



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LAÍNY LARREIA DA SILVA

**SILENCIAMENTOS E ESTIGMA NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AUTISMO**

Londrina
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2024

LAÍNY LARREIA DA SILVA

**SILENCIAMENTOS E ESTIGMAS NA PRODUÇÃO
ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AUTISMO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti

Coorientador: Prof. Dr. Vinícius Neves de Cabral

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

L187s Larreia da Silva, Laíny.
Silenciamentos e estigmas na produção acadêmica brasileira sobre autismo. /
Laíny Larreia da Silva. - Londrina, 2024.
180 f. : il.

Orientador: Silvia Márcia Ferreira Meletti.
Coorientador: Vinícius Neves de Cabral.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, , 2024.
Inclui bibliografia.

1. Autismo - Tese. 2. Estigma - Tese. 3. Balanço de Produção - Tese. 4.
Lacunas Científicas - Tese. I. Márcia Ferreira Meletti, Silvia . II. Neves de Cabral,
Vinícius . III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação
Comunicação e Artes. . IV. Título.

CDU 37

LAÍNY LARREIA DA SILVA

SILENCIAMENTOS E ESTIGMA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AUTISMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientador: Prof. Dr. Vinícius Neves de Cabral
Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Profa. Dra. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 30 de abril de 2024.

AGRADECIMENTOS

À Trindade — Pai, Filho e Espírito Santo — por todo amor. “Agora, pois, permanecem a fé, a esperança e o amor, estes três, mas o maior destes é o amor” (1 Coríntios 13:13).

À minha amada mãe, Mídia Larreia Alves da Silva, por todos os momentos em que lutou por minha felicidade, saúde, intervenção/acompanhamento adequado e sonhos; e que muito me inspira enquanto profissional da Educação Especial. E ao meu amado pai, Francisco José da Silva, que se dