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.33871/2317417X.2016.7.2.1754. Acesso em: 8 ago. 2026.

DOURADO, C. M.; COSTA, E. F.; FIGUEIRAS, A. C. de M. Habilidades sociais no transtorno do espectro autista: intervenção em grupo social. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1-17, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.69675/RCU.2763- 7646.9659. Acesso em: 2 jul. 2026.

FREITAS, J. C. L. de *et al.* O uso de jogos digitais para o desenvolvimento de habilidades sociais em crianças autistas. **Revista Ibero-Americana de Huma-**

nidades, Ciências e Educação, [*S. l.*], v. 10, n. 11, p. 5824-5839, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17163. Acesso em: 23 jun. 2026.

LA GRECA, A. M.; LOPEZ, N. Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. **Journal of Clinical Child Psychology**, v. 26, p. 83-94, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1023/A:1022684520514. Acesso em: 23 jul. 2026.

LEAL, B. S. F. M.; GRADIM, L. C. C.; DE SOUZA, V. R. B. Habilidades sociais em crianças com transtorno do espectro autista: uma análise da prática em Terapia Ocupacional. **Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional – REVISBRATO**, v. 5, n. 1, p. 121-131, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.47222/2526- 3544.rbto33945. Acesso em: 2 jul. 2026.

OLIVEIRA, M. V. de; QUITÉRIO, P. L. Programas de intervenção em habilidades sociais de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. e43/1-27, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X66900. Acesso em: 22 jun. 2026.

PASSARELLI, D. A. *et al.* Treino de habilidades sociais em crianças e adolescentes com autismo: uma revisão de artigos empíricos. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [*S. l.*], p. 84-96, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.18761/ya891.1. Acesso em: 2 jul. 2026.

PHILLIPS, E. L. **The social skills basis of psychopathology**: alternatives to abnormal psychology and psychiatry. New York: Grune & Stratton, 1978.

PÚBLIO, Brenda S. *et al.* Transtorno do espectro do autismo: as barreiras para a construção de relações interpessoais na infância. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, [*S. l.*], v. 5, p. 22283–22300, 2021. Disponível em: https://10.34119//bjhrv4n5-324. Acesso em: 26 ago. 2026.

SILVA, A. J. *et al.* O impacto dos jogos digitais no desenvolvimento de habilidades sociais em crianças com autismo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [*S. l.*], v. 10, n. 11, p. 5706-5721, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17123. Acesso em: 2 jul. 2026.

TANTAM, D. Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. **Autism**, v. 4, n. 1, p. 47-62, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1177/1362361300004001004. Acesso em: 2 jul. 2026.

WANZELER, L. M. *et al.* Abordagens terapêuticas em psiquiatria infantil: efetividade das intervenções comportamentais, ocupacionais e farmacológicas para transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v. 10, n. 9, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.15803. Acesso em: 2 jul. 2026.

WELSH, M.; PARKE, R. D.; WIDAMAN, K.; O'NEIL, R. Linkages between children's social and academic competence: a longitudinal analysis. **Journal**

of School Psychology, v. 39, p. 463-481, 2001. Disponível em: https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.15803. Acesso em: 4 ago. 2026.

WHITE, S. W. *et al.* Randomized controlled trial: multimodal anxiety and social skill intervention for adolescents with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 43, n. 2, p. 382-394, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10803-012-1577-x. Acesso em: 31 jul. 2026.

Capítulo 4

O trabalho com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir de uma sequência didática: análise de percepções de educandos do último ano da Educação Infantil

Aline de Novaes Conceição
Mayana Lima Almeida
Míriam Pires Barbosa

Introdução

No Brasil, os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são assegurados pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a *Política Nacional de Proteção dos Direitos* desse público. De acordo com Cunha (2019), o transtorno se manifesta desde a infância e, por sua complexidade e etiologia ainda em estudo, não apresenta um padrão fixo, o que dificulta o diagnóstico precoce. Menciona que o indivíduo costuma apresentar uma tríade clássica de dificuldades concentrada na comunicação, na interação social e no comportamento estereotipado.

Nesse sentido, a escola regular é desafiada a ir além da integração física. Conceição, Barbosa e Vieira (2025) defendem que a inclusão escolar deve rejeitar a exclusão e valorizar a diversidade humana para romper efetivamente as barreiras de participação. Essa mudança exige buscar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, iniciando-se pelos pensamentos, pois, como aponta Conceição (2025), percepções favoráveis ou desfavoráveis são indícios das atitudes sociais em relação à inclusão. Como alternativa para essa mudança na Educação Infantil, o trabalho com sequências didáticas sobre inclusão torna-se essencial para possibilitar reflexões sobre uma temática e o desenvolvimento de uma Educação Integral que atenda a todos (Conceição, 2025). Vale destacar que a sequência didática possibilita "[...]

planejar e articular, de maneira sequenciada diversas propostas de atividades sobre uma unidade temática" (Conceição, 2025, p. 1204-1205).

A partir disso, o objetivo geral da pesquisa, cujos resultados estão apresentados neste capítulo de livro, consiste em apresentar uma sequência didática voltada ao desenvolvimento de um ambiente inclusivo, desenvolvida para o último ano da Educação Infantil. Os objetivos específicos são: (a) enfocar na sequência didática em questão o encontro relacionado à temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA); e (b) analisar percepções dos educandos antes e após a participação nas atividades propostas.

Para isso, foram desenvolvidos projetos de extensão e pesquisa[1] em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) no interior de São Paulo. Durante um semestre, nas Horas de Estudos Coletivos (Hecs), foram realizados debates sobre diversidade, deficiências, TEA e altas habilidades ou superdotação, bem como discutidas propostas pedagógicas para a Educação Infantil, de acordo com o currículo dessa etapa da educação básica.

A partir desses encontros, os docentes da Emei do interior de São Paulo, estudantes de Pedagogia (de universidades estadual e federal) e professores de Mato Grosso do Sul enviaram propostas que foram reunidas para a elaboração de uma sequência didática unificada sobre inclusão. Três professoras do último ano da Educação Infantil voluntariaram-se para desenvolver a proposta em suas turmas. Antes do desenvolvimento, revisitaram a sequência didática para verificar a necessidade de alterações; contudo, consideraram-na adequada.

Antes e após o desenvolvimento, os educandos responderam oralmente 12 questões relacionadas à Educação Especial[2]. As respostas foram registradas no *Google Forms* para posteriores análises categóricas, com inspiração em Bardin (1977). Enfatiza-se que as análises foram realizadas antes e após o desenvolvimento da sequência didática. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Caae 74655823.1.0000.5406, Parecer 6.483.941) em conformidade com as Resoluções n.º 466/2012 e 510/2016 (Brasil, 2012; 2016), mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Tale) pelos educandos que participaram da pesquisa.

1 Coordenados pela Dra. Aline de Novaes Conceição, foram desenvolvidos o projeto de extensão intitulado *Formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo* e o projeto de pesquisa intitulado *Formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo: mudanças de percepções/concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão*.

2 Adaptado do apresentado por Souza (2014).

Resultados e discussão

A sequência didática mencionada pode ser visualizada a seguir, com propostas que enfocam o último ano da Educação Infantil (educandos de 5 a 6 anos):

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

Encontros	**Temáticas**	**Propostas de atividades para o último ano da Educação Infantil (5 a 6 anos)**
Objetivo geral: desenvolver um ambiente inclusivo na Educação Infantil.		
1	A diversidade na natureza e entre os seres humanos	**Objetivo**: identificar e valorizar as diferenças entre os seres humanos e entre os animais, enfatizando a diversidade na natureza. **Materiais**: espelho, computador com acesso à *internet* e projetor ou imagens reais de diversos animais, revistas ou jornais, tesouras, cola, cartolina ou papel *kraft*. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa sobre as diferenças entre as crianças. Peça que observem e comentem a cor dos cabelos, a cor da pele, a altura, entre outras características dos colegas. Em seguida, possibilite que cada criança se olhe no espelho e descreva suas próprias características, enfatizando que ninguém é igual a ninguém e que as diferenças nos complementam. **2 – Exploração da diversidade na natureza** Continue o diálogo destacando que, assim como entre os seres humanos, também há uma grande diversidade na natureza, especialmente entre os animais. Pergunte às crianças sobre as características dos animais: todos os animais voam? Nadam? Correm? Andam? Apresentam a mesma altura? Cor? Se alimentam da mesma forma? Entre outras perguntas relacionadas. **3 – Passeio virtual ao zoológico** Convide as crianças para um passeio virtual pelo zoológico de Brasília, utilizando o *site* a seguir com um computador com acesso à *internet* e projetor: [https://www.zoo.df.gov.br/wp-content/uploads/tour-virtual-zoo/] Ao clicar no site em questão, no centro da tela em amarelo, há um mapa onde é possível clicar nas estrelas para acessar pontos específicos do zoológico. Durante o passeio virtual guiado, converse sobre a diversidade entre os animais, destacando as características. **3.1 – Atividade alternativa** Caso não seja possível utilizar um computador com *internet*, leve imagens reais de diversos animais. **4 – Elaboração do painel da diversidade** Entregue revistas ou jornais para que as crianças recortem imagens de seres humanos e animais e, coletivamente, elaborem um painel da diversidade da turma. Pode-se utilizar cartolina ou papel *kraft*. O painel deverá ser elaborado com diálogo sobre os motivos das escolhas e exposto em um local significativo e visível para a turma.

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

2	Deficiência Auditiva e surdez	**Objetivo**: identificar as principais características da Deficiência Auditiva, valorizando as diferenças. **Materiais**: imagens reais de diversos animais. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando a Deficiência Auditiva e a surdez de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Explique que algumas pessoas ouvem muito baixo ou não ouvem. Discuta as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Auditiva e surdez. Destaque que a Deficiência Auditiva e a surdez são diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. Lembre-se que a Deficiência Auditiva consiste na "[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz" (Brasil, 2005, art. 2º) e "[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras" (Brasil, 2005, art. 2º). **2 – Exploração dos sons e silêncios** Peça para as crianças fecharem os olhos e tentarem ouvir o que está ao seu redor. Depois discuta como é a experiência de ouvir ou não ouvir e como isso pode ser diferente para quem tem Deficiência Auditiva ou surdez. **3 – Introdução à Língua Brasileira de Sinais (Libras)** Mostre à turma imagens de alguns animais e ensine o sinal correspondente na Libras. Enfoque o sapo e mencione que a turma aprenderá em Libras a música *O Sapo Não Lava o Pé*. Antes do encontro, utilize o vídeo disponível no seguinte *link* para se apropriar: [https://www.youtube.com/watch?v=D2d_p14KihY]. Por fim, escolha com as crianças um público na escola para apresentar a música em Libras (pode ser outra turma, a gestão da escola ou demais funcionários).
3	Deficiência Visual	**Objetivo**: identificar as principais características da Deficiência Visual, valorizando as diferenças **Materiais**: tecidos ou vendas para os olhos e livro em *Braille*. **Desenvolvimento** **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando a Deficiência Visual de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Explique que no âmbito da Deficiência Visual, algumas pessoas têm baixa visão; outras são cegas, podendo apresentar diferentes graus de percepção visual. Discuta as definições, causas, nomenclaturas,

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

		formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Visual. Destaque que a Deficiência Visual é uma das muitas diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Deslocamento pela escola com olhos vendados** Converse com a turma sobre as dificuldades que uma pessoa com Deficiência Visual pode enfrentar ao se deslocar pela escola. Escolha um trajeto dentro da escola e cubra os olhos da metade da turma, enquanto a outra metade auxilia os colegas no percurso. Após a chegada, discuta com a turma sobre a experiência: quais dificuldades foram encontradas, se receberam ajuda dos colegas e como se sentiram ao caminharem pela escola com os olhos vendados. Em seguida, o outro grupo terá os olhos vendados. Ao final, discuta as diferenças e semelhanças percebidas por todos e a importância de atender às necessidades dos colegas, ajudando-os nos diversos momentos diários. Converse com as crianças sobre possíveis adaptações que poderiam facilitar o acesso aos diferentes locais da escola. **3 – Cabra-cega** Cabra-cega é uma brincadeira popular em que uma pessoa, com os olhos vendados, tenta tocar nas outras que estão se movendo ao seu redor. Geralmente, é praticada ao ar livre ou em espaços amplos, onde os participantes podem se mover com liberdade, evitando obstáculos. Essa brincadeira é especialmente interessante para ilustrar como é desafiador se orientar sem a visão, aumentando a empatia em relação às dificuldades enfrentadas por pessoas com Deficiência Visual. Após a brincadeira, é importante realizar uma discussão, relacionando com a inclusão. **4 – Leitura, pelo(a) docente, de livro com recurso em Braille** Escolha um livro em *Braille* e faça a leitura para a turma, explicando o que é o *Braille* e possibilitando que os educandos toquem no livro.
4	Deficiência Física	**Objetivo**: identificar as principais características da Deficiência Física, valorizando as diferenças Materiais: computador, projetor, cartolina e riscador para escrita. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando a Deficiência Física de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Explique que algumas pessoas apresentam limitações relacionadas ao(s) movimento(s). Discuta as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Física. Destaque que a Deficiência Física é uma das muitas diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Paralimpíadas** Utilize o computador e projetor para apresentar imagens de pessoas com diversas Deficiências Físicas. Explique o que são

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

		os Jogos Olímpicos e os Jogos Paralímpicos. Projete os vídeos *Paralimpíadas Escolares 2017* - Elias Moura e o basquete em cadeira de rodas (CR), disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=jRmt71TodNQ] e *Paralimpíadas Escolares etapa regional Belém 2023*, disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=_vCXXMAlctw&list=PLIznM60J0iezNSBxcL0e1da5mw2CNDdaA&index=5]. Dialogue sobre, valorizando as diferenças. **3 – Batata quente** Explique que a turma brincará de batata quente, utilizando somente uma das mãos. Cada criança deverá escolher sua mão dominante e manter o outro braço para trás, de forma que este braço não seja utilizado na brincadeira. Após a ação, discuta com as crianças as dificuldades encontradas, incentivando a reflexão de que, embora tenha sido mais difícil, foi possível realizar a brincadeira. **4 – Sinalizações relacionadas com a Deficiência Física** Mostre imagens de placas de sinalizações de trânsito, como vaga para pessoas que usam cadeira de rodas, sinalizações de acesso, guia rebaixada, piso tátil, elevadores, *playgrounds* e banheiros acessíveis para pessoas com Deficiência Física, sem mencionar suas funções. Ouça os conhecimentos prévios das crianças e dialogue sobre a função social de cada item, refletindo sobre sua importância e uso consciente. **5 – Análise de um *playground* da escola** Fale para as crianças que elas farão de conta que são fiscais e verificarão se um dos *playgrounds* da escola é acessível para uma criança com Deficiência Física. Caso não seja, dialogue com elas sobre o que falta para tornar o *playground* acessível. Ao final da atividade de fiscalização, na sala de referência, retome com as crianças o que foi discutido. Registre as observações como escriba em uma cartolina e, em conjunto com a turma, entregue o texto para a direção da escola.
5	Deficiência Intelectual	**Objetivo**: identificar as principais características da Deficiência Intelectual, valorizando as diferenças **Materiais**: boneco ou fantoche, livro da vida da turma e riscadores. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando a Deficiência Intelectual de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Explique que algumas pessoas aprendem de uma forma mais devagar. Discuta as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Deficiência Intelectual. Destaque que a Deficiência Intelectual é uma das muitas diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Novo amigo da turma** Escolha um boneco ou fantoche para ser o novo amigo da turma. Escolha, coletivamente com a turma, um nome para o personagem

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

		e explique que ele tem Deficiência Intelectual e aprende de forma diferente, no seu tempo que pode ser mais demorado. Diga que ele precisará da ajuda de todos e que é necessário ter paciência para explicar as ações quantas vezes forem necessárias. Peça que as crianças façam perguntas para o boneco ou fantoche a fim de compreenderem melhor a Deficiência Intelectual. Ao final, escolha uma criança para levar o amigo para casa e trazê-lo no dia seguinte. Continue a escolha até que todas as crianças da turma tenham tido a oportunidade de levarem o amigo para suas residências. Peça que relatem para os familiares sobre o amigo e sobre a Deficiência Intelectual e envie o livro da vida da turma para que registrem o que fizeram com o novo amigo.
6	Síndrome de *Down*	**Objetivo**: identificar as principais características da Síndrome de *Down*, valorizando as diferenças **Materiais**: imagens de pessoas com Síndrome de *Down*. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando a Síndrome de *Down* de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Discuta as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas à Síndrome de *Down*. Destaque que a Síndrome de *Down* é uma das muitas diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Imagens de pessoas com Síndrome de *Down*** Com o projetor e computador, ou de forma impressa, mostre para a turma imagens de pessoas com Síndrome de *Down*, realizando diversas ações. Pergunte para a turma o que há de semelhanças com as imagens, buscando fazer com que identifique as características físicas. **3 – Quebra-cabeça** Imprima imagens de crianças com Síndrome de *Down*, realizando diversas ações, em seguida, recorte de modo a possibilitar que eles montem como um quebra-cabeça. Entregue um quebra-cabeça para cada quatro crianças e peça que juntem as peças. Ao final, solicite que relatem sobre as imagens e enfatize as possibilidades das pessoas com Síndrome de *Down*.
7	Transtorno do Espectro Autista	**Objetivo**: identificar as principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), valorizando as diferenças **Materiais**: livro ou computador e projetor, impressão de panfleto elaborado pela turma e riscador. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando o TEA de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema. Discuta as definições,

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

		causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas ao TEA. Destaque que o TEA é uma das muitas diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Leitura de livro pelo(a) docente** Leia o livro *Meu amigo faz iiiii* de Andréa Werner ou mostre o vídeo, disponível em: [https://www.youtube.com/results?search_query=meu+amigo+faz+ii] Enfatize principalmente, por meio das ilustrações trazidas, os comportamentos de Nil, as ações de Bia e a forma como o amigo agia em determinadas situações. Pergunte se conhecem alguma criança com TEA e converse sobre as características e a importância de respeitar. **3 – Confecção de panfleto** Confeccione com a turma um panfleto informativo sobre o TEA, nesse momento, atue como escriba. Posteriormente, leve o panfleto impresso para que as crianças possam ilustrá-lo com um riscador diferenciado, exemplo: carvão, tinta, caneta hidrocor, caneta esferográfica, caneta de retroprojetor, escova de dente com guache, giz de lousa, papel crepom molhado etc. Após a finalização, cada criança poderá levar o panfleto para as suas residências.
8	Altas habilidades ou superdotação	**Objetivo**: identificar as principais características das altas habilidades ou superdotação, valorizando as diferenças. **Materiais**: boneca ou fantoche. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo em roda de conversa, abordando as altas habilidades ou superdotação de maneira simples e acessível. Faça perguntas sobre o assunto, o que a turma sabe ou quer saber sobre o tema, explique que as pessoas com altas habilidades ou superdotação apresentam potencial elevado em uma ou mais áreas do conhecimento, podendo se destacar na área intelectual, acadêmica, artística, criativa, nos esportes ou até mesmo em liderança. Discuta as definições, causas, nomenclaturas, formas de comunicação, dificuldades e potencialidades relacionadas às altas habilidades ou superdotação. Destaque que as altas habilidades ou superdotação representam diferenças que tornam cada pessoa única e que essas pessoas devem participar efetivamente de todos os âmbitos da sociedade, incluindo a escola. **2 – Nova amiga da turma** Escolha uma boneca ou fantoche para ser a nova amiga da turma, deem um nome para a amiga e explique que ela tem altas habilidades ou superdotação. Peça que as crianças façam perguntas para a boneca ou fantoche a fim de compreenderem melhor as altas habilidades ou superdotação. Ao final, escolha uma criança para levar a amiga para casa e trazê-la no dia seguinte. Continue a escolha até que todas as crianças da turma tenham tido a oportunidade de levarem a amiga para suas residências. Peça que relatem para os familiares sobre a amiga e sobre as altas habilidades ou superdotação.

Continua

Continuação

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

9	Inclusão	**Objetivo**: propiciar informações relacionadas à inclusão escolar. **Materiais**: livro que possibilite refletir sobre as diferenças. **Desenvolvimento**: **1 – Leitura pelo(a) docente de um livro** Escolha um livro que possibilite a reflexão sobre a inclusão, compreendendo que ela se baseia na valorização das diferenças, incluindo pessoas com deficiências, TEA, altas habilidades ou superdotação, mas não se limitando a isso, pois abrange toda e qualquer forma de diferença. Após a leitura, dialogue sobre as diferenças retratadas no livro e enfatize a própria turma, refletindo e dialogando sobre como valorizar as diferenças presentes entre os educandos e sobre como podemos auxiliar nossos colegas da turma para que participem e sejam incluídos em todas as propostas de atividades. **2 – Visita do(a) docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE)** Retome a explicação para as crianças sobre o que é inclusão e que todas as crianças precisam aprender na escola, inclusive as com deficiências, TEA, altas habilidades ou superdotação. Mencione que algumas crianças precisam de mais ajuda que outras, inclusive um(a) docente especializado(a). Convide o(a) docente do AEE para explicar seu trabalho na escola e caso tenha uma sala na escola, leve a turma para conhecer. Deixe que dialoguem e façam perguntas. **3 – Observação da escola** Faça um passeio pela escola com a turma para verificar as limitações e potencialidades relacionadas à inclusão. Peça que observem os diferentes locais e, durante o passeio, pergunte se há acessibilidade e suporte adequados para atender às diversas necessidades dos educandos.
10	Culminância da sequência didática	**Objetivo**: finalizar a sequência didática para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil, revisando e registrando o aprendido. **Materiais**: suporte e riscador diferenciado. **Desenvolvimento**: **1 – Roda de conversa** Inicie um diálogo com a turma, retomando a sequência didática e o que foi aprendido, deixe que comentem e caso tenham dúvidas, mencione que podem perguntar. **2 – Desenho e apresentação sobre o aprendido** Faça trios e peça para os educandos escolherem uma das temáticas a seguir, para dialogarem sobre o aprendido: 1 – Deficiência Auditiva e surdez 2 – Deficiência Visual 3 – Deficiência Física 4 – Deficiência Intelectual 5 – Síndrome de Down 6 – Transtorno do Espectro Autista 7 – Altas habilidades ou superdotação 8 – Inclusão

Continua

Conclusão

Quadro 1 – Sequência didática sobre inclusão para a Educação Infantil

		Ofereça um riscador e suporte diferenciado, por exemplo: cartolina, papel *kraft*, saco de pão, papéis coloridos, papelão, prato de papel, caixa de *pizza*, papel sulfite A3, papel paraná etc., em seguida, peça que desenhem sobre o que aprenderam relacionado à temática. Posteriormente, solicite que o trio apresente seu desenho. Esse momento de apresentação pode ser ampliado para além da turma, incluindo outros membros da comunidade escolar. Para finalizar, organize com a turma uma exposição dos desenhos em um local acessível para todos os educandos da escola.

Fonte: Conceição (2025, p. 1207-1212).

Como mencionado, dentre os encontros, será enfocado o relacionado ao TEA, ou seja, no sétimo encontro destaca-se que, dentre as propostas foi apresentado o livro: *Meu amigo faz iiiii* de Andréa Werner (2017).

Neste livro, Andréa demonstra com sensibilidade e leveza como podemos nos relacionar com os educandos com TEA. A história mostra o olhar de Bia em relação ao Nil, uma criança com TEA. Ele está aprendendo a falar e o "iii" presente no título faz referência aos sons e modos de expressão do Nil. A partir do momento em que a professora fala para Bia que as pessoas se expressam de várias formas, até mesmo sem utilizar palavras, ela começa a observar o Nil e descobre que ele não gosta de barulhos, que vive lambendo a borracha e até mesmo a carteira, gosta de trenzinhos, não fica muito tempo sentado, quando chateado grita e deita no chão e, quando está feliz, mexe as mãos e faz muito mais "iii". Ela observou as diversas atividades e os interesses de Nil, como pintar, brincar com água, massa de modelar e correr, e então ela percebeu que, assim como o Nil, ela gosta de fazer diversas atividades que a tornam única também. Diante disso, ela percebeu que eles são diferentes em algumas coisas, porém eles têm muito mais coisas em comum, e a professora tinha razão: "Basta observar!!!" (Werner, 2017).

Em vez de tratar a diferença como algo negativo, o livro ensina que cada criança apresenta seu próprio jeito de sentir, brincar e se expressar. Um dos pontos mais importantes do livro é o olhar para o outro. A partir do momento em que Bia passa a observar Nil com atenção, ela começa a perceber suas qualidades e semelhanças.

Andréa Werner foi eleita deputada estadual de São Paulo em 2022 e, em 2026, exerce mandato na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) (Soprana, 2023; Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2026). Sua trajetória de atuação pública pela inclusão teve início após o diagnóstico de TEA de seu filho Theo, aos 2 anos, conforme Werner (2021). A partir disso, ela passou a registrar e compartilhar suas experiências por meio do *blog*

Lagarta Vira Pupa[3], assim como conta na entrevista para Piccolo (Werner, 2021). Rapidamente seu *blog* atraiu milhares de mães que buscavam informações sobre TEA. Conforme a iniciativa foi crescendo, Andréa também tratou de leis, educação e os direitos das pessoas com deficiência.

Werner (2021) menciona que, a partir do *blog* em questão, *passou* a organizar diversos encontros inclusivos em São Paulo, como piqueniques, festas juninas e o primeiro carnaval inclusivo. As iniciativas buscaram incentivar a convivência social, a inclusão e a acessibilidade, contando com o apoio de voluntários.

Em 2023, Andréa Werner tornou público que recebeu diagnóstico de TEA na vida adulta (Pichonelli, 2023). Em entrevista concedida em 2021, Werner declarou:

> [...] desde o berçário pudermos conviver com uma criança autista, outra sem braço, uma criança cega, tenho certeza absoluta de que a realidade será outra. O diagnóstico de um filho ou filha com deficiência seria recebido pelas mães de outra maneira (Werner, 2021).

Dessa forma, evidencia-se a importância de trabalhar a diversidade e a inclusão na Educação Infantil, visto que é a primeira etapa da educação básica e, por ser nesse primeiro momento que ocorrem as socializações, interações dos educandos de forma intencional, sendo saudável e necessário conviver com essa diversidade.

No encontro sobre TEA, contido no Quadro 1, por meio da leitura e discussão do livro em questão, escrito por Werner (2017), foi proposta a confecção de um panfleto informativo sobre o TEA, e o objetivo desse encontro consistiu em identificar características relacionadas ao TEA e valorizar as diferenças.

A partir disso, foram analisadas as entrevistas realizadas antes e após a sequência didática relacionada à inclusão, buscando compreender mudanças nas percepções dos educandos da Educação Infantil. Como mencionado, Conceição (2025) defende que percepções e concepções desfavoráveis sobre inclusão estarão relacionadas a atitudes desfavoráveis e, no mesmo sentido, as favoráveis estarão relacionadas às atitudes favoráveis. Complementarmente, Vieira (2014) ressalta a importância do compromisso com a prática inclusiva.

Portanto, essa intervenção buscou, além da elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática, investigar e compreender percepções de educandos da Educação Infantil e suas associações relacionadas às deficiências, inclusive ao TEA e suas características, abordadas mais profundamente neste texto.

3 Disponível em: https://www.lagartavirapupa.com.br/. Acesso em: 2 jun. 2026.

Antes da sequência didática, a análise das respostas demonstra que as percepções da turma sobre o TEA apareciam de forma indireta e muitas vezes relacionadas às ideias equivocadas sobre deficiência, comportamento e pensamento. Embora poucos educandos falem diretamente sobre o TEA, várias respostas mostravam como entendem educandos considerados "diferentes". Alguns associam diferenças às dificuldades de comunicação, compreensão e interação social, como nas falas "ela fala 'o que?'", "eu não entendo nada" e "ela não sabe pensar", mostrando confusão entre Deficiência Intelectual, Auditiva e o próprio TEA.

Também aparecem associações com comportamentos vistos como incomuns, como "faz muitos barulhos", "quebra um montão de coisas" e "voa onde você quiser", indicando relações entre o TEA, agitação e comportamentos considerados "estranhos". Além disso, respostas como "não sei", "não lembro" e "nunca ouvi falar" apareceram várias vezes, mostrando que o tema ainda não fazia parte do repertório dos educandos antes da sequência didática.

Entretanto, após o desenvolvimento da sequência didática, a análise das respostas evidencia mudanças importantes nas percepções dos educandos sobre a inclusão e, indiretamente, sobre o TEA. Observa-se ampliação do repertório dos educandos, maior presença de atitudes empáticas e utilização de termos mais próximos das discussões realizadas durante a intervenção pedagógica. Nesse sentido, Conceição (2025) afirma que o trabalho com sequências didáticas nesta etapa de ensino deve considerar os detalhes, mas também um desenvolvimento integral que considere todos os educandos. Portanto, esses resultados são indicativos de mudanças e avanços.

Um dos aspectos mais relevantes é o aumento das referências à ajuda, ao cuidado e à convivência com colegas considerados diferentes. Respostas como "a gente tem que ajudar", "as crianças devem ajudar", "a professora precisa ajudar" e "as tias da escola ajudam" demonstram que, após a sequência didática, foram observadas respostas mais favoráveis em relação à inclusão.

Também se percebe ampliação do conhecimento sobre recursos de acessibilidade e apoio às pessoas com deficiência. Os educandos passaram a mencionar elementos como cadeira de rodas, bengala, cão-guia, Libras, cuidadora e fone de ouvido. A fala "a nossa amiguinha na escola, ela tem fone de ouvido porque ela não gosta de barulho" revela uma percepção mais próxima de características sensoriais frequentemente associadas ao TEA, especialmente a hipersensibilidade auditiva, característica que pode ocorrer em pessoas com TEA, embora não esteja presente em todas elas. Além disso, a resposta "Porque autismo" demonstra que o termo "autismo" passou a integrar o repertório dos educandos, ainda que de forma conceitualmente confusa.

Outro aspecto relevante é a redução parcial das respostas centradas apenas na incapacidade. Antes da sequência didática, predominavam respostas como: "não sabe pensar" e "não entende nada". Após a intervenção, surgem respostas que reconhecem possibilidades, como: "ela deve ser inteligente", "ela sabe mexer as mãos para falar" e "pode aprender", indicando uma mudança gradual de perspectiva.

Souza e Dias (2025) salientam a importância de estratégias pedagógicas não necessariamente diferenciadas, mas que busquem desenvolver relações do educando com TEA na escola. Nesse sentido, as respostas também demonstram que as vivências de convivência escolar tiveram impacto nas percepções infantis, pois vários educandos passaram a citar colegas da turma, situações vivenciadas na escola e exemplos do cotidiano. De modo geral, os resultados obtidos após a sequência indicaram ampliação do repertório conceitual dos educandos sobre inclusão, TEA e diferenças.

Considerações finais

A partir do objetivo geral de apresentar uma sequência didática voltada ao desenvolvimento de um ambiente inclusivo, desenvolvida para o último ano da Educação Infantil, e dos objetivos específicos de enfocar na sequência didática em questão o encontro relacionado à temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e analisar percepções dos educandos antes e após a participação nas atividades propostas, foi elaborada uma sequência didática de 10 encontros temáticos, com brincadeiras, discussões, leituras, atividades práticas e produções coletivas. Entre os encontros, destacou-se o relacionado ao TEA, em que foi utilizado o livro: *Meu amigo faz iiiii* de Andréa Werner (2017) como recurso para trabalhar as diferentes formas de comunicação, interação e expressão que podem estar relacionadas com o TEA.

Diante das análises realizadas, observaram-se mudanças favoráveis nas percepções dos educandos acerca da inclusão e do TEA, uma vez que, após o desenvolvimento da sequência didática, verificou-se ampliação do conhecimento sobre o tema, bem como a utilização de termos mais alinhados às discussões desenvolvidas durante a intervenção pedagógica.

Desse modo, evidencia-se que o trabalho sistematizado com a temática da inclusão na Educação Infantil pode favorecer a ressignificação de percepções de educandos nessa etapa da educação básica, constituindo indícios de atitudes sociais mais favoráveis à convivência com a diversidade. Ressalta-se, ainda, a relevância de que tais práticas sejam desenvolvidas desde a Educação Infantil.

Nesse sentido, a pesquisa apresentada neste capítulo de livro evidencia o potencial de intervenções pedagógicas intencionalmente planejadas para o desenvolvimento de uma cultura inclusiva desde a Educação Infantil.

Referências

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Contatos dos Deputados. São Paulo: Alesp, 2026. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/deputado/contato/. Acesso em: 20 set. 2026.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 112, p. 59-62, 13 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 9 jun. 2026.

CONCEIÇÃO, A. de N; BARBOSA, M. P.; VIEIRA, C. M. Atitudes sociais e inclusão: análise de produções científicas. **Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 7, p. 37990-38006, 2025. DOI: 10.56238/arev7n7-166. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/6570. Acesso em: 15 jun. 2026.

CONCEIÇÃO, A. de N. Prática docente: análise do desenvolvimento de uma sequência didática para o trabalho com a inclusão na Educação Infantil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 25, n. 86, p. 1202-1218, 2025. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/32906. Acesso em: 7 maio 2026.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

PICHONELLI, M. Deputada descobre ser autista aos 47: "Mascarei sintomas e já quis morrer". **UOL Universa**, Valinhos, 8 ago. 2023. Disponível em: https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2023/08/08/deputada-

descobre-ser-autista-aos-47-mascarei-sintomas-e-ja-quis-morrer.htm. Acesso em: 20 set. 2026.

SOPRANA, P. Ativista boa de briga chega à Alesp e quer fim do "coitadismo" em luta por pessoa com deficiência. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 mar. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/03/ativista-boa-de-briga-chega-a-alesp-e-quer-fim-do-coitadismo-em-luta-por-pessoa-com-deficiencia.shtml. Acesso em: 20 set. 2026.

SOUZA, F. dos S.; DIAS, V. B. Autismo e inclusão escolar: o que indicam pesquisas na área da saúde? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 29, e267944, 2025. DOI: 10.1590/2175-3539-2025-267944. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/JYhmDpPcMjm9Fb3Y4gTnyLD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 maio 2026.

SOUZA, M. M. G. da S. **Estudo evolutivo de concepções de crianças e adolescentes sem deficiência sobre as deficiências e suas atitudes sociais em relação à inclusão**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.

WERNER, A. **Meu amigo faz iiiii**. Ilustrações de Kelly Vaneli.São Paulo: CR8, 2017.

WERNER, A. "Minha história mostra que a escola especial não é a solução". Entrevista concedida a Lívia Piccolo. **Itaú Social**, São Paulo, 23 ago. 2021. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/noticias/minha-historia-mostra-que-a-escola-especial-nao-e-a-solucao/. Acesso em: 25 maio 2026.

Capítulo 5

Do planejamento à prática pedagógica: usando o jogo "Stop das Vogais" na alfabetização inclusiva

Ligia Azevedo Pereira de Paula
Gisele Garzon Alves
Polyana Aparecida Scudero Gatto
Paloma Minacca Osco
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Introdução

A alfabetização constitui uma das etapas mais significativas da escolarização, uma vez que representa o momento em que a criança passa a compreender o sistema de escrita alfabética e a apropriar-se dele, ampliando suas possibilidades de comunicação, participação social e construção do conhecimento. Trata-se de um processo complexo, que ultrapassa a simples aquisição de habilidades mecânicas de leitura e escrita, envolvendo aspectos cognitivos, linguísticos, afetivos, sociais e culturais.

No contexto da Educação Inclusiva, esse processo exige que as diferenças entre os estudantes sejam compreendidas como parte constitutiva do ambiente escolar, demandando práticas pedagógicas capazes de assegurar oportunidades reais de aprendizagem para todos (Conceição, 2018).

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, pois promover uma alfabetização inclusiva requer muito mais do que reconhecer a diversidade presente na sala de aula; exige que o docente desenvolva atitudes sociais inclusivas e assuma compromisso com a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Essas atitudes concretizam-se por meio da mediação pedagógica intencional, do planejamento flexível, da utilização de estratégias diversificadas, da adaptação de recursos quando necessário e da construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, colaborativos e desafiadores. Assim, a inclusão deixa de ser um princípio

exclusivamente legal ou ético para tornar-se uma prática cotidiana, sustentada por decisões pedagógicas fundamentadas (Conceição; Souza, 2021; Paula; Souza, 2026).

Entretanto, apesar dos avanços das políticas públicas voltadas à Educação Inclusiva, muitos professores ainda relatam dificuldades para transformar os pressupostos teóricos em práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar. Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar estudos que articulem conhecimentos teóricos e propostas metodológicas aplicáveis à prática docente, oferecendo recursos pedagógicos que possam ser incorporados às diferentes realidades educacionais. Nesse sentido, materiais didáticos acessíveis, jogos pedagógicos e atividades lúdicas representam importantes instrumentos de mediação, pois favorecem a participação ativa dos estudantes, respeitam as diferentes formas de aprender e potencializam a construção de conhecimentos de maneira significativa.

É nesse contexto que se insere o presente capítulo, cujo objetivo é apresentar um jogo pedagógico inédito, denominado *Stop das Vogais*, desenvolvido como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Fundamentado nos princípios da Educação Inclusiva e da aprendizagem mediada, o recurso foi elaborado para subsidiar professores no desenvolvimento de práticas alfabetizadoras mais participativas, acessíveis e significativas. Ao longo deste capítulo, são apresentados os fundamentos que orientaram sua construção, a descrição do material, sugestões de aplicação pedagógica e possibilidades de utilização em contextos inclusivos, buscando contribuir para a instrumentalização docente e para o fortalecimento de práticas comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes (Paula; Souza, 2026).

Inicialmente, o jogo *Stop das Vogais* foi desenvolvido com a finalidade de contribuir para o processo de alfabetização por meio de estratégias lúdicas, interativas e pedagogicamente intencionais. A proposta parte das vogais, entendidas como elementos importantes na apropriação inicial do sistema de escrita alfabética, e pressupõe que seu reconhecimento e utilização constituem marcos importantes para o desenvolvimento da consciência fonológica, para a ampliação do vocabulário e para a construção das primeiras relações entre fala e escrita.

Além de favorecer a aprendizagem dos estudantes, o jogo configura-se como um instrumento de mediação pedagógica que possibilita ao professor observar os conhecimentos prévios da turma, identificar hipóteses de escrita, reconhecer interesses e experiências dos alunos e acompanhar diferentes percursos de aprendizagem (Soares, 2020). Dessa forma, o recurso ultrapassa sua dimensão recreativa, tornando-se um instrumento de avaliação formativa e de planejamento pedagógico, coerente com os pres-

supostos da Educação Inclusiva e com a valorização das singularidades presentes na sala de aula.

O material é composto por 25 cartas, organizadas em cinco conjuntos, correspondentes às vogais A, E, I, O e U. Cada vogal aparece em cinco cartas distintas, associadas a diferentes movimentos corporais, característica que confere dinamismo às atividades, amplia as possibilidades de interação entre os participantes e favorece o engajamento dos estudantes durante o processo de aprendizagem. A incorporação do movimento às propostas contribui para tornar a experiência mais significativa, estimulando diferentes formas de participação e expressão.

Para a confecção do jogo[1], recomenda-se a impressão das cartas em papel sulfite, preferencialmente colorido, de modo a potencializar os estímulos visuais e despertar o interesse dos participantes. Posteriormente, sugere-se a plastificação do material, aumentando sua durabilidade e possibilitando sua utilização em diferentes contextos pedagógicos. Nas Figuras 1 e 2, são apresentadas as cartas que compõem o jogo e, na sequência, estão explicitadas algumas possibilidades de aplicação em sala de aula, evidenciando seu potencial como recurso para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras inclusivas.

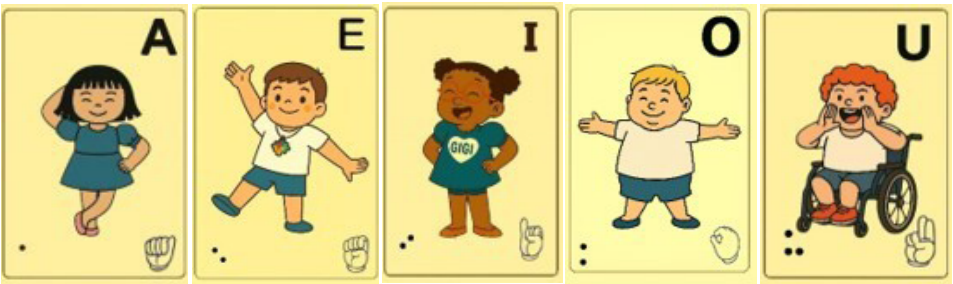
Figura 1 – Exemplo de página do recurso educacional: vogal A (frente e verso)



Fonte: elaborado por Paula (2026) com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

1 Para baixar o jogo na íntegra, em tamanho real, bem como conhecer todas as formas convencionais de jogar, basta acessar: https://hdl.handle.net/11449/320502 (Paula; Souza, 2026).

Figura 2 – Exemplo do conjunto de cartas das cinco vogais



Fonte: elaborado por Paula (2026) com o auxílio do *ChatGPT* (2025).

Os cartões apresentam personagens que representam uma pequena parcela da diversidade encontrada em sala de aula. A letra A é representada por Ana, uma menina de ascendência japonesa; a letra E, por Eduardo (Dudu), um menino com transtorno do espectro autista (TEA); a letra I, por Ligia (Gigi), uma menina negra que usa óculos; a letra O, por Otávio, que representa uma criança de corpo maior; e a letra U, por Ugo, um menino que utiliza cadeira de rodas. Essas imagens correspondem à frente de algumas cartas. No verso, aparece a respectiva vogal, acompanhada das mesmas informações apresentadas na carta da vogal A: Alimento, Animal, Nome e o sinal de interrogação (Paula, 2026).

Em sua versão básica, o *Stop das Vogais* deve ser realizado em um espaço amplo e seguro, que permita a livre movimentação dos estudantes. Ao som de uma música, as crianças são convidadas a circular e dançar pelo ambiente, promovendo interação, participação e envolvimento com a atividade.

Quando a música é interrompida, o(a) professor(a) apresenta uma carta com uma vogal associada a um personagem do *Stop das Vogais*. Nesse momento, os estudantes identificam e nomeiam a vogal e exploram seu valor sonoro em palavras, conforme a proposta da atividade, e reproduzem o movimento relacionado ao personagem, estabelecendo conexões entre linguagem oral, percepção visual e expressão corporal.

A dinâmica prossegue com a apresentação das demais vogais, possibilitando a repetição e a consolidação das aprendizagens de forma significativa e prazerosa. Como estratégia pedagógica, o jogo favorece o reconhecimento das vogais, a associação entre grafema e fonema, a ampliação do vocabulário, a atenção, a coordenação motora e a socialização, contribuindo para o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa é a forma básica, ou seja, a forma inicial de utilizar o jogo. No recurso educacional, há ainda outras duas possibilidades de aplicação, que permitem ao docente explorar o material. Para que o uso dessas variações atinja todo o seu potencial didático, é fundamental que a prática esteja

articulada ao planejamento e aos objetivos de aprendizagem, conforme se discute a seguir.

A inserção de práticas lúdicas no planejamento pedagógico com base na BNCC

O recurso educacional pode ser incorporado ao planejamento como uma proposta didática que articula ludicidade, linguagem e inclusão na alfabetização inicial. Mais do que uma atividade pontual, o material possibilita ao professor organizar situações de aprendizagem nas quais as crianças interagem com os sons das vogais, com o corpo e com diferentes formas de representação da linguagem.

Seu uso aproxima-se, assim, de uma perspectiva que compreende a alfabetização como um processo progressivo, construído por meio de experiências significativas, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao enfatizar a aprendizagem em contextos de uso social da linguagem (Brasil, 2018).

O trabalho com as vogais constitui um dos primeiros contatos sistematizados das crianças com a linguagem escrita. Nesse sentido, o recurso dialoga diretamente com as orientações da BNCC, especialmente no campo da linguagem, pois o documento destaca que o ensino da Língua Portuguesa deve articular oralidade e escrita, reconhecendo que a aprendizagem envolve tanto a escuta e a fala quanto o contato com o sistema de representação escrita. Além disso, orienta a criação de situações em que as crianças explorem sons, palavras e textos em diferentes contextos de uso. Considerando isso, ao reunir sons, palavras, movimentos e imagens, o jogo integra formas de expressão e favorece a construção de relações entre linguagem oral e escrita (Brasil, 2018).

Na Educação Infantil, o recurso pode ser inserido nos campos de experiência, principalmente em "Escuta, fala, pensamento e imaginação", no qual se espera que as crianças ampliem suas formas de comunicação e expressem ideias, sentimentos e hipóteses sobre a linguagem. Nesse campo, a BNCC propõe experiências com sons, rimas, aliterações, ritmos, oralidade e diferentes formas de expressão. Essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de percepção e reflexão sobre os sons da fala. O reconhecimento das vogais, a produção de seus sons e a associação com palavras favorecem esse processo em situações significativas e interativas. Desse modo, o jogo não se limita ao ensino mecânico das letras, mas contribui para a construção de sentidos e para o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

No planejamento pedagógico, o recurso pode ser utilizado em diferentes momentos da prática docente. Em uma sequência didática sobre vogais, por exemplo, o *Stop das Vogais* pode ser proposto como atividade

inicial, despertando o interesse das crianças e promovendo o contato com os sons das letras por meio do movimento e da música. A proposta integra diferentes linguagens, corporal, oral e sonora, no processo de aprendizagem, conforme orienta o documento (Brasil, 2018). O jogo também pode ser retomado para reforçar o reconhecimento das vogais já trabalhadas ou ampliar o vocabulário por meio das categorias apresentadas nas cartas.

Nessa perspectiva, para que o uso do recurso seja efetivo, o professor deve definir previamente os objetivos de aprendizagem, tais como: o reconhecimento e a nomeação das vogais, a identificação de seus sons em diferentes palavras, a ampliação do repertório vocabular e o desenvolvimento da linguagem oral em situações coletivas. Esses objetivos podem ser relacionados às habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018) para o início do Ensino Fundamental, especialmente nos 1º e 2º anos, que envolvem a exploração dos sons da fala, a ampliação do vocabulário e a participação em interações orais. Além disso, o jogo também favorece a atenção, a memória e a participação, aspectos que podem ser relacionados a diferentes competências gerais da BNCC, como pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e responsabilidade e cidadania, conforme os objetivos definidos pelo professor.

A organização da dinâmica, do espaço e dos materiais da atividade também integra o planejamento. O espaço deve permitir o movimento das crianças, sobretudo nas propostas que envolvem dança e expressão corporal. Ao incluir o corpo no processo de aprendizagem, o recurso dialoga com a compreensão de que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada, envolvendo dimensões cognitivas, físicas, sociais e emocionais. Além disso, a preparação prévia das cartas e dos demais materiais contribui para a fluidez da atividade e evita interrupções que possam comprometer o engajamento da turma.

Durante o jogo, a atuação do professor é decisiva, pois, além de apresentar as regras, ele conduz a atividade, realiza intervenções, incentiva a participação e observa as respostas das crianças. Ao mostrar as cartas, nomear as vogais e estimular a produção dos sons, cria situações de aprendizagem que ultrapassam a repetição e favorecem a construção de relações entre som e grafia. Essa mediação está em consonância com a BNCC (Brasil, 2018), que atribui ao docente o papel de organizador de experiências, promovendo interação, escuta e participação ativa no processo educativo.

Outro aspecto relevante do planejamento é a possibilidade de adaptar e ampliar a atividade. As categorias presentes nas cartas permitem explorar temas como alimentos, animais e nomes próprios, aproximando o conteúdo da realidade das crianças (Paula; Souza, 2026). O campo aberto, indicado no jogo pelo ponto de interrogação, também possibilita incluir outros conteúdos, de acordo com os objetivos da aula. Essa flexibilidade atende à orien-

tação da BNCC de contextualizar o currículo e valorizar as experiências, os conhecimentos prévios e a cultura dos alunos (Brasil, 2018).

Após a atividade, é importante prever momentos de retomada, como a roda de conversa, por exemplo, sugerida no material, que permite que as crianças relatem o que fizeram, relembrem as vogais trabalhadas e compartilhem suas percepções. Essa prática contribui para consolidar a aprendizagem e valoriza a oralidade, a escuta e a interação entre os estudantes.

Ainda, o recurso permite avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem, uma vez que, ao observar a participação das crianças, o reconhecimento das vogais, a produção dos sons e a interação com os colegas, o professor identifica avanços e dificuldades. Trata-se, dessa maneira, de uma avaliação integrada ao cotidiano da sala de aula, e não restrita a momentos formais. Essa perspectiva formativa valoriza o acompanhamento contínuo e orienta as intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos.

Também se destaca a dimensão inclusiva do recurso, pois os personagens representam diferentes características presentes no contexto escolar, contribuindo para um ambiente mais representativo e acolhedor. Além disso, formas diversas de representação da linguagem, como Libras e Braille, ampliam o acesso ao conteúdo e reforçam o compromisso com a equidade e com o direito de aprendizagem de todos. Por isso, o planejamento deve considerar as necessidades da turma e prever adaptações que garantam a participação dos estudantes.

Vale ressaltar que o desenvolvimento do jogo decorreu de uma pesquisa que analisou a preparação e as práticas de professores alfabetizadores que atuavam em turmas com estudantes com TEA, da qual resultou a elaboração do recurso educacional. Em razão desse contexto, um dos personagens foi concebido de modo a representar uma criança com TEA, valorizando a representatividade e favorecendo o reconhecimento da diversidade presente nas escolas. Entretanto, desde sua concepção, o recurso foi pensado para extrapolar esse público específico, fundamentando-se na compreensão de que práticas pedagógicas inclusivas beneficiam todos os estudantes, sem exceção.

Assim, o enfoque do jogo não se restringe às especificidades de uma deficiência, transtorno ou condição de neurodivergência. Sua proposta é contribuir para a consolidação de uma cultura inclusiva no processo de alfabetização, reconhecendo que aprender constitui um direito de todos e que as diferenças fazem parte da diversidade humana e, portanto, estão presentes em todas as salas de aula.

Desse modo, ao oferecer recursos acessíveis, múltiplas formas de participação e possibilidades diversificadas de interação, associados à mediação intencional e acolhedora do professor, o jogo favorece a construção

de experiências de aprendizagem significativas para todo o grupo, respeitando os diferentes ritmos, potencialidades e necessidades educacionais dos estudantes. Nessa perspectiva, a acessibilidade deixa de ser compreendida como uma adaptação destinada a poucos e passa a constituir um princípio estruturante da prática pedagógica, fortalecendo processos de ensino comprometidos com a participação, a equidade e a aprendizagem de todos. Esses princípios fundamentam a aplicação prática detalhada na sequência didática a seguir.

Sequência didática para a alfabetização: aplicação prática do *Stop das Vogais*

A aplicação do *Stop das Vogais* pode ser organizada como uma sequência didática progressiva, na qual o contato inicial com os personagens e os movimentos corporais antecede a produção oral e o registro escrito de palavras. Essa organização evita que o jogo seja reduzido a uma atividade isolada, pois cada encontro retoma aprendizagens anteriores e acrescenta um novo desafio.

Como mencionado anteriormente, o recurso, composto por 25 cartas distribuídas entre as vogais A, E, I, O e U, articula imagens, movimentos, sons, categorias lexicais e diferentes sistemas de representação. Isso permite ao professor planejar experiências que avancem do reconhecimento visual para a relação entre grafema, fonema e significado (Paula, 2026). A proposta também se aproxima de uma alfabetização contextualizada, na qual letras e sons são trabalhados em situações que mobilizam vocabulário, oralidade, leitura e escrita (Soares, 2020).

A sequência destina-se, prioritariamente, às turmas em fase de alfabetização e pode ser desenvolvida em seis encontros de aproximadamente 45 a 50 minutos. Ressalta-se que esse tempo e a divisão das etapas são flexíveis, podendo ser ajustados pelo professor conforme a necessidade, o ritmo e a realidade de sua turma. Desse modo, o planejamento contempla o reconhecimento das vogais, a ampliação do repertório lexical, a atenção às regras, a participação coletiva, a produção oral, o registro escrito e a avaliação formativa.

A distribuição em etapas permite que as crianças aprendam por aproximações sucessivas, com retomadas que favorecem a observação de avanços e dificuldades ao longo do processo (Brasil, 2018). Essa organização mantém o ensino do sistema de escrita associado aos usos da linguagem, pois a aprendizagem das relações entre letras e sons ganha sentido quando vinculada à produção e à compreensão de palavras em contextos comunicativos (Soares; Batista, 2005).

Antes do primeiro encontro, o professor prepara as cartas, seleciona músicas adequadas ao grupo, organiza um espaço seguro para a movimen-

tação e define as formas de resposta que serão aceitas ou possibilitadas: fala, gesto, apontamento, escolha entre imagens, escrita convencional ou recursos de comunicação alternativa. Essa antecipação amplia a participação, sobretudo em turmas heterogêneas, porque permite ajustar o jogo às possibilidades motoras, sensoriais, comunicacionais e cognitivas de cada estudante (Paula, 2026).

O planejamento inclusivo mantém objetivos comuns, mas oferece diferentes caminhos para que os alunos demonstrem o que sabem e avancem no processo de aprendizagem (Brasil, 2018). Com base nessas premissas, a aplicação do recurso organiza-se em uma estrutura em etapas, detalhada a seguir.

Organização da sequência didática

O *Stop das Vogais* pode ser utilizado em diferentes momentos e contextos pedagógicos. Sua potencialidade é ampliada quando inserido em um planejamento intencional e articulado aos objetivos de aprendizagem da alfabetização.

Nesse sentido, apresenta-se, neste ponto, uma proposta de sequência didática organizada em encontros, contemplando procedimentos de aplicação, possibilidades de registro, estratégias de avaliação formativa e sugestões de adaptações para favorecer a participação de todos os estudantes.

Ressalta-se que essa organização não deve ser compreendida como um roteiro rígido, mas como uma sugestão para subsidiar a prática docente, podendo ser ampliada, reorganizada ou adaptada conforme as características da turma, os conhecimentos prévios dos estudantes e as demandas do contexto escolar, sempre em consonância com os princípios da Educação Inclusiva.

Quadro 1 – Proposta de sequência didática para aplicação do *Stop das Vogais*

Encontro e objetivo	Procedimentos de intervenção	Registros, avaliação e possíveis adaptações
1 – Rastreamento e familiarização	Apresentar a Turma da Gigi, explorar os personagens e perguntar quais vogais as crianças reconhecem. Exibir uma carta por vez, nomear a letra, produzir seu som e solicitar exemplos de palavras conhecidas. Encerrar com a classificação oral de imagens conforme a vogal inicial.	Registrar quais alunos reconhecem, nomeiam ou confundem as vogais. Oferecer cartões de escolha, objetos concretos, pistas visuais, letras móveis ou respostas por apontamento.

Continua

Quadro 1 – Proposta de sequência didática para aplicação do *Stop das Vogais*

2 – *Stop das Vogais*	Realizar a versão básica: as crianças se movimentam ao som de uma música; quando ela é interrompida, observam a carta, produzem o som da vogal e reproduzem o movimento do personagem. Apresentar as vogais em ordens diferentes e convidar os alunos a conduzir algumas rodadas.	Observar a atenção, a imitação, a associação auditiva e visual e a resposta ao sinal de pausa. Adaptar os movimentos para execução sentada, gestos com as mãos, expressões faciais ou uso de objetos sonoros.
3 – *Stop* oral e ampliação lexical	Aplicar a versão intermediária. Após a pausa da música, revelar uma vogal e anunciar uma categoria: alimento, animal ou nome. As respostas são produzidas coletivamente; o professor registra as palavras na lousa, compara-as, retoma o som inicial e amplia o repertório da turma.	Anotar as palavras produzidas com autonomia e com ajuda. Utilizar imagens temáticas, duplas colaborativas, tempo ampliado e banco de palavras para estudantes que necessitem de apoio.
4 – *Stop* com registro escrito	Organizar pequenos grupos e aplicar a versão avançada. Cada equipe propõe uma palavra válida, e um representante a registra na lousa ou em uma ficha. A turma realiza a leitura coletiva, confere a vogal inicial e discute a escrita, sem transformar o erro em motivo de punição.	Comparar hipóteses de escrita, legibilidade, segmentação e correspondência sonora. Permitir o apoio de um escriba, alfabeto móvel, teclado, prancha de comunicação ou cópia orientada.
5 – Carta de interrogação e produção de sentidos	Utilizar o símbolo de interrogação para criar novas categorias e desafios: objetos da sala, lugares, profissões, sentimentos, personagens, ações ou palavras de um texto lido. Em seguida, formar frases, adivinhas, listas ou pequenos enunciados com as palavras produzidas.	Reunir as produções em um mural, caderno coletivo ou portfólio. Ajustar a complexidade conforme a idade e permitir respostas orais, visuais, táteis ou digitais.
6 – Sistematização e retomada	Retomar as listas construídas, organizar as palavras por vogal, reler os registros e propor uma nova rodada com desafios escolhidos pela turma. Finalizar com uma roda de conversa sobre as estratégias utilizadas, as dificuldades encontradas, as formas de ajuda e as aprendizagens percebidas.	Aplicar uma ficha de observação e comparar os dados com o rastreamento inicial. Planejar retomadas específicas para vogais, categorias ou formas de participação que ainda exijam apoio.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Paula e Souza (2026) e Brasil (2018).

No primeiro encontro, a apresentação dos personagens pode ser conduzida como uma conversa investigativa na qual o professor mostra as cartas, pergunta o que as crianças observam, acolhe diferentes formas de descrição e solicita palavras relacionadas a cada imagem. Esse momento fornece dados sobre o reconhecimento das letras, o repertório lexical, a oralidade e as formas de participação, sem submeter os estudantes a uma avaliação descontextualizada (Paula, 2026). A observação inicial também permite identificar conhecimentos prévios e selecionar intervenções compatíveis com as necessidades da turma, princípio relacionado ao acompanhamento contínuo das aprendizagens (Brasil, 2018).

A segunda etapa utiliza o *Stop das Vogais* para consolidar a associação entre a forma gráfica da letra, seu som e o movimento apresentado na carta. O professor alterna música, pausa, identificação e imitação, modificando a ordem das vogais para evitar respostas baseadas apenas em uma sequência memorizada. A regra de movimentar-se e interromper a ação diante do sinal cria oportunidades para exercitar a atenção, a memória de trabalho e a regulação da resposta, dimensões contempladas na proposta do recurso (Paula; Souza, 2026). Pesquisas sobre jogos e funções executivas indicam que atividades estruturadas por regras, espera e monitoramento da ação podem favorecer o controle inibitório, desde que as exigências sejam ajustadas às condições dos participantes (Garcia, 2017).

No terceiro encontro, o *Stop* passa a explorar categorias lexicais de forma coletiva. Ao revelar uma vogal e solicitar um alimento, um animal ou um nome, o professor cria uma situação em que as crianças precisam acessar o próprio repertório, comparar respostas, ouvir os colegas e verificar se a palavra atende ao critério anunciado. A mediação deve retomar o som inicial, registrar as contribuições na lousa e introduzir novos termos, preservando o caráter colaborativo do nível intermediário descrito no material (Paula; Souza, 2026). Dessa maneira, a proposta aproxima-se do tradicional jogo da Adedonha que, quando empregado como recurso pedagógico, pode favorecer o vocabulário, a concentração, a memória e a interação, conforme uma experiência realizada com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Gritti; Souza; Souza, 2022).

A quarta etapa introduz o registro escrito sem abandonar a oralidade. Depois de produzir uma palavra, a equipe escolhe um representante para registrá-la na lousa, em uma ficha ou com letras móveis. Em seguida, a turma lê, compara e discute como a palavra foi construída. O professor pode destacar a vogal inicial, segmentar oralmente a palavra e solicitar outras que apresentem a mesma letra, transformando as diferentes hipóteses de escrita em material para a intervenção pedagógica (Soares, 2020). A articulação entre fala, análise sonora e escrita possibilita que o estudante

compreenda progressivamente o funcionamento do sistema alfabético em situações de uso significativo (Soares; Batista, 2005).

A carta com ponto de interrogação amplia o jogo para temas ligados ao currículo e às experiências das crianças. O professor pode criar categorias relacionadas a objetos da escola, lugares do bairro, sentimentos, profissões, personagens de histórias ou elementos de um projeto em andamento. Com estudantes que já escrevem com mais autonomia, as palavras podem originar frases, listas, adivinhas e pequenos textos. Essa flexibilidade preserva a estrutura do *Stop das Vogais* e permite ajustar o conteúdo aos objetivos da aula, sem perder o foco na linguagem (Paula; Souza, 2026). A contextualização das práticas e a integração entre oralidade, leitura, escrita e outras linguagens correspondem às orientações da BNCC para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

O sexto encontro reúne retomada, sistematização e autoavaliação. As listas construídas durante as rodadas podem ser reorganizadas por vogal, categoria ou quantidade de sílabas. Em seguida, a turma relê as palavras, corrige os registros com o apoio do professor e escolhe novos desafios. Esse movimento transforma o jogo em fonte de dados para o planejamento, pois evidencia palavras dominadas, confusões recorrentes, estratégias de busca lexical e condições que favoreceram a participação (Gritti; Souza; Souza, 2022). A análise das produções e das interações permite planejar intervenções posteriores, uma vez que a avaliação formativa acompanha o percurso do estudante e orienta decisões pedagógicas (Brasil, 2018). Diante disso, vale detalhar como a articulação entre a postura mediadora do professor, a prática avaliativa e os princípios da inclusão sustentam a efetividade desse trabalho.

Mediação docente, avaliação formativa e inclusão

A atuação docente estabelece a articulação entre brincar e aprender, pois o potencial pedagógico do jogo depende da intencionalidade atribuída a cada rodada. Durante a atividade, o professor apresenta as regras em linguagem acessível, exemplifica uma resposta, oferece pistas graduadas, solicita justificativas e retoma palavras já produzidas, sem antecipar todas as soluções. A mediação também organiza a participação para que as crianças tenham tempo de pensar, falar, observar e ajudar os colegas, conforme a proposta inclusiva do *Stop das Vogais* (Paula; Souza, 2026). Estudos sobre o uso pedagógico da Adedonha mostram que objetivos e regras bem definidos permitem integrar dimensões linguísticas, cognitivas, motoras e sociais em uma mesma situação de aprendizagem (Gritti; Souza; Souza, 2022).

A avaliação pode ser realizada por meio de uma ficha simples, preenchida ao longo dos seis encontros, com indicadores como: reconhece

a vogal apresentada; produz o som correspondente; sugere uma palavra adequada à categoria; identifica a letra inicial; registra a palavra com autonomia ou apoio; respeita os turnos; solicita ou oferece ajuda; adapta-se à mudança de regra. Esses registros evitam que a pontuação do jogo seja confundida com a avaliação da aprendizagem, pois o foco recai sobre estratégias, progressos e necessidades de intervenção (Brasil, 2018). A observação da memória de trabalho, do controle inibitório e da flexibilidade cognitiva deve ser compreendida como acompanhamento pedagógico, e não como diagnóstico clínico, preservando os limites da atuação escolar (Souza; Saravali, 2025).

No campo da inclusão, a proposta pode ser vivenciada por meio de diferentes formas de resposta. Crianças com mobilidade reduzida podem executar gestos com as mãos, a cabeça ou o olhar, além de utilizar recursos sonoros; estudantes com deficiência visual podem recorrer a letras em relevo, Braille, objetos concretos e descrição oral; alunos surdos podem utilizar Libras, alfabeto manual, leitura labial e apoios visuais; crianças com comunicação oral limitada podem escolher imagens, símbolos ou palavras em pranchas de comunicação. Essas adaptações preservam o objetivo comum e evitam que o acesso ao jogo dependa de uma única habilidade corporal ou linguística (Paula; Souza, 2026). A oferta de recursos diversificados e de diferentes condições de participação está vinculada ao princípio da equidade e ao direito de aprendizagem de todos os estudantes (Brasil, 2018). A implementação dessas estratégias inclusivas e intencionais traduz-se em impactos diretos no cotidiano da sala de aula, cujos potenciais benefícios são detalhados a seguir.

Potenciais contribuições na prática pedagógica

Entre os benefícios que podem ser observados está o fortalecimento da percepção dos sons iniciais das palavras. Ao identificar uma vogal, produzir seu som e buscar itens de determinada categoria, a criança precisa relacionar informação visual, memória lexical e análise sonora. A repetição com variação de letras e categorias permite revisar essas relações sem recorrer exclusivamente a exercícios mecânicos (Soares, 2020). O uso das vogais como ponto de partida para explorar palavras contextualizadas também contribui para manter o conhecimento do sistema de escrita vinculado à construção de significados (Soares; Batista, 2005).

Destaca-se, ainda, a ampliação do vocabulário, pois as crianças incorporam palavras apresentadas pelos colegas, reconhecem diferentes respostas para uma mesma categoria e passam a utilizar termos ausentes nas primeiras rodadas. O registro coletivo na lousa favorece a comparação, a leitura e a retomada, enquanto as equipes criam condições para explicar

escolhas e negociar respostas (Paula; Souza, 2026). Na aplicação pedagógica da Adedonha, foram relatadas contribuições relacionadas ao vocabulário, à escrita, à concentração, à memória, à autonomia e ao trabalho em grupo, embora esses resultados devam ser interpretados conforme o contexto e as condições de realização (Gritti; Souza; Souza, 2022).

As funções executivas podem ser acompanhadas em comportamentos concretos durante o jogo: recordar a vogal e a categoria anunciadas, interromper o movimento quando a música para, aguardar o turno, rejeitar uma resposta inadequada e mudar de estratégia quando a palavra pensada já foi utilizada. Essas ações mobilizam a memória de trabalho, o controle inibitório e a flexibilidade cognitiva, componentes considerados na concepção do recurso (Paula; Souza, 2026). A literatura sobre práticas pedagógicas voltadas às funções executivas indica que desafios graduados, regras compreensíveis e oportunidades de reorganização da ação favorecem o exercício desses processos no cotidiano escolar (Souza; Saravali, 2025).

A interação social constitui outra contribuição potencial, principalmente quando a dinâmica substitui a comparação individual pela cooperação e pela ajuda entre pares. Crianças com diferentes níveis de domínio podem contribuir por meio da fala, do gesto, da escolha de imagens, do registro escrito ou da explicação de uma regra, ampliando suas formas de participação e pertencimento ao grupo (Paula; Souza, 2026). O uso educativo de jogos cria situações de convivência, respeito às normas, negociação e construção coletiva de respostas, desde que o professor intervenha para evitar constrangimentos e garantir a participação dos estudantes (Gritti; Souza; Souza, 2022).

Os benefícios não devem ser apresentados como efeitos automáticos ou resultados já comprovados em todas as turmas. Esses benefícios podem ser identificados por meio de evidências pedagógicas quando o professor registra mudanças entre o rastreamento — ou seja, a avaliação inicial — e as etapas posteriores, compara produções, identifica estratégias utilizadas e analisa quais adaptações favoreceram a participação. Essa cautela é importante porque a aprendizagem depende da mediação, da frequência de uso, das características do grupo e da articulação do jogo com outras práticas de alfabetização (Brasil, 2018). O próprio recurso foi elaborado a partir de demandas relatadas por professoras alfabetizadoras e propõe formas de aplicação que precisam ser acompanhadas no contexto concreto de cada escola (Paula; Souza, 2026). É essa sensibilidade às particularidades da sala de aula que abre espaço para ajustar o recurso a diferentes públicos e níveis de desenvolvimento.

Possibilidades de adaptação para diferentes faixas etárias e perfis de aprendizagem

Na Educação Infantil, especialmente com crianças de quatro e cinco anos, a adaptação do recurso deve priorizar a oralidade, a exploração visual, a música, a imitação e o movimento, respeitando as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Nessa fase, o objetivo não é promover a alfabetização formal nem o ensino sistemático do sistema de escrita alfabética, mas proporcionar experiências significativas que ampliem o repertório linguístico, favoreçam a percepção dos sons da fala, despertem o interesse pela linguagem escrita e contribuam para o desenvolvimento de habilidades que servirão de base para o processo de alfabetização nos anos posteriores. Assim, as categorias podem ser substituídas por escolhas entre duas ou três imagens, sem pontuação ou exigência de escrita, e cada vogal pode ser explorada em encontros distintos antes da apresentação do conjunto completo. A proposta permanece vinculada aos campos de experiência, com ênfase na escuta, na fala, no pensamento, na imaginação, no corpo e na convivência (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a versão básica do recurso configura-se como uma estratégia de estimulação e ampliação das experiências de linguagem, combinando personagens, sons e ações corporais em atividades curtas, lúdicas e previsíveis, sem a intenção de antecipar o processo de alfabetização (Paula; Souza, 2026).

Nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, o professor pode manter as categorias alimento, animal e nome, introduzir registros com alfabeto móvel e solicitar a marcação da vogal inicial nas palavras produzidas. A dificuldade aumenta gradualmente: primeiro com respostas coletivas, depois em duplas e, quando houver segurança, em pequenos grupos. O trabalho com palavras conhecidas, a leitura das listas e o confronto entre hipóteses permitem relacionar consciência fonológica e apropriação da escrita (Soares, 2020). O nível intermediário do *Stop das Vogais* pode oferecer uma transição adequada entre a participação oral e a sistematização do vocabulário (Paula; Souza, 2026).

Do 3º ao 5º ano, as adaptações podem explorar maior complexidade lexical e ortográfica. O símbolo de interrogação permite inserir categorias como profissão, lugar, verbo, adjetivo, sentimento, palavra com determinada quantidade de sílabas ou termo relacionado a um texto estudado. As equipes podem consultar dicionários após a rodada, justificar a validade das palavras, produzir frases e revisar a ortografia dos registros, preservando a ludicidade à medida que se ampliam as exigências linguísticas (Gritti; Souza; Souza, 2022). A progressão deve manter relação com as práticas de linguagem previstas para os anos iniciais, evitando que a atividade se reduza à velocidade ou à memorização de listas (Brasil, 2018).

Para estudantes que necessitam de apoio mais intenso, recomenda-se reduzir a quantidade de alternativas, antecipar visualmente as etapas, utilizar uma rotina com pictogramas, oferecer tempo ampliado e estabelecer parceria com um colega. Letras ampliadas, contraste elevado, texturas, Braille, Libras, recursos de comunicação alternativa e movimentos adaptados podem ser incorporados sem alterar o objetivo de reconhecer vogais e produzir palavras (Paula; Souza, 2026). A flexibilização das formas de participação deve preservar desafios possíveis e evitar tanto a exclusão quanto a simplificação excessiva da experiência escolar (Brasil, 2018).

Em outros contextos e serviços educativos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a biblioteca, o reforço escolar ou as atividades com as famílias, o jogo pode ser aplicado a grupos menores e com objetivos mais específicos. No AEE, uma rodada pode concentrar-se na atenção às regras e na comunicação; na biblioteca, as categorias podem ser retiradas de histórias lidas; com as famílias, objetos do cotidiano podem substituir ou complementar as cartas. Essas variações mantêm a estrutura do jogo e aproximam o conteúdo das experiências dos participantes (Paula; Souza, 2026). O uso de jogos em contextos de Educação Especial requer o acompanhamento das respostas e a articulação com objetivos pedagógicos definidos, evitando atribuir ao recurso funções terapêuticas ou diagnósticas que não lhe correspondem (Garcia, 2017).

Considerações finais

A alfabetização representa um dos momentos mais significativos da trajetória escolar, pois constitui uma das bases para o desenvolvimento de aprendizagens futuras e para a participação ativa dos estudantes nos diferentes contextos sociais. Nesse processo, a promoção de práticas pedagógicas inclusivas requer planejamento, intencionalidade e compromisso com a aprendizagem de todos.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que recursos pedagógicos lúdicos podem favorecer esse percurso quando articulados aos objetivos de ensino, às necessidades dos estudantes e às estratégias de mediação desenvolvidas pelo professor.

O *Stop das Vogais composto pela Turma da Gigi* foi concebido como um recurso para apoiar esse processo, oferecendo possibilidades de trabalho com a linguagem oral e a consciência fonológica, de ampliação do vocabulário, de mobilização de funções executivas e de interação entre os estudantes. Entretanto, vale destacar que o jogo, por si só, não promove a inclusão, mas depende da forma como ele é planejado, mediado e integrado às práticas pedagógicas. A inclusão se concretiza nas escolhas do professor, na eliminação de barreiras à aprendizagem, na conscientização

das diferenças e na criação de oportunidades para que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam em condições de equidade.

A proposta apresentada também reafirma que recursos pedagógicos acessíveis não devem ser concebidos como materiais destinados exclusivamente aos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Ao contrário, fundamentam-se na compreensão de que práticas inclusivas qualificam o ensino para toda a turma, beneficiando diferentes formas de aprender e ampliando as possibilidades de participação. Embora o produto educacional tenha decorrido de uma pesquisa que analisou a preparação e as práticas de professores alfabetizadores que atuavam em turmas com estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), sua concepção ultrapassa os limites de uma condição específica e dialoga com a construção de uma cultura escolar inclusiva, em que a diversidade é reconhecida como característica inerente aos processos educativos.

Este capítulo também evidencia a relevância da produção de materiais pedagógicos fundamentados em pesquisas científicas, capazes de aproximar os conhecimentos produzidos na universidade das demandas concretas vivenciadas nas escolas. Nesse contexto, os mestrados profissionais assumem papel estratégico ao incentivar o desenvolvimento de produtos educacionais comprometidos com a resolução de problemas reais da prática docente, fortalecendo a indissociabilidade entre teoria e prática. Ao transformar investigações acadêmicas em recursos aplicáveis ao cotidiano escolar, esses programas contribuem para que o conhecimento científico ultrapasse os limites da produção teórica e se materialize em ações que favoreçam a aprendizagem e a inclusão.

Por fim, espera-se que o *Stop das Vogais – Turma da Gigi* inspire professores, pesquisadores e demais profissionais da educação a criarem, adaptarem e compartilharem novos recursos pedagógicos fundamentados em evidências científicas e comprometidos com os princípios da Educação Inclusiva. Mais do que disponibilizar um jogo, pretende-se fomentar reflexões sobre a importância da inovação pedagógica, da mediação docente qualificada e da construção de práticas acessíveis, participativas e significativas. Investir na produção de materiais educacionais baseados em pesquisas é investir em uma escola democrática, em professores mais instrumentalizados e, sobretudo, no direito de todos os estudantes à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jul. 2026.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **Construindo um ambiente inclusivo**: estudo sobre mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais de crianças em relação à inclusão. 2018. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes; SOUZA, Maewa Gomes da Silva e. **Práticas pedagógicas para mudanças de concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

GARCIA, Fernanda Albertina. **O uso dos jogos digitais para o aprimoramento do controle inibitório**: um estudo com crianças do atendimento educacional especializado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185541. Acesso em: 26 jul. 2026.

GRITTI, Alice; SOUZA, Geisilaine de; SOUZA, Joice Cristina de. O uso do jogo Adedonha como ferramenta de auxílio à aprendizagem. **Revista Educação em Foco**, n. 14, p. 150–161, 2022. Disponível em: https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2022/09/O-USO-DO-JOGO-ADEDONHA-COMO-FERRAMENTA-DE-AUX%C3%8DLIO-%C3%80-APRENDIZAGEM-P%C3%A1g-150-a-161.pdf. Acesso em: 26 jul. 2026.

PAULA, Ligia Azevedo Pereira de. **Práticas inclusivas para orientar o professor alfabetizador de turmas com alunos com transtorno do espectro autista**. 2026. 72 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2026.

PAULA, Ligia Azevedo Pereira de; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e. **Stop das Vogais**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2026. 51 p. Recurso educacional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. Disponível em: https://livrosabertos.fae.ufmg.br/produto/alfabetizacao-e-letramento/. Acesso em: 26 jul. 2026.

SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; SARAVALI, Eliane Giachetto. Práticas e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento das funções executivas. *In*: VIEIRA, Camila Mugnai; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e; MIGUEL, Priscila Caroline; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes (org.). **Educação especial em ação**: pesquisas e experiências inspiradoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 129–143. DOI: 10.51795/9786526519288.

Eixo 2

TEA: vivências, desafios e enfrentamentos

Capítulo 6

Entre o ingresso e a permanência: relatos de experiência de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no curso de pedagogia

Gabriele Vitória de Souza
Elias Florêncio Barbosa
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Introdução

Nas últimas décadas, o Ensino Superior brasileiro passou por importantes transformações relacionadas à democratização do acesso, impulsionadas por políticas públicas voltadas à ampliação do direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) consolidaram avanços significativos ao assegurar ao Público da Educação Especial (PEE) o direito de acessar e permanecer em todos os níveis de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015).

Como consequência desse movimento, observa-se um crescimento gradual da presença desses estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), ampliando as discussões sobre inclusão para além do ingresso, de modo a contemplar também as condições de permanência, participação e aprendizagem.

Entre os estudantes que vêm ocupando esse espaço, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas universidades tem se tornado cada vez mais frequente. O TEA caracteriza-se por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, manifestando-se de maneira heterogênea e com diferentes necessidades de apoio (American Psychiatric Association, 2023; Organização Mundial da Saúde, 2022).

Essa diversidade faz com que a experiência universitária seja vivenciada de formas distintas, exigindo que as instituições estejam preparadas para reconhecer e responder às necessidades individuais de seus estudantes.

Embora o acesso ao Ensino Superior represente uma importante conquista, a permanência acadêmica ainda constitui um desafio para muitos estudantes com TEA. Demandas relacionadas à organização dos estudos, ao gerenciamento do tempo, às funções executivas, às interações sociais e à adaptação às exigências da rotina universitária podem influenciar significativamente sua trajetória acadêmica. Entretanto, tais desafios não podem ser compreendidos exclusivamente a partir das características individuais dos estudantes. Em consonância com o modelo social da deficiência, reconhece-se que as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais, arquitetônicas e institucionais também interferem nas possibilidades de participação e desenvolvimento acadêmico, atribuindo às universidades a responsabilidade de construir ambientes mais acessíveis e inclusivos (Brasil, 2015; Brandão; Martins, 2025).

Nesse contexto, a inclusão no Ensino Superior ultrapassa a oferta de adaptações pontuais, exigindo o fortalecimento de políticas institucionais, ações de acessibilidade pedagógica e redes de apoio que favoreçam o pertencimento e o desenvolvimento dos estudantes ao longo de sua formação (Brandão; Martins, 2025). Tais ações tornam-se ainda mais relevantes quando se considera que a experiência universitária é atravessada por diferentes marcadores sociais, como gênero, raça e classe social, os quais podem potencializar barreiras ou favorecer oportunidades de participação.

Compreender esse processo, contudo, requer ir além dos indicadores institucionais e das normativas legais. Os relatos de experiência possibilitam conhecer como os próprios estudantes significam suas trajetórias, evidenciando desafios, estratégias de enfrentamento, redes de apoio e experiências de participação que nem sempre são perceptíveis nas análises quantitativas. Ao reunir as narrativas de dois estudantes com TEA, um ingressante e uma concluinte do curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista, este capítulo busca evidenciar como diferentes momentos da formação acadêmica produzem necessidades, desafios e conquistas singulares.

Diante desse contexto, o presente capítulo tem como objetivo relatar e discutir as experiências vivenciadas por dois estudantes com TEA, matriculados no curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. A partir de suas narrativas, busca-se compreender os desafios e as potencialidades relacionados à permanência e à participação no Ensino Superior, bem como refletir sobre a importância das redes institucionais de apoio e das práticas de acessibilidade pedagógica para a construção de trajetórias acadêmicas mais inclusivas.

Vivências discentes

Relato do aluno ingressante, homem cisgênero, de 20 anos, diagnosticado com TEA e nível 1 de suporte.

Vou compartilhar algumas experiências, desafios e oportunidades que vivenciei durante esse período de ingresso na universidade.

Apesar do pouco tempo na UNESP, enfrentei alguns desafios logo no início da graduação. Um deles foi retomar a vivência em uma sala de aula, um ambiente com muitos estímulos, o que representou uma dificuldade significativa para mim. Eu havia concluído o Ensino Médio recentemente, ao final de 2024, e, após aproximadamente um ano, retornar a um ambiente acadêmico com essa configuração foi um grande desafio a ser superado. Felizmente, por meio do apoio de colegas e amigos que conheci na faculdade, tive contato com o Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI)[1], e pude solicitar um abafador de ruído, recurso que contribuiu significativamente para melhorar minha qualidade de permanência não apenas em sala de aula, mas em diferentes espaços do ambiente acadêmico.

Durante esse período na UNESP, também tive a oportunidade de reencontrar pessoas que acompanharam minha trajetória desde a época em que realizei atendimentos no CEES. A partir desses reencontros, pude fortalecer uma importante rede de apoio. Junto a essas pessoas e a outros colegas com TEA, participei da criação de uma roda de conversa voltada às pessoas com TEA. A partir dessa iniciativa, formamos um grupo que, atualmente, reúne alguns estudantes autistas e tem como principal objetivo ampliar a participação e o acolhimento de todos os estudantes com TEA.

Outra oportunidade importante foi minha participação como membro ouvinte na LANI - Liga Acadêmica de Neurodesenvolvimento Infanto-Juvenil. Embora, em geral, as ligas acadêmicas sejam direcionadas a estudantes da área da saúde, a LANI é uma das iniciativas que também contempla o curso de Pedagogia. Assim que tive conhecimento dessa possibilidade, procurei participar como membro ouvinte, ampliando minhas oportunidades de aprendizagem e de aproximação com temas relacionados ao neurodesenvolvimento.

Todas essas experiências têm contribuído para minha trajetória na universidade, não apenas no âmbito acadêmico, mas também na construção de vínculos, redes de apoio e novas possibilidades de participação no espaço universitário.

Relato da aluna concluinte, mulher cisgênero, de 22 anos, diagnosticada com TEA, nível 1 de suporte e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Minha vida educacional sempre foi excelente, restringindo-se ao campo dos conteúdos a serem apreendidos, já que, no tocante à socialização e às conversas com professores e colegas, sempre foi mais difícil. Esse contexto, porém, só se manteve até o Ensino Médio.

Em meio à pandemia, vi-me em um terceiro e último ano escolar muito complicado, com aulas on-line e atividades mediadas pela tecnologia, algo que nunca havíamos vivido

1 O Núcleo de Atenção Pedagógica e Inclusão (NAPI) da UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, desenvolve ações voltadas à promoção da inclusão no Ensino Superior, oferecendo suporte pedagógico e articulando estratégias de acessibilidade curricular para estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas. Seu trabalho busca favorecer não apenas o ingresso, mas, sobretudo, a permanência, a participação e o sucesso acadêmico de estudantes matriculados no Cursinho Alternativo da UNESP (CAUM), nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação da unidade.

até então. Isso me causou um declínio nas notas e nas habilidades básicas, como escrever, por exemplo. Muitas atividades e prazos, que antes não existiam, tornaram-se cotidianos, o que ocasionou forte procrastinação, perda de datas importantes e, consequentemente, perda de interesse pelos estudos. Até então, o diagnóstico não havia sequer sido cogitado; portanto, muitas perguntas não tinham respostas, e assim fui vivendo.

Cerca de dois anos depois, já com hipóteses diagnósticas de TEA e TDAH, optei pela carreira na área da Educação. Ingressei, por meio do vestibular, na Universidade, dando início à minha vida acadêmica no curso de Pedagogia. Passei, então, a vivenciar uma experiência diferente de tudo o que havia experimentado até aquele momento em minha trajetória educacional.

No primeiro ano da graduação, tive meu primeiro contato com o NAPI, por meio de uma entrevista, na qual me foi designada uma monitora, que também me acompanharia no ano seguinte. Juntas, desenvolvemos práticas que me auxiliaram não apenas a compreender os conteúdos das disciplinas com mais êxito, mas também na organização das leituras, das datas de entrega de trabalhos, entre outros aspectos.

Entre as práticas vivenciadas durante os dois primeiros anos, ressalto algumas, como as leituras conjuntas entre a monitora e eu, bem como a discussão dos textos lidos, a troca de ideias e a síntese dessas discussões em anotações. Além disso, utilizávamos grifos coloridos como estratégia para destacar as partes mais importantes dos textos, permitindo que, durante as discussões em sala de aula com professores e colegas, eu conseguisse me localizar com mais tranquilidade.

Outra estratégia utilizada foram os diálogos sobre a vivência acadêmica, nos quais o suporte emocional estava sempre presente, bem como discussões sobre meus comportamentos em sala de aula diante de determinadas situações e sobre o que eu poderia fazer para favorecer minha autorregulação durante as aulas.

Ao iniciar o terceiro ano da graduação, houve uma troca de monitoras e, juntamente com a inserção da nova monitora em minhas atividades acadêmicas, algumas práticas também foram incorporadas à organização dos meus estudos, como a criação de um planner de estudos, alimentado e acompanhado por nós duas. Nele eram registradas as datas de provas, as entregas de trabalhos, bem como os textos que seriam trabalhados em cada aula.

Outro fator que dificultava minha organização era o controle das faltas durante os semestres, no qual eu me perdia com facilidade, causando desordem emocional e psicológica. Para resolver esse problema, o planner de estudos também passou a ser utilizado para registrar as faltas em tempo real. O planner era conferido semanalmente e atualizado sempre que necessário, funcionando como um instrumento de previsibilidade que favorecia minha autorregulação ao longo dos semestres.

Ainda no primeiro ano, pude vivenciar um dos pilares do tripé universitário, pelo qual desenvolvi grande apreço: a pesquisa científica. Juntamente com minha professora orientadora, dei início a uma pesquisa que, mais tarde, se tornaria meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na temática da Educação Especial, com foco em estudantes com Altas Habilidades. A pesquisa foi desenvolvida, inicialmente, de forma não remunerada e, posteriormente, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), durante um período de um ano (de setembro de 2023 a agosto de 2024), contando também com o auxílio da monitora que me acompanhava. Nesse processo, pude desenvolver habilidades relacionadas à escrita, à organização de ideias e de dados, à análise dessas informações e à exposição dos conhecimentos produzidos durante a pesquisa.

Como um dos desdobramentos dessa pesquisa, além do relatório final e do meu TCC, um novo desafio surgiu: a apresentação de um artigo completo na XIX Jornada Pedagógica da universidade. Com o apoio da minha monitora e da professora orientadora, obtive êxito tanto na apresentação quanto na explanação do trabalho aos participantes da sessão. Foi um marco de autonomia em minha vivência acadêmica.

Ao iniciar o segundo ano da graduação, tive contato e vivência prática com outro pilar do tripé universitário: a extensão. Participei de um projeto voltado à formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de ambientes inclusivos em sala de aula, experiência que contribuiu significativamente para meu desenvolvimento, tanto como estudante quanto como futura professora, de forma crítica e reflexiva.

Em um segundo ano bastante intenso, tive a oportunidade de participar, pela primeira vez, de uma mesa-redonda como convidada e palestrante, abordando a temática dos estudantes com deficiência e TEA na universidade. Com a presença da minha monitora e o apoio dos demais estudantes presentes, a atividade ocorreu de forma tranquila, possibilitando que eu exercitasse, mais uma vez, minha autonomia, tanto nas falas quanto na permanência durante todo o evento.

Ainda no segundo ano, pude participar do XII Ciclo de Palestras de Educação Especial no Brasil e, motivada por minha professora orientadora, atuar como monitora do evento. Com responsabilidades diferentes das vivenciadas até então, uma nova perspectiva se revelou a mim diante das ações, dos eventos e das possibilidades existentes na universidade. Ao presenciar o acolhimento, a inclusão e a valorização do indivíduo como princípios centrais da Educação, senti-me impulsionada a alcançar novos marcos pessoais e profissionais, além de ter a oportunidade de apresentar mais um trabalho.

Ao final do segundo ano, surgiu uma nova oportunidade de aprendizado com a apresentação do relatório final da pesquisa iniciada no primeiro ano da graduação no Congresso de Iniciação Científica. O desafio aparente consistia em resumir toda a pesquisa em poucos minutos. Entretanto, com os treinamentos realizados pela monitora que me acompanhava e pela professora orientadora, consegui superar esse desafio com sucesso. A apresentação e a explanação da pesquisa foram realizadas com êxito e finalizadas com um profundo sentimento de conquista. Antes do encerramento daquele ano, ainda tive a oportunidade de ministrar um minicurso sobre levantamento bibliográfico, encerrando esse período com muitas realizações e crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Já no terceiro ano do curso de Pedagogia, novamente pude participar como convidada de uma mesa-redonda, desta vez em alusão ao mês de conscientização sobre o TEA, em abril. Com falas mais extensas e abrangentes do que na primeira experiência, pude perceber claramente meu desenvolvimento como discente e como pessoa capaz de refletir e expressar suas ideias. Fiquei orgulhosa de mim.

No último ano da graduação, dei continuidade à pesquisa científica, iniciando novamente um projeto PIBIC, trabalhando a mesma base da pesquisa anterior, ou seja, as concepções de crianças e adolescentes, mas agora com foco no TEA, buscando analisar essas concepções a partir das classificações utilizadas na pesquisa anteriormente desenvolvida.

Ao final do curso de Pedagogia, tendo sido acompanhada pelo NAPI desde o início da graduação, pude perceber mudanças significativas em minhas ações, comportamentos e sentimentos. Desenvolvi estratégias para trabalhar melhor em grupo, formas de manter relações sociais mais tranquilas e menos desgastantes e, acima de tudo, conquistei maior autonomia, não apenas acadêmica, mas também para minha vida cotidiana como pessoa inserida ativamente na sociedade. Essa autonomia adquirida refletiu-se, inclusive, em minha entrada no NAPI como monitora, oportunidade na qual posso compartilhar o que aprendi e vivenciei ao longo desses quatro anos de trajetória acadêmica.

Concluo esta etapa com o desejo de dar continuidade aos meus estudos. Hoje, reconheço o grande e belo sentimento que desenvolvi pela universidade, pela pesquisa e por esse ambiente que, sem a participação e a influência do NAPI, poderia ter se tornado muito mais árduo. Ao contrário, transformou-se em um espaço que despertou em mim não apenas o desejo de continuar, mas também o compromisso de fazer a diferença na vida de outras pessoas.

Entre diferentes momentos, experiências que se aproximam

Os relatos apresentados, embora correspondam a estudantes em momentos distintos da trajetória universitária, evidenciam elementos comuns relacionados à experiência de estudantes com TEA no Ensino Superior. Enquanto o primeiro relato apresenta as vivências de um estudante ingressante, ainda em processo de adaptação ao ambiente universitário, o segundo recupera a trajetória de uma estudante concluinte, permitindo observar um percurso de quatro anos marcado por desafios, estratégias de apoio, participação acadêmica e ampliação progressiva da autonomia.

A aproximação entre essas experiências permite compreender que a permanência universitária não se restringe ao acesso à instituição, mas envolve condições que favoreçam participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento ao longo de toda a formação.

Um primeiro aspecto comum refere-se à necessidade de mediações que possibilitem aos estudantes lidar com as demandas e características do ambiente universitário. No relato do estudante ingressante, o excesso de estímulos presentes nos espaços acadêmicos, especialmente na sala de aula, constituiu uma barreira importante à sua experiência inicial, sendo o acesso ao abafador de ruído uma estratégia que contribuiu para sua permanência e bem-estar. De modo semelhante, a estudante concluinte descreve a necessidade de estratégias sistemáticas para organização de leituras, prazos, provas e faltas, utilizando recursos como *planner*, acompanhamento semanal e organização compartilhada. Embora as estratégias sejam diferentes, ambas evidenciam a importância de reconhecer as necessidades individuais e construir recursos que favoreçam a autorregulação e a participação acadêmica (Martins *et al.*, 2024).

Outro elemento que aproxima os relatos é a importância das redes de apoio. O estudante ingressante destaca o papel dos colegas e amigos no acesso ao NAPI, bem como a constituição de uma rede entre estudantes com TEA. A estudante concluinte, por sua vez, evidencia a importância da relação construída com monitoras, professora orientadora e profissionais do NAPI ao longo de sua formação. Esses relatos indicam que o suporte não se limita a uma relação individual entre estudante e serviço especializado, mas se constitui por meio de uma rede de relações que pode envolver pares, professores, orientadores, monitores e setores institucionais. A existência dessas redes parece favorecer não apenas a resolução de dificuldades pontuais, mas também a construção de vínculos e do sentimento de pertencimento à universidade (Martins *et al.*, 2024).

Os relatos também apresentam aproximações quanto à participação em diferentes dimensões da vida universitária. No caso da estudante concluinte, a participação em pesquisa, extensão, eventos científicos, me-

sas-redondas, minicursos e atividades acadêmicas foi progressivamente ampliando suas possibilidades de atuação e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia. O estudante ingressante, por sua vez, já identifica possibilidades de participação para além das atividades curriculares, como a inserção em uma liga acadêmica e a organização de espaços de diálogo entre estudantes com TEA. Essas experiências demonstram que a inclusão no Ensino Superior não deve ser compreendida apenas pela possibilidade de acompanhar disciplinas, mas também pelo acesso às diferentes oportunidades formativas que constituem a experiência universitária.

Outro ponto relevante é que os dois relatos evidenciam a importância de estratégias que não apenas respondam às dificuldades, mas também reconheçam potencialidades e interesses dos estudantes. A estudante concluinte encontrou na pesquisa científica, na extensão e na participação em eventos espaços para desenvolver habilidades, expressar conhecimentos e construir uma identidade acadêmica. O estudante ingressante, por sua vez, demonstra interesse em ampliar sua participação em atividades relacionadas ao neurodesenvolvimento e em construir espaços coletivos de apoio. Nesse sentido, as ações de inclusão podem assumir uma perspectiva mais ampla, que ultrapasse a lógica de compensação de dificuldades e favoreça o desenvolvimento das potencialidades, da autonomia e da participação ativa dos estudantes.

Por fim, a comparação entre os relatos permite compreender que as necessidades de apoio podem se modificar ao longo da trajetória acadêmica. O estudante ingressante encontra-se diante dos desafios iniciais de adaptação e construção de vínculos, enquanto a estudante concluinte relata um processo no qual os apoios recebidos foram gradualmente incorporados à construção de estratégias próprias de organização, participação e autorregulação. Essa diferença não significa que a necessidade de apoio desapareça com o tempo, mas evidencia a importância de um acompanhamento flexível e contínuo, capaz de se reorganizar conforme as demandas apresentadas pelo estudante. Assim, experiências como as relatadas apontam para a necessidade de políticas e práticas institucionais que compreendam a permanência como um processo dinâmico, no qual acessibilidade, apoio, participação e autonomia devem ser continuamente articuladas.

Permanecer, participar e pertencer

Os relatos analisados evidenciam que a experiência universitária de estudantes com TEA é constituída por trajetórias singulares, mas que apresentam desafios e necessidades comuns, especialmente no que se refere à adaptação aos diferentes contextos acadêmicos, à organização das demandas, à construção de vínculos e ao acesso às oportunidades de participação.

A comparação entre um estudante ingressante e uma estudante concluinte possibilitou observar que a inclusão e a permanência são processos construídos ao longo do tempo e que demandam acompanhamento contínuo.

Nesse sentido, garantir a permanência de estudantes com TEA no Ensino Superior exige que a universidade ultrapasse a perspectiva de que a inclusão se encerra no ingresso ou na oferta de um recurso específico. É necessário assegurar acessibilidade nos diferentes espaços e atividades, disponibilizar apoios pedagógicos quando necessários, favorecer recursos de organização e autorregulação e considerar também aspectos relacionados aos estímulos ambientais, à comunicação e à participação social. Essas ações devem ser construídas de maneira individualizada, respeitando as características e necessidades de cada estudante.

Os relatos também reforçam a importância de fortalecer serviços institucionais como o NAPI, bem como ampliar a articulação entre estudantes, professores, orientadores, monitores, setores administrativos e demais atores envolvidos na vida universitária. Da mesma forma, é fundamental garantir que estudantes com TEA tenham acesso não apenas às atividades curriculares, mas também à pesquisa, à extensão, aos eventos científicos, às ligas acadêmicas e aos demais espaços de formação e convivência. A participação nesses diferentes contextos pode contribuir para a construção da autonomia, do pertencimento e de trajetórias acadêmicas mais amplas.

Conclui-se, portanto, que promover a permanência de estudantes com TEA na universidade implica construir uma instituição que reconheça a diversidade de formas de aprender, participar, comunicar-se e vivenciar o espaço acadêmico. Mais do que oferecer respostas diante das dificuldades, é necessário estabelecer uma cultura institucional de acessibilidade, acolhimento e participação, capaz de identificar barreiras, construir estratégias e valorizar as potencialidades dos estudantes. Os relatos apresentados demonstram que, quando encontram suporte adequado e oportunidades efetivas de participação, estudantes com TEA podem não apenas permanecer na universidade, mas ocupar diferentes espaços, produzir conhecimento, participar da vida acadêmica e construir trajetórias de crescente autonomia.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Tradução da 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRANDÃO, V.; MARTINS, S. E. S. de O.. Inclusão no ensino superior: desafios e avanços nas políticas de educação para estudantes em situação de deficiência no Brasil. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 2, p. e025028, 2025. DOI: https://doi.

org/10.36311/2358-8845.2025.v12n2.e025028. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/17113. Acesso em: 16 maio 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 14 maio 2026.

MARTINS, S. E. S. de O.; *et al.* Monitoria acadêmica a universitários em situação de deficiência no ensino superior. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e7934, p. 1-24, 2024. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v26i0.7934. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7934. Acesso em: 20 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**: CID-11. Genebra: World Health Organization, 2022. Disponível em: https://icd.who.int/. Acesso em: 14 maio 2026.

Capítulo 7

“Escrevivências” no espectro: uma história de vida e formação de nosso jovem autista

Rosane Michelli de Castro

Introdução

“[...] eu passarinho!”
Quintana (2026).

A epígrafe de Quintana (2026), com o excerto do *Poeminha do Contra*, “[...] eu passarinho!”, remete à ideia da potência que habita seres aparentemente frágeis, capazes de alçar voos grandiosos mesmo diante de forças que tentam atravancar seus caminhos. Essa metáfora dialoga com as trajetórias de pessoas atípicas, cuja existência se constrói na tensão entre a resistência cotidiana e a insistência do mundo em excluir, normatizar e silenciar aquilo que escapa ao padrão.

Dessa perspectiva, neste texto, assim como o título indica, apresentamos “escrevivências” que compõem a história de vida e formação de um jovem autista. Embora remetam à singularidade de uma pessoa, tais escrevivências não se esgotam nela: carregam elementos que atravessam outras vidas, outras famílias, outras experiências atípicas.[1] São narrativas que, ao mesmo tempo em que revelam a individualidade de um jovem, também se inscrevem em uma coletividade que compartilha desafios, lutas e invenções de existência. Assim como o “eu passarinho” de Quintana (1982),

1 Este texto, embora de autoria individual e motivado por uma história pessoal, é escrito em 1ª pessoa do plural porque a autora considera-se parte de um universo, portanto, nas escrevivências de seu filho, pretende-se uma representante de escrevivências de muitos/as filhos e filhas, muito amados/as.

essas escrevivências testemunham a força de quem, mesmo socialmente considerado frágil, encontra modos de voar, modos próprios de aprender, de sentir, de se relacionar, de existir — afirmando a diferença como potência e recusando a exclusão como destino. Segundo Queiróz (2025, p. 14):

> A Escrevivência é produzida a partir de um núcleo e versa sobre esse núcleo. Como diz Conceição Evaristo (*apud* Fonseca, 2020, p. 63), "É desse meu lugar, é desse de 'dentro para fora', que minhas histórias brotam". Ousamos dizer que essas histórias não são apenas contadas de dentro para fora, mas também – e quiçá principalmente – "de dentro para dentro", uma vez que o enunciatário (leitor/a) previsto nesses textos abarca as pessoas que de alguma maneira se identificam com esse dentro. Ou seja, são histórias facilmente reconhecidas por um certo grupo de pessoas, ainda que não as tenham vivido exatamente, e essas histórias quase que pertencem a tal grupo.

Essa expressão/conceito, nessa perspectiva, pode ser tomada como categoria de análise. Segundo Evaristo (2020, p. 30 *apud* Queiroz, 2025, p. 4-5):

> Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças.

Assim como em Queiroz (2025, p. 5) é feita essa reflexão sobre a compreensão desse conceito, para "refletir sobre como a produção de literatura a partir da 'escrevivência', como uma forma de auxiliar nessa passagem do papel de objeto para o de sujeito", também neste texto o compreendo como possibilidade para a recuperação de elementos da nossa e de tantas outras histórias de famílias e pessoas atípicas que em nossa história se reconhecem.

Portanto, neste texto, partimos de um *corpus* analítico da perspectiva historiográfica da Nova História Cultural, com base nas teorizações de Roger Chartier, historiador francês, considerado um expoente e sistematizador dessa perspectiva historiográfica, o qual, ao substituir a noção de "história das mentalidades" pelos conceitos centrais de práticas, representações e apropriação, reformulou a historiografia (Chartier, 1990), enfatizando os usos sociais dos textos, das imagens e dos discursos, bem como os modos de apropriação pelos diferentes grupos sociais. Embora com trajetória distinta da de Roger Chartier, o historiador britânico Peter Burke, igualmente expoente da historiografia na perspectiva da Nova História Cultural, teorizou e sistematizou o uso de imagens, pinturas, caricaturas, gravuras e fotografias, como fonte para compreender elementos do passado, criticando a visão de que a imagem é um mero "reflexo passivo" ou "ilustração" daquilo que é "dado a ler" (Burke, 2017).

Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar uma história capaz de evidenciar trajetórias de outras tantas pessoas e famílias atípicas, coletividade que esse jovem autista integra, mediante imagens de registros pessoais, excertos de diário e fotos, os quais constituem elementos essenciais ou recorrentes para "escrevivências" no espectro.

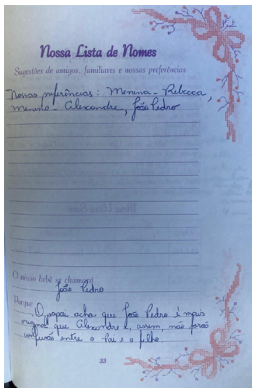
São apresentadas, na sequência, escrevivências desse jovem, desde seu nascimento; após, o ingresso na escola, espaço que ressalta e o identifica como pessoa num espectro específico, marginal à sociedade das pessoas que correspondem a padrões comportamentais, às regras sociais prescritas como finalidades de objetivo (Chervel, 1990), quando voltadas às vivências dos ensinos escolares. Depois, e se encaminhando para as considerações finais, são apresentadas escrevivências sobre a vida acadêmica, momento de preparação para o mundo do trabalho, histórico e que reafirma a importância da compreensão da diferença para a humanização social.

Típico desejo da espera e do encontro com o amor

Sobre o subtítulo "típico desejo da espera e do encontro com o amor", ele remete a um tempo histórico humano comum, único e extremamente amoroso, porque vai ao encontro daquele/a que é a personificação do amor, não como sentimento, mas como ação de entregar-se para que o/a outro/a viva em seu lugar.

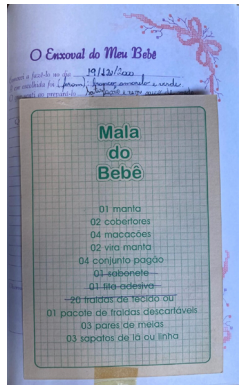
O tempo do nascimento do nosso filho, assim como de todos esses tempos de espera, não medimos em dias; eu, seu pai e familiares, o sentimos em batimentos. Foi tipicamente um intervalo em que o coração aprendeu a se expandir, antes mesmo de conhecer o rosto que iria nele habitar para sempre. Cada preparação, o quarto, as roupas, os sonhos, o diário, o primeiro ultrassom, o nome, tudo para afinar nossas vidas para o encontro que nos transformaria para sempre, conforme imagens do Quadro 1, que segue:

Quadro 1 – Imagens dos tempos de espera (2000-2001)







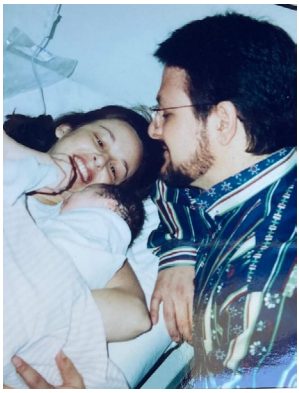


Fonte: acervo pessoal.

E então, numa manhã de inverno, no dia 15 de julho de 2001, às 10h de domingo de sol e pouco frio, chegou o nosso primeiro encontro, aquele instante que inaugurou um tempo de entrega sem volta, impondo-se como a personificação de uma ideia que, sobretudo para os pais, seria definitiva. O olhar do nosso filho, ainda recém-chegado ao mundo, encontrou, primeiramente, o da mamãe e do papai, como se reconhecesse um destino antigo. Era o típico momento em que entendemos por que nos preparamos tanto: porque ali nascia o que para sempre passamos a chamar de amor de nossas vidas, inteiro, absoluto, perfeito e definitivo. E, enquanto aquele menininho era acolhido em nossos braços, como segue na imagem do Quadro 2, percebíamos que a espera não foi apenas sobre ele chegar — foi sobre como nós nos tornávamos aquilo que precisávamos ser para recebê-lo.

Quadro 2 – Imagens da chegada de nosso filho, nascimento de todos nós (2001)





Fonte: acervo pessoal.

Como é possível observar, nosso único filho foi muito desejado; não houve intercorrências em sua gestação e todo pré-natal foi realizado; a data de seu parto foi decidida com ginecologista, após identificadas as condições da mãe para uma cesariana, mamãe prestes a completar 33 anos e papai prestes a completar 37 anos; e seu parto foi tranquilo; ele chorou ao nascer, com 49 cm e 3,350 kg, iniciou imediatamente a amamentação, dormia tranquilamente, era muito sorridente e sapeca e andou com um ano e 12 dias. Esses elementos sobre o processo inicial da espera e os dados de nosso filho ao nascer são solicitados a nós, mães e pais, em toda anamnese para início de tratamentos e processos de estimulação precoce.

Os anos escolares tiveram início quando nosso filho estava com um ano e dois meses. Estávamos radiantes, pois nosso menino crescia em graça e inteligência. Mas, quando já estava balbuciando as primeiras sílabas, ensaiando formar as palavras, próximo aos 18 meses, parecia ter emudecido, entrando num processo de não escuta, como se estivesse em algo que se assemelhava à surdo-mudez.

Encaminhamos nosso filho à estimulação precoce e a especialistas das mais diversas áreas da saúde e, quando chegamos a uma psiquiatra infantil, aquilo que para nós era o mais improvável, foi-nos colocado como possibilidade: transtorno invasivo do desenvolvimento infantil.

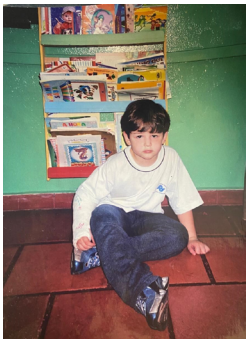
Essa possibilidade transformou nossas vidas e nossa família, pois passamos, filho, mãe e pai, de uma hora para outra, a ser tidos como atípicos, sob olhares diversos, alguns bons, outros nem tanto.

O encontro com o mundo da escola: definitivamente o TEA

A vida escolar, na Educação Infantil, o mundo para nós, ainda parecia com poucas especificidades, considerando que nosso filho, assim como as demais

crianças, parecia em desenvolvimento com algumas semelhanças, cheio de descobertas pequenas que, sobretudo para nós, pareciam enormes. Com as crianças da sala, parecia constituir uma turma, assim como prosseguiu nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e anos finais do Ensino Fundamental II, conforme fotos do Quadro 3, seguinte, participando de rituais escolares, como a foto coletiva, os passeios e a assistência a peças de teatro, nas quais ele participava ativamente, digo, superativamente, já que era hiperativo. Então, a professora sempre o tinha mais próximo, contido ao seu lado.

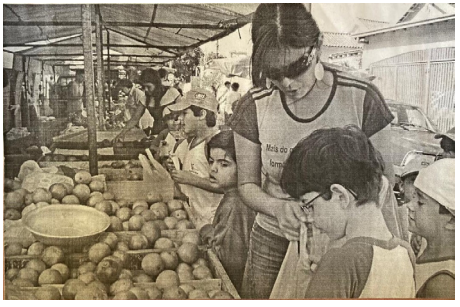
Quadro 3 – Fotos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)















Fonte: acervo pessoal.

As fotos do Quadro 3 parecem sugerir cenas de uma vida escolar, muito semelhantes às dos filmes sobre vidas de pessoas autistas, muito romantizadas sobre as vivências com as pessoas do entorno. Mas esses momentos eram frequentemente entrecortados por episódios de tensão, às vezes provocados pelo cansaço com a rotina escolar ou por situações de exclusão, nada agradáveis para se registrar em fotos. A visível mudança de peso de nosso filho, lida nas fotos, é indício de que havia algo atípico acontecendo; a ansiedade aguçada e as medicações, constantemente alteradas, denunciavam a presença de algo que, somente aos 11 anos do nosso filho, foi diagnosticado como transtorno do espectro autista – TEA.

Nossa vida no espectro, certamente muito mais sentida pelo nosso amado filho, havia sido traçada, ainda que como uma possibilidade, desde seus primeiros anos de vida.

Mas foi na escola que, definitivamente, o mundo externo à nossa casa passou a defini-lo como atípico, para o bem e para o mal, pois, a partir da Educação Infantil, quando as crianças começavam a se encantar com histórias contadas, nosso filho era admirado por estar lendo, com 4 anos. Quando voltou a verbalizar palavras soltas, nosso filho começou a ler, com fala monótona, quase sem intenção comunicativa, mas, ainda assim, era admirado. Às pessoas, sobretudo da escola, bastava que ele decifrasse códigos para o tratarem como alfabetizado "extraordinariamente". Sabíamos que não se tratava de alfabetização e, menos ainda, de letramento, pois à luz das ideias freirianas, compreendemos que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1991, p. 11).

Suas leituras focavam em contos de fadas, histórias em quadrinhos e bíblicas, sobretudo estas últimas, quando reproduzidas em obras de arte retratadas em coleções, o que se transformou em seu hiperfoco. Então, mais e mais, nosso filho passou a se interessar e adquirir brinquedos, coleções de livros, DVDs e peças de arte sacra, bíblicas e históricas, os quais, majoritariamente, passaram a constituir seu acervo, conforme Quadro 4, que segue.

Quadro 4 – Acervo bibliotecal, DVDs, brinquedos e peças de arte sacra e bíblicas



Fonte: acervo pessoal.

O Ensino Médio chega como uma fase de transição intensa. É o período em que os/as jovens buscam afirmar-se como adultos/as, mas, paradoxalmente, se distanciam dos/as colegas que não acompanham esse ritmo ou que evidenciam algum comportamento que eles/as desconhecem ou se recusam a conhecer. Então, aquela que parecia uma turma para nosso filho não mais existiu. Apesar de em alguns momentos os/as colegas de sala do Ensino Médio parecerem uma turma, ela resistia apenas em momentos de fotos para registros coletivos, como nas do Quadro 5. Nosso filho sentia, e ainda sente, muita falta de uma turma para chamar de sua, sentimento que acompanha muitos/as jovens atípicos/as.

Quadro 5 – Fotos da "turma", no Ensino Médio



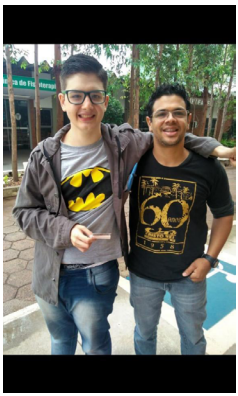
Fonte: acervo pessoal.

Finalmente, nosso filho ingressou na universidade, em um curso de tecnólogo, de dois anos de duração, chamado *Design e Editoração*. Esse ingresso na universidade também ocorreu de uma forma bastante peculiar.

A princípio, nosso filho inscreveu-se nos vestibulares, em duas universidades privadas de nossa cidade em que havia, aparentemente, cursos que correspondiam aos seus interesses centrados em Arte e editoração; realizou os vestibulares, gabaritou nas questões de múltipla escolha, porém, sua redação ultrapassou o limite de uma lauda, porque não domina a letra cursiva e sempre fez adaptações para a escrita com computadores portáteis. Em uma das universidades, a opção foi a de que ele retornasse no ano seguinte, para tentar não ultrapassar os limites de 1 lauda para a redação. Em outra universidade, a opção foi a de que ele pudesse refazer a sua redação em um computador da instituição, sob a mediação de um/a parceiro/a mais experiente, e, então, ele foi aprovado.

Concluímos, com a atitude inicial de cada uma das faculdades, qual delas poderia oferecer abertura às demandas de um jovem acadêmico no espectro. A seguir, apresentam-se fotos, no Quadro 6, desse momento de vestibular e de matrícula na universidade. Nosso filho sentiu-se pleno e nós, pais, explodindo de alegria!

Quadro 6 – Fotos do ingresso na universidade







Fonte: Acervo pessoal.

Nas duas primeiras fotos do Quadro 6, ao lado do nosso filho aparece outro jovem, que o acompanhou nesses processos de vestibulares. Esse mesmo jovem, foi um de seus mediadores, durante o final do Ensino Fundamental II – séries finais e, atualmente, é seu *personal trainer*.

Assim como esse jovem, professor de Educação Física, outros/as jovens, pedagogas e pedagogos acompanharam nosso filho em sua trajetória escolar e acadêmica, tornando-se verdadeiros/as anjos/as em nossas vidas e, sobretudo, na vida do nosso filho, como amigos/as mediadores/as em situações atuais de viagens culturais, passeios e outras situações em que cabe mais a presença de outros/as jovens que a dos pais.

No entanto, é importante refletirmos, sobretudo diante do aumento de casos de escolares considerados atípicos, sobre a necessidade de as instituições educativas adequarem-se em estratégias, reorganização de espaços, recursos e pessoal especializado, em atendimento a esses escolares em situações coletivas, pois, com base nos referenciais teórico-metodológicos da

Psicologia Soviética – Teoria Histórico-Cultural – THC, especialmente formulados por Vigotski, Elkonin, Leontiev e Galperin, é necessária a organização da "atividade" do(a)s escolares, com o objetivo de promover situações no e com o coletivo, visto serem as interações, as atividades em conjunto as responsáveis pela aprendizagem que gera desenvolvimento (Serrão, 2006).

Sobre o acompanhamento por mediadores/as professores/as e pedagogos/as, é importante destacar que também é previsto na legislação brasileira, Lei nº. 12.764/2012, art. 3º, parágrafo único (Brasil, 2012). Mas é necessário leitura e estudo atentos a essa legislação, a qual prescreve que as escolas ofereçam apoio, recursos e serviços educacionais especializados para estudantes autistas, garantindo participação, permanência e aprendizagem. Isso inclui acompanhamento escolar, mas não pode prescindir de um conjunto de medidas e adequações quanto às condições e estrutura didático-pedagógica mais amplas, para reformulação profunda das instituições educativas. Ao limitar o apoio escolar ao acompanhamento exclusivo de um/a profissional por aluno/a, reforça-se tanto a segregação desse/a profissional em relação ao cotidiano escolar, quanto o isolamento da criança atípica do convívio coletivo. Essa prática também favorece que os laudos passem a sustentar uma visão biologizante da inclusão escolar — entendimento que, inclusive, tem sido usado judicialmente para autorizar esse tipo de acompanhamento exclusivo.

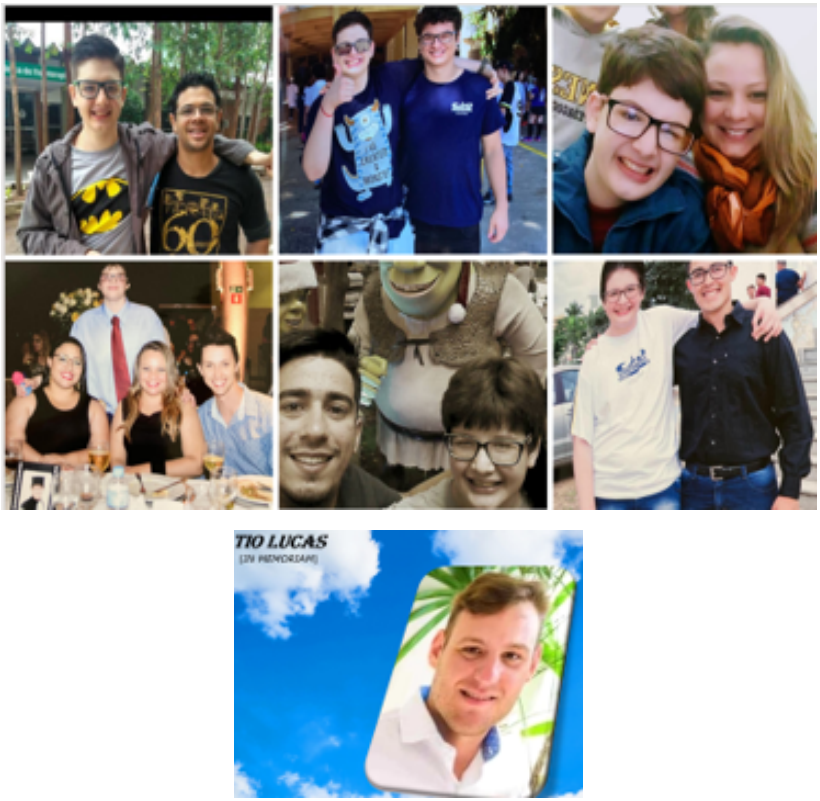
De acordo com a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025), o/a estudante com TEA é considerado pessoa com deficiência para fins educacionais, mas o tipo de apoio é definido caso a caso (Atendimento Educacional Especializado – AEE, adaptações, profissional de apoio, recursos pedagógicos, entre outras). Esse decreto reafirma que a política segue os princípios da Lei Brasileira de Inclusão – LBI nº. 13.146/2015 (Brasil, 2015), quanto às garantias de acessibilidade educacional, tipo de apoio e a proibição de discriminação. Esse decreto faz referência também aos artigos 58 a 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9.394/96 (Brasil, 1996), os quais determinam que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular, tendo o AEE como obrigatório, quando necessário.

Em síntese, apesar da existência de um arcabouço jurídico que poderia sustentar práticas inclusivas mais amplas, como mencionamos, sua interpretação tem desconsiderado as potencialidades pedagógicas, estruturais e de educadores/as bem-preparados/as. A adoção exclusiva do acompanhamento individualizado por um/a mediador/a pedagógico/a inviabiliza o diálogo da escola com a família, em busca de estratégias inclusivas e desloca a questão para a judicialização, que acaba por legitimá-la como única solução.

No contexto das escolas privadas, essa lógica se traduz em custos: ou a família contrata esse/a profissional, ou a escola assume a despesa. No

caso de nosso filho, durante toda sua trajetória na rede privada, essa foi a única forma de apoio oferecida pelas escolas. Então, é impossível não nos lembrarmos, nessas nossas escrevivências, daqueles/as que ainda caminham silenciosamente e, muitas vezes, sem qualquer apoio de outros/as professores/as e equipe gestora da escola, ao lado das crianças no espectro: os/as mediadores/as pedagógicos. Presentes desde os primeiros passos na Educação Infantil até os desafios da universidade, infelizmente, diante da falta de um olhar mais amplo sobre os processos de ensino e de aprendizagem e da instituição educativa como um todo, eles/as garantiram ao nosso filho o acolhimento e a participação em muitos rituais escolares e acadêmicos. Nesse sentido, são esses/as profissionais, na solidão, que têm sido apoio, presença, cuidado e ponte, permitindo que cada pessoa atípica possa escrever sua própria história com o mínimo de dignidade, autonomia e pertencimento. Seguem, no Quadro 7, fotos de mediadores/as pedagógicos/as do nosso filho.

Quadro 7 – Fotos com mediadores/as pedagógicos/as



Fonte: acervo pessoal.

Na universidade, passamos a custear a contratação de mediador pedagógico. Nossa ideia era a de que esse mediador pedagógico, jovem como nosso filho, fosse aquilo que desejássemos que ele pudesse ter, um amigo de turma, para dividir angústias acadêmicas, responsabilidades dos trabalhos em grupo e as alegrias dos intervalos e conversas entre jovens. Nosso filho, como tantos/as universitários/as, teve tudo isso. Mas, para nosso filho universitário no espectro, foi necessário investirmos para a existência desse amigo, o qual acabou sendo também amigo de outros/as colegas de sala, alguns/algumas sem condições de fazerem esse investimento. Enfim, conforme fotos do Quadro 8, a seguir, nosso filho colou grau naquela faculdade.

Quadro 8 – Fotos da formatura no Ensino Superior



Fonte: acervo pessoal.

Com direito a muitas homenagens dos/as colegas de turma, nosso filho também se formou em nível superior. Após, fez uma licenciatura em Artes Visuais a distância, pois, entre seus sonhos, estão o ingresso e a permanência no mundo do trabalho. A propósito, ainda na faculdade, na condição de estagiário, e após, aprovado em processo seletivo, nosso filho conheceu o mundo do trabalho, outras escrevivências no espectro, ainda por serem contadas como objeto tipicamente da nossa história sociocultural.

Considerações finais

Finalizamos este texto, retomando aspectos de sua escrita, desde a epígrafe, o "eu passarinho" de Mário Quintana, em busca de articulação com o conceito de "escrevivência" de Conceição Evaristo, e com fundamentos da perspectiva historiográfica da Nova História Cultural, para a constituição de um quadro teórico-metodológico em que a recuperação de elementos de trajetórias históricas não se limita aos grandes feitos, mas se faz no cotidiano e na apropriação de práticas de sujeitos silenciados.

Nessa perspectiva historiográfica, as fontes pessoais — como fotos de arquivo, diários íntimos e registros familiares — deixam de ser meras ilustrações, para se consolidarem como documentos históricos vivos, capazes de revelar as representações e os desafios cotidianos de existências vulnerabilizadas, como as das pessoas no espectro, diante da deficiência social para inclusão da diferença. Escrever a história a partir desses vestígios é, portanto, operar a passagem essencial desse sujeito atípico do papel de objeto para o de sujeito ativo. Esse foi, neste texto, o nosso desafio, entre lágrimas e sorrisos.

O percurso escolar e sociocultural no espectro revela-se, desde a mais tenra infância, como um território repleto de intensas disputas e de sofrimentos profundos,no qual o mundo externo insiste em rotular, normatizar e discriminar aqueles que escapam aos padrões comportamentais e sociais prescritos. Nesse cenário hostil, a instituição escolar frequentemente reduz a complexidade da pessoa atípica a diagnósticos clínicos ou a expectativas de decifração mecânica.

Ainda que as barreiras estruturais tentem silenciar essas existências e impor a exclusão como um destino inevitável para as diferenças, as escrevivências surgem como um ato de resistência e potência, que desfaz as imagens de controle do passado e afirma a autoria de suas próprias vidas.

Nesse complexo processo de inclusão, a existência de um arcabouço jurídico nacional que prescreve a oferta de condições ao ingresso, permanência nas instituições educativas, acolhimento e apropriações de conhecimento necessário ao desenvolvimento humano do público da educação especial precisa ser lido e institucionalizado, considerando que se trata de pessoas com direito também à escolarização.

Essa deficiência/negligência social e institucional de interpretação e cumprimento da letra lei, frequentemente obriga as famílias a recorrerem à judicialização ou ao investimento financeiro próprio para garantir a mediação de parceira/o mais experiente e com formação pedagógica especializada. Esse cenário evidencia que a efetivação das condições de acessibilidade pedagógica ainda exige enfrentamentos constantes.

Paralelamente a essas barreiras, a solidão profunda emerge como uma marca dolorosa na experiência subjetiva da pessoa atípica no ambiente de ensino. Ainda que os registros fotográficos coletivos e os rituais escolares sugiram uma integração pacífica e a aparente participação em uma turma, essas interações são frequentemente entrecortadas por silenciamentos, momentos de tensão e pelo distanciamento progressivo dos colegas, conforme essas pessoas vão se aproximando da adolescência e idade adulta. A busca incessante por uma turma para chamar de sua reflete a dolorosa falta de pertencimento real e de laços de amizade espontâneos,

revelando que estar fisicamente inserido em um grupo não elimina o isolamento que muitos/as jovens no espectro enfrentam silenciosamente.

Por fim, a conclusão da formação no Ensino Superior não encerra os complexos desafios socioculturais e institucionais que acompanham a trajetória no espectro autista.

A conquista do diploma acadêmico configura, em verdade, o limiar de um novo e árduo embate social: o ingresso e a permanência com condições de inclusão no mundo do trabalho.

Toda essa trajetória precisou ser "escrevivida" de forma realista, despida de romantizações fáceis, mas carregada de enfrentamentos diários e necessários.

Por último, e mais uma vez, ressaltamos que nossas narrativas não descrevem uma caminhada única ou isolada, mas sim a experiência coletiva de tantas outras famílias e pessoas atípicas. Trata-se de mais um, entre tantos registros urgentes, que, ao narrar a dor e a invenção, afirma a diferença como potência e recusa a exclusão como destino.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 21 out. 2025.

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHERVEL, A. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Paulo Ricardo da Silva Rosa. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 59-88, 1990. Disponível em: https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-hist%C3%B3ria-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf . Acesso em: 21 ago. 2026.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 4).

QUEIROZ, E. P. Considerações a respeito de elementos constituintes de uma Escrevivência. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 20, n. 3, 2025. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2176-4573p65636 . Acesso em: 21 set. 2026.

QUINTANA, M. **Poeminha do contra**. Disponível em: https://recantodopoeta.com/poeminho-do-contra/. Acesso em: 21 set. 2026.

SERRÃO, M. I. B. Atividade humana e educação. *In*: SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar**: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 4, p. 87-144.

Capítulo 8

Maternidade atípica, cuidado e *cannabis* medicinal no autismo: dos saberes cotidianos à ação política

Nayara de Fátima Mazini Ferrari
Valéria Araújo Nunes da Silva
Clarissa Maria Marques Ogeda

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2022).

Trata-se de um quadro amplamente heterogêneo, tanto na etiologia quanto na apresentação clínica, o que impede tratá-lo como uma categoria unitária e reforça a necessidade de abordagens diagnósticas e terapêuticas individualizadas. Essa heterogeneidade clínica frequentemente se associa a comorbidades, tais como epilepsia, distúrbios do sono e ansiedade, que ampliam a demanda por suporte contínuo e multiprofissional ao longo da vida (Mottron; Bzdok, 2020).

Quando há necessidade de cuidados contínuos, os percursos terapêuticos passam a estruturar o cotidiano de toda a família. Embora o cuidado seja uma atribuição familiar, sua execução diária recai de forma desproporcional sobre as mulheres, que acumulam sobreposição de papéis assistenciais, burocráticos, afetivos e políticos, refletindo os diversos processos de vulnerações, a insuficiência das redes públicas e um modelo social que transfere a responsabilidade pelo cuidar às famílias e, essencialmente, às mães.

Diante de respostas terapêuticas parciais, dificuldades no acesso e fragmentação da assistência, as famílias percorrem itinerários complexos entre serviços públicos, privados e redes associativas de trocas de saberes.

É nessa trajetória que o uso medicinal da *Cannabis* surge como uma possibilidade terapêutica, ainda que transite como objeto de profundas tensões nos debates dos campos científico, sanitário e moral, enquanto no campo social do cuidado são muitos os relatos positivos de mães e familiares, a partir das próprias experiências empíricas e observacionais.

Diante desse cenário de contradições, o presente capítulo orienta-se centralmente pela seguinte questão: de que modo as experiências de mães atípicas, no uso medicinal da *Cannabis* no cuidado dos filhos com TEA, tensionam as práticas terapêuticas, a produção do conhecimento e as políticas de acesso à saúde? A partir desta indagação, o objetivo consiste em analisar, sob a perspectiva da reflexão crítica e interdisciplinar, como essas mulheres participam ativamente da construção de saberes, das rotinas assistenciais e das mobilizações sociais no campo da saúde.

Este capítulo caracteriza-se como um ensaio teórico fundamentado em revisão narrativa da literatura científica e análise documental de fontes públicas, articulando evidências sobre canabinoides no TEA e as vivências das mães, tratadas estritamente como narrativas situadas, sem qualquer propósito de atestar eficácia clínica.

Sustenta-se a tese de que a práxis do cuidado materno, longe de pretender substituir a investigação científica ou a conduta médica profissional, constitui um conhecimento de alta relevância social e epistêmica, capaz de evidenciar necessidades negligenciadas, tensionar os limites da racionalidade médica hegemônica e formular perguntas clínicas pertinentes, contribuindo para reconfigurar as dinâmicas de acesso e cidadania.

Maternidade atípica e produção cotidiana do cuidado

> *Algumas mulheres planejam ser mãe, outras não. A maternidade pode acontecer na adolescência, na fase adulta, de forma tardia, por diversas formas de gestar ou pela adoção afetiva. Mas o fato é que ninguém deseja, planeja ou mesmo é preparado para receber um filho com deficiência.*
>
> Nayara Mazini, autora do capítulo.

A expressão maternidade atípica ganhou crescente visibilidade ao nomear vivências de mulheres cujas trajetórias são atravessadas pelo acompanhamento de filhos com transtornos do neurodesenvolvimento, deficiências, doenças raras e outras condições crônicas de saúde.

Longe de delimitar um universo homogêneo ou uma vivência uniforme de sentimentos e práticas, o termo opera como dispositivo de identidade coletiva, um campo dinâmico de pertencimento, ressignificação de pa-

péis, resistência e resiliência frente aos inúmeros desafios (Moreira, 2022), e traz em seu escopo as singularidades de modos de vida que se reorganizam integralmente frente às exigências do cuidado familiar, às estruturas, decisões, violências e omissões do Estado.

Essa caminhada inicia-se de forma silenciosa e solitária. São muitas lutas e lutos que acontecem ao longo do caminho, desde a percepção e investigação de sinais, o impacto do recebimento do diagnóstico e de prognósticos prováveis, até o confronto direto com as necessidades intensivas de suporte no desenvolvimento do filho. Diante disso, a mulher vivencia uma profunda metamorfose de sua existência.

Essa transformação identitária repercute na reorganização da gestão do tempo, no impacto direto sobre os laços conjugais, na dinâmica familiar e nas redes de sociabilidade, muitas vezes reduzidas ao universo das consultas e intervenções terapêuticas (Walkowiak; Domaradzki, 2025).

"*Eu vou ser bem realista com você, não tem ninguém. Eu ouvi do próprio pai dele: 'eu queria um filho perfeito, você não deu, então tchau*'" (Fornazier; Jurdi, 2022, p. 25274).

Longe de qualquer visão romantizada sobre as renúncias maternas ou a moralidade subentendida como uma suposta vocação instintiva para o "sacrifício", a análise sobre essa jornada exige sustentar a tensão entre a dimensão do afeto e a realidade da exaustão física, psíquica, emocional e social. Essa sobrecarga contínua reflete profundas assimetrias de gênero e marcadores socioeconômicos que determinam o acesso ao suporte necessário, convertendo a responsabilidade de cuidar numa experiência diária de isolamento, desgaste e vulnerabilização.

No contexto do autismo, das doenças raras e de outras condições atípicas de desenvolvimento, o cuidar desdobra-se em afazeres cotidianos que extrapolam o suporte biológico imediato ou as tarefas rotineiras de higiene e alimentação. As mães têm suas vidas atravessadas por um estado de alerta permanente e ininterrupto, decorrente da demanda constante de interpretação sensível de sinais não verbalizados, da antecipação contínua de momentos de desregulação, do mapeamento atento de gatilhos ambientais e do monitoramento minucioso de oscilações clínicas e comportamentais.

As mulheres exercem, ainda, um exaustivo manejo administrativo, logístico e financeiro para conciliar a própria existência com as crescentes demandas do filho, assumindo a gestão rigorosa de horários terapêuticos, organização de laudos e exames, controle de medicações, acompanhamento de respostas clínicas e a busca por insumos e tecnologias assistivas voltadas ao desenvolvimento da autonomia, à melhora da qualidade de vida e à conquista da dignidade.

Esse cotidiano exige articulação e negociação reiteradas com redes públicas e privadas de saúde e educação, bem como a criação de estratégias comunitárias para a obtenção de recursos financeiros essenciais, tais como rifas, bazares solidários, venda de produtos artesanais, ajuda de familiares e redes de apoio mútuo, além da busca interminável por profissionais que estejam dispostos a escutar, acolher e investigar as especificidades do quadro de seus filhos.

Nos termos formulados por Merhy (2002) e Tronto (1993), essa atuação fundamenta-se na produção relacional do cuidado e em uma ética do cuidado compreendida como uma prática social contínua, que requer atenção às necessidades, responsabilidade, competência e capacidade de resposta no enfrentamento diário das vulnerabilidades e vulnerações. Trata-se de uma práxis que combina dimensões materiais, afetivas, intelectuais e burocráticas, na qual o cuidar não se reduz a um vínculo afetivo privado ou à aplicação fria de tecnologias duras, mas constitui um trabalho vivo em ato, altamente especializado, extenuante e indispensável para a sustentação da vida.

> "*Mãe atípica é como um GPS, vive recalculando a rota*." (Nayara Mazini, autora do capítulo).

O papel das mães atípicas desdobra-se como uma infraestrutura humana que absorve a crise estrutural do cuidado diante do colapso da capacidade de suporte da sociedade, da insuficiência de políticas públicas e da postura estatal de austeridade, assumindo funções de natureza e competência pública, diante da ausência e da omissão do Estado, para garantir que seus filhos continuem vivos e integrados na sociedade, movimento este que transfere toda a complexidade da responsabilidade assistencial para o núcleo familiar, sobretudo para as mulheres (Frogner; Hanisch, 2025; Fraser; Bua; Vlahos, 2024; Tronto, 1993).

As mães assumem compulsoriamente o impacto econômico desse abandono, como empobrecimento de gênero, interrupção ou redirecionamento das trajetórias profissionais, rearranjo drástico das finanças e esgotamento de uma rotina precarizada (Wondemu *et al.*, 2022), o que escancara a contradição civilizatória da racionalidade econômica neoliberal, que exige dedicação total à produtividade e à geração de lucro em detrimento do trabalho reprodutivo voltado à geração da vida (Fraser; Bua; Vlahos, 2024).

Para compreender a densidade dessa vivência, as reflexões de Kleinman (1988) sobre a distinção entre a patologia registrada pelo saber biomédico e a experiência vivida da enfermidade mostram-se essenciais. Enquanto os manuais clínicos concentram-se na classificação dos déficits comportamentais e cognitivos, as mães atípicas habitam o universo das

repercussões sociais, subjetivas e familiares da condição do filho. A dor, a busca por aceitação, o enfrentamento do estigma e as pequenas vitórias do desenvolvimento compõem a substância dessa experiência vívida, na qual a promoção do bem-estar ultrapassa os limites do tratamento sintomático.

Esse cenário evidencia profundas disparidades de acesso, condicionadas pela classe social, pelo marcador de raça, pelas barreiras atitudinais e pela capacidade econômica de que a família dispõe, distantes do que sugerem os fluxogramas oficiais dos sistemas de saúde (Ghannam; Angelé-Halgand; Kosremelli-Asmar, 2025; Constante; Bastos, 2021).

> "*Pra gente, existir é um ato de resistência!*" (Nayara Mazini, autora do capítulo).

O enfrentamento diário das barreiras institucionais e o desgaste persistente acumulado convertem o sofrimento individual em consciência crítica e expertise epistêmica: as mulheres desenvolvem respostas singulares para situações imprevisíveis, acumulando um valioso saber prático sobre os trâmites institucionais, a eficácia das intervenções e o funcionamento dos serviços, e deixam de ser meras receptoras passivas de prescrições para assumir a função de mediadoras ativas que articulam conhecimentos dispersos, avaliam condutas profissionais e reconfiguram as formas de acolhimento, reivindicando a centralidade do cuidado na sustentação da vida.

Para além do âmbito individual, elas se projetam para a dimensão da ação coletiva ao navegar por labirintos institucionais e travar batalhas judiciais para garantir direitos essenciais. Buscam amparo em associações de pais, nas redes digitais de trocas comunitárias e, a partir do encontro com outras mães, consolidam progressivamente uma identidade coletiva e um espaço de acolhimento mútuo contra o isolamento social, o que fortalece o associativismo materno, tensiona as políticas de saúde e assistência social e desenvolve habilidades para uma postura combativa voltada à intervenção social.

É nesse contexto de rede interativa, no enfrentamento das inúmeras dificuldades cotidianas, na busca incessante por respostas que amenizem o sofrimento e promovam a qualidade de vida, que o uso medicinal da *Cannabis* passa a integrar o itinerário do cuidado dessas famílias. Contudo, a decisão por sua incorporação não ocorre em um vazio social, mas em um campo atravessado por disputas científicas, regulatórias e institucionais.

O uso medicinal da *Cannabis* emergiu como via alternativa em determinados itinerários terapêuticos, especialmente frente à refratariedade dos tratamentos convencionais e ao desamparo assistencial.

O caso de Cristiane Palácios, mãe de Valentina, criança com síndrome de Down e autismo, ilustra essa situação, descrevendo o esgotamento do quadro da filha, que havia deixado de "comer, dormir e interagir". Ao relembrar esse período, reconheceu: "*Eu tinha muito preconceito nessa época*", referindo-se ao fato de o canabidiol (CBD) ser derivado da *Cannabis*. Sobre sua experiência com o tratamento, contudo, declarou: "*A maconha salvou a minha família*" (Lima, 2023).

No TEA, a literatura aponta desequilíbrio entre os neurotransmissores GABA e glutamato, com repercussões sobre a migração e a diferenciação neuronal, além da desregulação do sistema imunológico, sendo que os receptores CB2, presentes em células imunológicas, têm papel sugerido na neuroinflamação associada ao transtorno (Amin; Guimarães; Aguiar, 2025).

No âmbito da ciência baseada em evidências, o uso de canabinoides tem demonstrado resultados promissores em desfechos como comportamentos disruptivos, ansiedade e aspectos da interação e responsividade social, segundo revisões e metanálises recentes (Branco *et al.*, 2025; Jawed *et al.*, 2024; Pereira *et al.*, 2025; Silva Junior *et al.*, 2022).

O relato de caso publicado por Nunes *et al.* (2024) ilustra a jornada de uma criança de 12 anos com TEA nível 3 de suporte, tratada com óleo de *Cannabis* produzido de forma artesanal pela própria mãe, destacando que, após a introdução do extrato, houve diminuição dos episódios de agitação psicomotora, gritos, choros e comportamentos de auto e heteroagressão, além de uma evidente melhora na convivência e na interação com os familiares.

Outra experiência, descrita por Crobelatti (2026), retrata os desafios de Rayane, mãe solo de uma criança com TEA nível 2 de suporte e TDAH. O texto destaca a sobrecarga materna gerada pelas crises de agitação e agressividade do filho e pela responsabilidade exclusiva pelo cuidado, sintetizada na fala da própria mãe: "*Eu sou a única que cuida dele. A rotina pesada de mãe atípica me levou a um quadro de ansiedade generalizada e problemas com sono*". A reportagem registra que, após o início do tratamento com canabidiol (CBD), houve uma perceptível redução nos episódios críticos da criança.

Contudo, a literatura científica aponta que o impacto em domínios como comunicação, qualidade do sono, hiperatividade e cognição ainda apresenta certa heterogeneidade. Enquanto Pereira *et al.* (2025) identificaram benefícios modestos na sociabilidade e no sono, Jawed *et al.* (2024) constataram ganhos na comunicação social, registrando, contudo, variações entre as medidas avaliadas.

Evidências recentes indicam melhorias em comportamentos disruptivos, comunicação social, irritabilidade, hiperatividade, distúrbios do sono e comportamentos repetitivos, tanto com extrato de *Cannabis* de planta inteira (proporção 20:1 de CBD:THC) quanto com CBD purificado, inclusive em crianças com sintomas resistentes às abordagens convencionais (Aran *et al.*, 2021; Fletcher *et al.*, 2021; Fleury-Teixeira *et al.*, 2019; Schleider *et al.*, 2019).

No cenário brasileiro, resultados favoráveis foram observados em um ensaio clínico experimental, duplo-cego e controlado por placebo, envolvendo 60 crianças com idade entre 5 e 11 anos. Após 12 semanas de intervenção com extrato rico em CBD 0,5% (5 mg/mL) na proporção 9:1 de CBD:THC, constatou-se melhora estatisticamente significativa na interação social ($p = 0,0002$), nos níveis de ansiedade ($p = 0,016$), na agitação psicomotora ($p = 0,003$) e na concentração em quadros leves ($p = 0,01$) (Silva Júnior, 2022).

Pesquisas observacionais identificaram avanços no manejo da hiperatividade e dos sintomas associados ao TDAH em 68% e 71% dos participantes, respectivamente (Bilge; Ekici, 2021; Dana *et al.*, 2026). Somada à melhora comportamental, a evolução nas habilidades comunicativas e na interação social, marcada pelo ganho no contato visual, também figura como um dos benefícios mais consistentes identificados na literatura (Mazza *et al.*, 2024; Silva Junior *et al.*, 2022).

Múltiplos estudos reportam que entre 20% e 80% dos pacientes conseguem reduzir ou descontinuar o uso de psicotrópicos concomitantes após a introdução da terapêutica canábica (Fletcher *et al.*, 2021; Fleury-Teixeira *et al.*, 2019).

Apesar desses desfechos promissores, o corpo de evidências disponível ainda apresenta limitações metodológicas importantes: a ausência de grupos-controle na maioria dos trabalhos, a ampla variação nas formulações, doses, proporções entre CBD e THC, perfis de participantes e instrumentos de avaliação, aliadas a amostras pequenas, heterogêneas e com acompanhamento restrito ao curto prazo, impõem cautela na generalização dos achados e reforçam a necessidade de investigações prospectivas de longo prazo (Riera *et al.*, 2025; Fletcher *et al.*, 2021; Fleury-Teixeira *et al.*, 2019; Aran *et al.*, 2021; Bilbao; Spanagel, 2022).

De modo geral, os principais efeitos colaterais observados incluem sonolência, alterações no apetite, inquietação, ansiedade, irritabilidade, tonturas e desconfortos gastrointestinais, sendo mais proeminentes, com insônia, irritabilidade acentuada e taquicardia, em pacientes em uso concomitante de antipsicóticos (Jawed *et al.*, 2024; Silva Junior *et al.*, 2022).

No perfil comparativo de segurança, os efeitos adversos da *Cannabis* mostram-se mais leves do que os associados a fármacos convencionais como os antipsicóticos, que carregam riscos de nefropatia, hepatopatia e

síndrome metabólica (Silva Junior *et al.*, 2022); nenhum evento adverso grave relacionado ao tratamento foi registrado em ensaios com formulações ricas em CBD (Aran *et al.*, 2021; Vasconcelos *et al.*, 2026), embora formulações com maior concentração de THC sejam contraindicadas para indivíduos com predisposição a episódios psicóticos (Agarwal; Burke; Maddux, 2019).

Para mitigar o surgimento dessas reações, a titulação gradual da dose é apontada como a principal estratégia de manejo clínico, dado que a maioria das intercorrências é transitória e se resolve espontaneamente (autolimitada) ou com o devido ajuste da posologia (Jawed *et al.*, 2024).

A análise dessas evidências permite observar que os desfechos examinados no campo científico correspondem aos relatos maternos do cotidiano e, mais do que variáveis clínicas, o sono, a comunicação, o comportamento e a sociabilidade estruturam a dinâmica da rotina, as relações afetivas e as práticas diárias de cuidado na dimensão da vivência familiar, tensionando os parâmetros tradicionais da racionalidade da medicina ocidental.

No âmbito da produção acadêmica contemporânea, constata-se uma relevante lacuna decorrente do distanciamento entre os ensaios biomédicos de eficácia e o conhecimento gerado no contexto familiar pela experiência cotidiana do cuidar. Luz (2011) traz críticas quanto à supremacia da racionalidade médica e da Medicina Baseada em Evidências, observando que essa ciência positivista tende a fragmentar o sujeito em dados estatísticos e patologias quantificáveis, ao mesmo tempo em que marginaliza os saberes empíricos, históricos e sociais.

Esse tensionamento teórico expõe o apagamento da vivência das mães e a relevância de sua práxis na produção de conhecimento quanto ao uso medicinal da *Cannabis*. Ao observar, registrar resultados, interpretar respostas e mobilizar-se na luta pelo acesso e garantia de direitos dos filhos, essas mulheres reconfiguram suas rotinas construindo aprendizados situados que, pela participação e controle social, desafiam a pretensa neutralidade científica.

O debate sobre o uso medicinal da *Cannabis* situa-se, assim, na fronteira entre a evidência clínica, a realidade cotidiana das famílias e a produção de um saber legítimo a partir da experiência direta do cuidado.

Quando o cuidado produz conhecimento: da experiência à ação política

A produção do saber empírico pelas mães atípicas tem sua gênese no próprio âmbito doméstico, na intimidade do lar. Diante da insuficiência e das limitações das terapêuticas convencionais no manejo dos sintomas centrais e de comorbidades do TEA, inclusive em condições complexas como a epilepsia, o espaço do lar transforma-se em um campo de investigação contínua e de experimentação tática situada frente aos desafios

diários: qualquer mudança comportamental, sensorial ou fisiológica da criança passa a ser registrada, e, ao inserir o uso terapêutico da *Cannabis*, as mães monitoram de perto as respostas ao tratamento, identificam possíveis eventos adversos e realizam o refinamento da titulação da dosagem, desenvolvendo estratégias de forma criativa e inventiva.

No cenário brasileiro, ilustrando a transformação desse saber do cuidado em ato, um movimento de articulação das mães emergiu e preencheu uma lacuna histórica na saúde pública.

Embora a ciência já sinalizasse o potencial terapêutico da *Cannabis* na década de 1970, quando os estudos pioneiros de Elisaldo Carlini e Raphael Mechoulam resultaram em ensaios clínicos controlados que atestaram a eficácia do canabidiol para epilepsia, publicados em 1980, tais evidências permaneceram marginalizadas pelo sistema de saúde (Carvalho; Brito; Gandra, 2017).

Movidas pelo desespero diante da gravidade da condição de seus filhos, mães de crianças com patologias neurológicas refratárias romperam com o isolamento em busca de alternativas terapêuticas.

Nesse cenário, um marco decisivo ocorreu em 2013 com a repercussão mundial do caso de Charlotte Figi, uma menina norte-americana com síndrome de Dravet que teve suas convulsões reduzidas drasticamente após o tratamento com extrato rico em CBD, divulgado no documentário *Weed*, da CNN. A descoberta dessa possibilidade impulsionou a conexão entre famílias por meio de plataformas digitais, convergindo numa mobilização coletiva, na luta comum pelo acesso ao tratamento (Maa; Figi, 2014).

Ao tecerem redes articuladas de apoio e trocas de saberes junto a jardineiros cultivadores de *Cannabis*, essas mães transformaram o compartilhamento de vivências cotidianas em uma influente expertise leiga, ponte entre o saber popular e a teoria científica, ainda que à margem da lei, superando o hiato entre a produção acadêmica e a negligência institucional das autoridades sanitárias.

Na dimensão contextual da saúde, essa mediação traduziu-se na jornada de mães precursoras que, ao se depararem com a hesitação e o desconhecimento dos próprios médicos frente ao esgotamento das alternativas farmacológicas, assumiram o protagonismo da busca por ancoragem científica. Como consequência dessa situação, mulheres como Cidinha Carvalho e Katiele Fischer passaram a debruçar-se sobre artigos internacionais e a compilar evidências científicas sobre o uso dos canabinoides (Oliveira, 2017; Ribeiro, 2023).

Ao levarem esse material técnico para os consultórios, essas mães provocaram uma inusitada fratura contra-hegemônica do "poder-saber" do modelo biomédico, desafiando a assimetria histórica da relação entre médico e paciente.

Esse movimento provocou uma renegociação no ato da prescrição e, diante da contundência dos resultados observados, os médicos viram-se provocados a rever posições e a assumir a corresponsabilidade por tratamentos até então marginalizados (Carvalho; Brito; Gandra, 2017).

A validação desse saber atingiu novo patamar com a ocupação de espaços institucionais de debate científico quando, em maio de 2014, o IV Simpósio Internacional de *Cannabis* Medicinal, promovido pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), incluiu familiares em sua programação oficial (Carvalho; Brito; Gandra, 2017). Ao compartilharem o espaço de fala com pesquisadores, as mães deixaram de ocupar a posição de meras espectadoras e consolidaram-se como interlocutoras relevantes, capazes de formular perguntas e induzir novas pautas para a ciência nacional e para a agenda política.

Contudo, a legitimação acadêmica e essa renegociação nos consultórios esbarravam num óbice legal aparentemente intransponível. À época, por ser a *Cannabis* uma planta proscrita no Brasil, a importação de extratos de CBD enquadrava-se juridicamente como tráfico internacional de drogas (Carvalho; Brito; Gandra, 2017). Diante do risco iminente de criminalização e da urgência em socorrer seus filhos, ao incorporarem o uso medicinal da *Cannabis*, as mães transformaram o ato cotidiano do cuidado em desobediência civil pacífica, enfrentando o aparato estatal em defesa do direito fundamental à saúde e à vida.

Essa tensão com o aparato legal atingiu um ponto de inflexão decisivo quando Katiele Fischer, mãe de Anny (diagnosticada com a síndrome CDKL5, um distúrbio genético raro que causa epilepsia grave de início precoce e atraso severo no desenvolvimento neurológico), após esgotar os tratamentos convencionais e constatar a eficácia do extrato de *Cannabis* importado de forma clandestina, recorreu ao Poder Judiciário em 2014 (Oliveira, 2017). Concedeu-se, assim, a primeira autorização legal para o uso medicinal da *Cannabis* no país.

A partir dessa decisão, quebrou-se o bloqueio institucional, impulsionando as primeiras readequações nas normas regulatórias da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Paralelamente, o documentário *Ilegal: a vida não espera* (2014) ganhou visibilidade nacional, ilustrando o cotidiano de famílias que enfrentavam o desamparo do Estado para garantir o tratamento de seus filhos.

Ao expor a realidade de mães que se arriscavam transportando um medicamento proibido na bagagem, a produção evidenciou as contradições da política de drogas brasileira (Ribeiro, 2023). A narrativa colocou, assim, a dignidade humana no centro do debate social e midiático, evidenciando, para além do risco de criminalização, o alto custo e a burocracia envolvidos na importação.

Para assegurar a continuidade do tratamento dos filhos, as famílias avançaram para o cultivo doméstico e associativo. Um momento marcante ocorreu quando Margarete Brito tornou público o cultivo da planta em sua varanda para o tratamento da filha Sofia (Carvalho; Brito; Gandra, 2017).

A ampla repercussão desse ato culminou na concessão do primeiro salvo-conduto judicial para o cultivo no Brasil. Em decorrência dessa mobilização, sob a liderança de Margarete, foi fundada em 2014 a Associação de Apoio à Pesquisa e Pacientes de Cannabis Medicinal (Apepi). Na mesma vertente de organização coletiva, Cidinha Carvalho conquistou na Justiça, em 2016, o direito de cultivar a planta e fundou a Associação Cultive (Ribeiro, 2023). Essas entidades passaram a desempenhar funções essenciais, oferecendo a pacientes e familiares acolhimento, orientação jurídica, suporte técnico para o cultivo doméstico e a extração artesanal do óleo de *Cannabis*, formação comunitária e a defesa da universalização e da equidade do acesso (Rodrigues; Lopes; Mourão, 2024). O associativismo converteu, assim, a dor privada em uma estrutura sólida de produção social de saúde.

Essa dimensão política do cuidar encontra sustentação teórica na Lógica do Cuidado de Mol (2008), que a concebe como um processo prático, relacional e em permanente construção. Distanciando-se de diretrizes e protocolos inflexíveis, a autora demonstra que o cuidar exige reajustes cotidianos, táticas de adaptação e uma atenção sensível às particularidades de cada sujeito, desdobramentos que, no exercício diário e relacional das mães atípicas, projetaram as demandas do cuidado doméstico para a arena pública, consolidando a prática do cuidado como motor de transformação social.

Nesse sentido, recentemente, um pacote regulatório publicado em fevereiro de 2026 incluiu, entre outras, as seguintes resoluções: a RDC nº 1.012/2026, voltada à concessão de autorização especial para pesquisa científica com a *Cannabis*; a RDC nº 1.014/2026, que institui o *sandbox* regulatório como ambiente experimental para as associações de pacientes sem fins lucrativos, ainda sem autorizar a comercialização; e a RDC nº 1.015/2026, que trata da autorização sanitária para fabricação, importação e comercialização de produtos de *Cannabis*, substituindo a antiga RDC nº 327/2019 (Anvisa, 2026). É justamente a segunda dessas normas que confere, pela primeira vez, alguma atenção estatal explícita ao modelo associativo inaugurado pelas mães há mais de uma década. Sinaliza-se, assim, um momento de transição histórica no qual a desobediência civil praticada no início dos anos 2010 começa a dar os primeiros passos rumo à sua institucionalização como política pública, num cenário ainda em disputa.

Considerações finais

A análise de percursos terapêuticos com o uso medicinal da *Cannabis* no cuidado de pessoas com TEA mostrou que a experiência situada das

mães atípicas é elemento indispensável para a compreensão integral do fenômeno. A observação cotidiana e o registro sistemático de respostas terapêuticas constituem uma prática de cuidado que produz conhecimento, uma episteme que tensiona a racionalidade médica hegemônica e reconfigura as relações entre saber científico, saber leigo e política pública, não devendo ser compreendida apenas como alternativa terapêutica emergente, à margem da ciência oficial.

A revisão da literatura científica indicou resultados promissores, ainda que heterogêneos, quanto ao uso medicinal da *Cannabis* por pessoas com TEA, ao mesmo tempo em que reafirmou os limites metodológicos que ainda impedem a generalização de conclusões definitivas.

Fica como horizonte para investigações futuras o aprofundamento de metodologias que aproximem a pesquisa clínica das narrativas maternas, de modo a subsidiar políticas públicas mais sensíveis às necessidades reais das famílias atípicas.

A maternidade atípica, ao articular afeto, conhecimento técnico e ação política, inaugura uma forma singular de cidadania: aquela exercida a partir do corpo cansado, da rotina reorganizada e da luta cotidiana por direitos. Reconhecer essa práxis como produção genuína de saberes é ampliar o próprio conceito de evidência, incorporando a experiência viva como dimensão constitutiva legítima do cuidado em saúde.

Referências

AGARWAL, R.; BURKE, S.; MADDUX, M. Estado atual das evidências sobre a utilização de *cannabis* para o tratamento de transtornos do espectro autista. **BMC Psychiatry**, v. 19, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s12888-019-2259-4. Acesso em: 17 set. 2026.

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Anvisa). **Anvisa publica regras para produção de cannabis medicinal**. Brasília, DF: Anvisa, 3 fev. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2026/anvisa-publica-regras-para-producao-de-*cannabis*-medicinal. Acesso em: 17 set. 2026.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**: DSM-5-TR. 5th ed., text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

AMIN, J. R. R.; GUIMARÃES, G. M. M.; AGUIAR, A. M. A. Uso de *cannabis* e canabinoides em crianças e adolescentes com transtorno de espectro autista: uma revisão sistemática. **Residência Pediátrica**, v. 15, n. 2, p. 1-8, 2025.

ARAN, A. *et al.* Tratamento com canabinoides para o autismo: um ensaio randomizado de prova de conceito. **Molecular Autism**, v. 12, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s13229-021-00420-2. Acesso em: 17 set. 2026.

BILBAO, A.; SPANAGEL, R. Medical cannabinoids: a pharmacology-based systematic review and meta-analysis for all relevant medical indications. **BMC Medicine**, v. 20, 2022.

BILGE, S.; EKICI, B. *Cannabis* enriquecida com CBD para transtorno do espectro autista: experiência de um único centro na Turquia e revisão da literatura. **Journal of Cannabis Research**, v. 3, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s42238-021-00108-7. Acesso em: 17 set. 2026.

BRANCO, L. *et al.* Efficacy and safety of cannabidiol *cannabis* extracts for children and adolescents with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. **European Psychiatry**, v. 68, supl. 1, 2025.

CARVALHO, V. M.; BRITO, M. S. de; GANDRA, M. Mães pela cannabis medicinal em um Brasil aterrorizado entre luzes e fantasmas. **Fórum Sociológico**, Série II, n. 30, 2017.

CONSTANTE, H. M.; BASTOS, J. L. Mapping the margins in health services research: how does race intersect with gender and socioeconomic status to shape difficulty accessing healthcare among unequal Brazilian states? **International Journal of Health Services**, v. 51, n. 2, p. 155-166, 2021.

CROBELATTI, M. Projeto apoia mães e crianças atípicas tratadas à base de *cannabis*. **Agência Brasil**, Brasília, 21 jun. 2026. Disponível em: https://dol.com.br/noticias/brasil/945205/projeto-apoia-maes-e-criancas-atipicas-tratadas-a-base-de-*cannabis*. Acesso em: 18 set. 2026.

DANA, B. *et al.* A terapia com *cannabis* rica em CBD em crianças com transtorno do espectro autista pode melhorar os sintomas de hiperatividade e déficit de atenção: um estudo aberto. **Current Neuropharmacology**, 2026.

FLEURY-TEIXEIRA, P. *et al.* Efeitos do extrato de *Cannabis* sativa enriquecido com CBD nos sintomas do transtorno do espectro do autismo: um estudo observacional de 18 participantes submetidos ao uso compassivo. **Frontiers in Neurology**, v. 10, 2019.

FLETCHER, S. *et al. Cannabis* medicinal em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista: uma revisão de escopo. **Child: Care, Health and Development**, 2021.

FORNAZIER, V. de C. P.; JURDI, A. P. S. Itinerários terapêuticos de famílias de crianças com transtorno do espectro autista. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 4, p. 25267-25284, 2022.

FRASER, N.; BUA, A.; VLAHOS, N. Democracy, participation, and capitalist crisis: an interview with Nancy Fraser. **Democratic Theory**, v. 11, n. 1, p. 116-128, 2024.

FROGNER, J.; HANISCH, H. M. Parental care as infrastructure for adults with intellectual disabilities in Norway. **Medical Anthropology**, v. 44, n. 4, p. 364-377, 2025.

GHANNAM, D.; ANGELÉ-HALGAND, N.; KOSREMELLI-ASMAR, M. Fragmentation of healthcare systems: challenges through patients' eyes. **International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being**, v. 20, n. 1, art. 2598719, 2025.

ILEGAL: a vida não espera. Direção: Raphael Erichsen; Tarso Araújo. Produção: 3Film; SUPER. Brasil, 2014. 90 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=c-jhJY6Q3ro. Acesso em: 18 set. 2026.

JAWED, B. *et al.* The evolving role of cannabidiol-rich *cannabis* in people with autism spectrum disorder: a systematic review. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 25, n. 22, p. 12453, 2024.

KLEINMAN, A. The illness narratives: suffering, healing, and the human condition. **Academic Medicine**, v. 92, n. 10, p. 1406, 1988.

LIMA, J. D. de. "A maconha salvou minha família": mãe luta por acesso à *cannabis* medicinal. **Ecoa/UOL**, São Paulo, 13 fev. 2023. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2023/02/13/a-maconha-salvou-minha-familia-mae-luta-por-acesso-a-*cannabis*-medicinal.htm. Acesso em: 18 set. 2026.

LUZ, M. Especificidade da contribuição dos saberes e práticas das Ciências Sociais e Humanas para a saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 20, p. 22-31, 2011.

MAA, E.; FIGI, P. The case for medical marijuana in epilepsy. **Epilepsia**, v. 55, n. 6, p. 783-786, 2014.

MAZZA, J. A. de S. *et al.* Implicações clínicas e familiares do extrato fitocanabinóide de espectro completo com predominância de canabidiol (CBD) em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista (TEA) não sindrômico moderado a grave: um estudo observacional sobre manejo neurocomportamental. **Pharmaceuticals**, v. 17, 2024.

MERHY, E. E. **Saúde**: a cartografia do trabalho vivo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOL, A. **The logic of care**: health and the problem of patient choice. London; New York: Routledge, 2008.

MOREIRA, M. C. N. Configurations of atypical parenting activism in disability and chronicity. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 10, p. 3939-3948, 2022.

MOTTRON, L.; BZDOK, D. Autism spectrum heterogeneity: fact or artifact? **Molecular Psychiatry**, v. 25, n. 12, p. 3178-3185, 2020.

NUNES, E. L. G. *et al.* Avaliação da eficácia clínica do óleo artesanal de *Cannabis* sativa, produzido pelo cultivo doméstico de uma mãe, com apoio do projeto Mães Jardineiras, para o tratamento de seu filho com Transtorno do Espectro Autista grave: relato de caso. **Revista Brasileira de Cannabis**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 36-54, 2024.

OLIVEIRA, M. B. de. A regulamentação do canabidiol no Brasil: como nasce a expertise leiga. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2017.

PEREIRA, D. A. *et al.* Efficacy and safety of cannabinoids for autism spectrum disorder: an updated systematic review. **Cureus**, v. 17, n. 3, 2025.

RIBEIRO, S. **As flores do bem**: a ciência e a história da libertação da maconha. São Paulo: Fósforo, 2023.

RIERA, R. *et al.* Uso terapêutico de derivados da *cannabis* e seus análogos para o transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Journal of Clinical Pharmacology**, v. 65, p. 1339-1349, 2025.

RODRIGUES, A. P. L. da S.; LOPES, I. da S.; MOURÃO, V. L. A. Sobre ativismos e conhecimentos: a experiência de associações canábicas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 29, n. 2, p. e18462022, 2024.

SCHLEIDER, L. B. L.; MECHOULAM, R.; SABAN, N.; MEIRI, G.; NOVACK, V. Experiência na vida real do tratamento com *cannabis* medicinal no autismo: análise de segurança e eficácia. **Scientific Reports**, v. 9, p. 25, 2019.

SILVA JUNIOR, E. *et al. Cannabis* and cannabinoid use in autism spectrum disorder: a systematic review. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, v. 44, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.47626/2237-6089-2020-0149. Acesso em: 20 set. 2026.

TRONTO, J. C. **Moral boundaries**: a political argument for an ethic of care. New York: Routledge, 1993.

VASCONCELOS, Q. *et al.* Intervenções baseadas em canabinoides para resultados comportamentais em crianças e adolescentes com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática de segurança e eficácia. **Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry**, v. 146, p. 111697, 2026.

WALKOWIAK, D.; DOMARADZKI, J. Perception of psychosocial burden in mothers of children with rare pediatric neurological diseases. **Scientific Reports**, v. 15, 2025.

WONDEMU, M. *et al.* Impact of child disability on parental employment and labour income: a quasi-experimental study of parents of children with disabilities in Norway. **BMC Public Health**, v. 22, 2022.

Sobre as organizadoras

Camila Mugnai Vieira é Professora no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/Marília, Linha Educação Especial no Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPQ "Diferença, desvio e estigma" (DIDE). Tutora Pedagógica da "Liga Acadêmica Interdisciplinar Materno-Infantil". Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina (2003), Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2006), Doutorado em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Unesp/Marília (2014) e Pós-Doutorado em Educação pela Unesp/Marília (2022). Fundadora do Coletivo de Mulheres Marília.
E-mail: camila.mugnai@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/6321486142314762

Polyana Aparecida Scudero Gatto é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília. É especialista em Formação de Professores em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar, Saúde Mental e Neurobiologia dos Transtornos. Possui experiência profissional na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação continuada de professores e na gestão pedagógica. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do IBILCE/Unesp, sob orientação da Profa. Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica na Publicações Brasil Cultural, desenvolvendo ações relacionadas à formação docente, ao acompanhamento pedagógico e à elaboração de propostas e recursos educacionais.
E-mail: polyana.gatto@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8184638920370889

Gabriela Pavan David é Doutoranda em Educação, linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP de Marília/SP. Mestra pelo mesmo programa, com bolsa FAPESP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade da Fundação Educacional de Araçatuba (FAC-FEA). É Diretora de Escola da Prefeitura Municipal de Birigui. É Professora da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Birigui/SP. Membro do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma" da UNESP de Marília/SP.
E-mail: Gabriela.pavan@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/9284230272368031

Yasmin Moreira Vieira de Souza é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília – UNESP. Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências - Câmpus de Marília - UNESP. Possui Graduação em Direito pela Universidade de Sorocaba (UNISO, 2018). Especialização em Ciências Criminais pela UNIBR, Faculdade São Vicente.
E-mail: yasmin.moreira@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8661001088649335

Sobre os autores

Aila Narene Dahwache Criado Rocha é terapeuta ocupacional, mestre e doutora em Educação pela Unesp. Docente do Departamento de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília. Coordena o Laboratório de Tecnologia Assistiva e Inclusão (LATAI). Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, com ênfase na Tecnologia Assistiva, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Transtorno do Espectro Autista e Integração Sensorial.
E-mail: aila.rocha@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/2463479390437069

Aline de Novaes Conceição é professora no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP. Também atuou como professora formadora na especialização em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista, ofertada por meio de convênio com a Coordenadoria de De-

senvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDeP3) da UNESP e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Temáticas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores.
E-mail: aline.novaes@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/6626684820553089

Clarissa Maria Marques Ogeda é Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Marília (2020), linha Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Doutorado sanduíche na Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso, Chile. Membro do Grupo de Pesquisas "Diferença, desvio e estigma" (UNESP/Marília) (2020-atual).
E-mail: clarissa.ogeda@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/7023671702044489

Elias Florêncio Barbosa é aluno ingressante do curso de Pedagogia da Unesp Câmpus de Marília. Atualmente seu interesse de estudos é a área de Educação Especial e AEE (Atendimento Educacional Especializado). Membro-Ouvinte da Liga Acadêmica de Neurodesenvolvimento Infanto-juvenil (LANI).
E-mail: elias.florencio@unesp.br

Gabriele Vitória de Souza é estudante do último ano da faculdade de pedagogia na Unesp "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Marília, estudiosa da área de Superdotação e TEA e foi monitora no Núcleo de Atenção pedagógica e de inclusão (NAPI). É uma mulher autista e tem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).
E-mail: gabriele.vitoria@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/1764097834565322

Gisele Garzon Alves é professora da rede municipal de Jandira e pesquisadora na área de Educação Inclusiva. Mestranda pela UNESP, desenvolve estudos sobre formação continuada de professores dos anos iniciais com foco em práticas inclusivas. É graduada em Pedagogia e Ciências Contábeis, com especializações em Psicopedagogia Clínica e Educacional, Gestão de Pessoas e Projetos Sociais e Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância. Possui experiência na formação de professores e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à aprendizagem e à inclusão escolar. Em suas formações, busca aproximar teoria e prática para fortalecer o trabalho pedagógico em sala de aula.
E-mail: gisele.garzon@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3392880011834158

Gustavo Martins Piccolo é docente da graduação da Universidade de Araraquara- UNIARA. Pós-doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutor em Educação Especial pela UFSCar), Mestre em Educação pela UFSCar; Especialista em Educação Física pela UNICAMP; Graduado e Bacharel em Educação Física pela UFSCar; graduado em PEDAGOGIA pela Uninove. Palestrante em temáticas como Sociologia da educação; Sociologia; Educação Física; Educação Especial, Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica. Autor de diversos artigos publicados em periódicos científicos e dos livros: "Por um pensar sociológico sobre a deficiência", "O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária e "Se todo mundo é deficiente, ninguém é deficiente: o complexo biológico, cultural, econômico e político do autismo".
E-mail: gupiccolo@yahoo.com.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/0512045942434827

Ingrid Casagrande é psicóloga clínica e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Marília, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Educação pela UNESP, com dissertação intitulada Autismo Feminino: Diagnóstico Tardio e Trabalho: desafios e possibilidades. É especialista em Prática Baseada em Evidências em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Baseada em Evidências (INPBE), em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual pelo Child Behavior Institute of Miami e em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (ABA) pela Unyleya. Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium (UNISALESIANO). Atua como psicóloga clínica e desenvolve pesquisas nas áreas de autismo, autismo feminino, diagnóstico tardio na vida adulta e trabalho.
E-mail: ingridcasagrande@hotmail.com
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/7343558104369291

Kátia Sandoval-Rodríguez é doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Granada e Mestra em Educação, com especialização em Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso (PUCV), Chile. Professora do Curso de Educação Especial/Diferencial da PUCV (1998–atual). Fundadora e diretora do Centro de Alto Potencial de Aprendizagem e Neurodivergência (AltPotencial). Pesquisadora responsável pela Linha 2, "Respostas Educacionais às Altas Habilidades", do Núcleo Milênio para o Estudo Integral das Altas Habilidades e seus Diversos Contextos (MICAI, 2025–2029). Suas pesquisas abordam altas habilidades, precocidade intelectual, dupla excepcionalidade, funções executivas, aprendizagem, atenção e respostas educacionais inclusivas.
E-mail: katia.sandoval@pucv.cl
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2871-9351

Ligia Azevedo Pereira de Paula é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, especialista em Alfabetização e Letramento, atualmente Mestre em Educação Inclusiva pela UNESP. Possui formação também em Letras (Português/Inglês) e Artes Visuais, com diversas formações na área de educação inclusiva, alfabetização e práticas pedagógicas. Atua há mais de uma década na educação básica, com experiência como professora do Ensino Fundamental I, professora Substituta II de Educação Especial, já atuou como coordenadora pedagógica e diretora escolar na rede pública. Desenvolve estudos e práticas voltadas à alfabetização, inclusão escolar e mediação pedagógica.
E-mail: ligia.azevedo@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3961941293810606

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza é professora Assistente Doutora no Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano da Unesp/Marília. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", da Unesp e é integrante do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar (OIEEI). Docente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP e no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, oferecido pelo IBILCE, Câmpus de São José do Rio Preto. Doutora e mestra na linha de Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Especialista em Atendimento Educacional Especializado. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual, Psicopedagogia Clínica e Institucional (INDEP).
E-mail: maewa.martina@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/3354301214646268

Mayana Lima Almeida é graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2024, em que é bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolve a pesquisa intitulada "Mudanças de percepções de deficiências de crianças da Educação Infantil em relação à inclusão" que faz parte do projeto Formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo: mudanças de percepções/concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão coordenado pela doutora Aline de Novaes Conceição. Temáticas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores.
E-mail: mayana.almeida@unesp.br
Currículo Lattes:
https://lattes.cnpq.br/9087301189910633

Míriam Pires Barbosa é graduanda no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) desde 2024, em que é bolsista pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e desenvolve a pesquisa intitulada "Mudanças de atitudes sociais de crianças da Educação Infantil em relação à inclusão", que faz parte do projeto Formação de professores da Educação Infantil para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo: mudanças de percepções/concepções de deficiências e atitudes sociais em relação à inclusão, coordenado pela doutora Aline de Novaes Conceição. Temáticas: Educação inclusiva, Educação Infantil, Educação Integral e formação de professores.
E-mail: miriam.barbosa@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/7210922288282838

Nayara de Fátima Mazini Ferrari é mãe atípica, servidora pública no Departamento Regional de Saúde IX de Marília, SES/SP. Dou-

toranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Mestre em Ensino em Saúde pela Faculdade de Medicina de Marília (Famema), Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua no Sistema Único de Saúde (SUS) desde 2011, com experiência em planejamento, monitoramento e avaliação de políticas públicas e educação permanente. Desenvolve pesquisa na interface entre participação social, inovação institucional e regulação sanitária, na temática do uso medicinal da *Cannabis*.
E-mail: nayara.mazini@gmail.com
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/4974158499642547

Paloma Minacca Osco é licenciada em Letras/Inglês pela Faculdade de Presidente Prudente - FAPEPE, com bolsa integral do PROUNI. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba - FALC e especialista em LIBRAS pela Faculdade Itaquá. Possui pós-graduação em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade de São Vicente e em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Também tem formação superior em Tecnologia em Estética e Cosmética pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, além de Licenciatura em Geografia pelo Centro Universitário FAVENI.Com vasta experiência na área da Educação, atuou como professora e interlocutora de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Estado de São Paulo de 2014 a 2019. Trabalhou com Educação Especial como professora auxiliar e também com Tecnologia e Inovação. Em 2024, foi professora efetiva de Língua Portuguesa no Estado do Paraná. Atualmente, exerce a função de professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Estado de São Paulo, com foco no desenvolvimento e aplicação de metodologias inclusivas e inovadoras no ensino.
E-mail: paloma.minacca@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/0322235719252061

Polyana Aparecida Scudero Gatto é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), campus de Marília. É especialista em Formação de Professores em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Gestão Escolar, Saúde Mental e Neurobiologia dos Transtornos. Possui experiência profissional na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na formação continuada de professores e na gestão pedagógica. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do IBILCE/Unesp, sob orientação da Profa. Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica na Publicações Brasil Cultural, desenvolvendo ações relacionadas à formação docente, ao acompanhamento pedagógico e à elaboração de propostas e recursos educacionais.
E-mail: polyana.gatto@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8184638920370889

Renata Gisele de Campos Godoi é professora de Artes Visuais e de Educação Básica I no município de São José do Rio Preto, SP. Atuou durante quatro anos como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa na Educação Especial, Unesp/FFC, Câmpus de Marília/SP, e especialista em Atendimento Educacional Especializado, com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação, pela Unesp, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce), Câmpus de São José do Rio Preto, SP. Possui experiência na área da Educação, principalmente em Educação Especial, e desenvolve pesquisas relacionadas às seguintes temáticas: Comunicação Aumentativa e Alternativa e Altas Habilidades/Superdotação.
E-mail: campos.godoi@unesp.br
Currículo Lattes:
https://lattes.cnpq.br/0433521723748764

Rosane Michelli de Castro é professora associada - Departamento de Didática - e professora permanente junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Livre Docente em Didática (UNESP-2022), Pós-doutorado em Educação (Fundação Carlos Chagas-2010), Doutorado em Educação (UNESP-2005), Mestrado em Educação (UNESP-2000), Pedagogia com habilitação em Administração Escolar (UNESP-1995) e Graduação em Educação Física (UNIMAR-Universidade de Marília-1988). Atualmente, é Líder e pesquisadora do grupo de estudos e pesquisa também cadastrado no CNPq, desde abril de 2016, HiDEA-Brasil História das disciplinas escolares e acadêmicas no Brasil, do qual foi criado, em agosto de 2022, o HiDEA-Angola - História das disciplinas escolares e acadêmicas em Angola, o qual é integrado por pesquisadores e pesquisadoras parceiros angolanos.
E-mail: r.castro@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/8973177509376264

Valéria Araújo Nunes da Silva é mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da São Paulo (Unifesp), jornalista, graduada em Gestão da Comunicação Integrada, com especialização MBA em Branding e Comunicação Estratégia. Estuda mulheres ativistas e cannabis medicinal e tem experiência com planejamento, produção, redação, edição e revisão de conteúdo para publicações impressas e digitais. Também atua com assessoria de comunicação política em campanhas e mandatos eletivos.
E-mail: valaraujonunes@gmail.com
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/9069715150839849

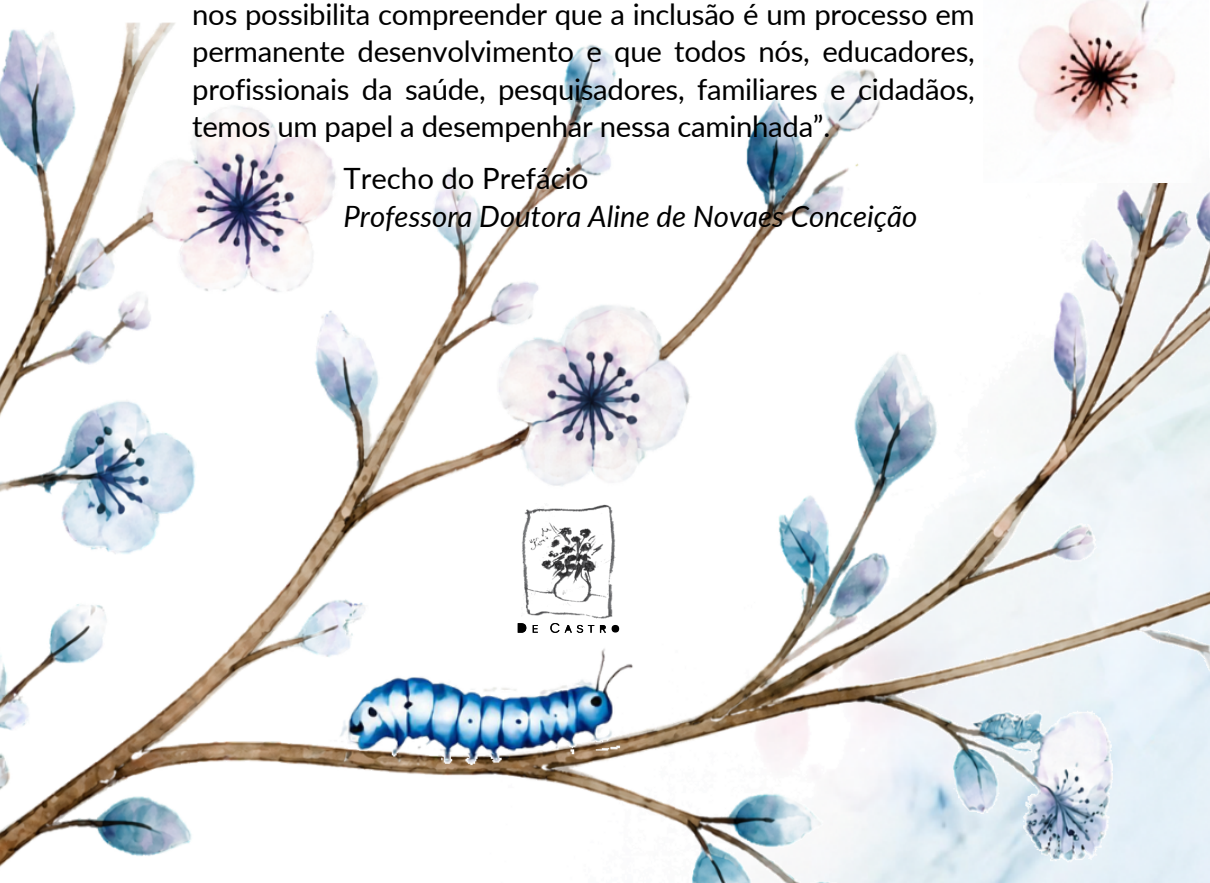
Viviane Rodrigues é Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Campus Marília. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Campus Araraquara. Doutora e Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. São áreas de estudo e atuação: Libras, Comunicação Aumentativa e Alternativa, Letramento do público da educação especial. Também é pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Deficiências Físicas e Sensoriais e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar, Tecnologia Assistiva e Atividade Motora Adaptada. Pesquisadora do Observatório de Redes de Apoio à Inclusão Escolar e à Educação Inclusiva (OIEE). Integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).
E-mail: viviane.rodrigues1@unesp.br
Currículo Lattes:
http://lattes.cnpq.br/1649678404661631

Grupo de Pesquisa
•Diferença •Desvio •Estigma

"O livro não se limita a uma abordagem técnica ou diagnóstica sobre o TEA. Pelo contrário, nos convida a um movimento de sensibilidade, escuta atenta e de deslocamento de olhares. Ao reunir vivências, práticas e conhecimento científico, os capítulos que a seguir se desdobram nos lembram que o TEA é um território permeado por vivências plurais, desafios cotidianos, conquistas silenciosas e resistências que se inscrevem no corpo, na escola, na família e na política.

A estrutura do livro é organizada em dois eixos complementares, sendo o primeiro "TEA: conhecimento científico e práticas" e o segundo "TEA: vivências, desafios e enfrentamentos". Dessa forma, os capítulos aqui reunidos oferecem subsídios para tecer reflexões sobre o TEA. Não posso deixar de destacar, ainda, a relevância social e política deste livro que nos possibilita compreender que a inclusão é um processo em permanente desenvolvimento e que todos nós, educadores, profissionais da saúde, pesquisadores, familiares e cidadãos, temos um papel a desempenhar nessa caminhada".

Trecho do Prefácio
Professora Doutora Aline de Novaes Conceição



De Castro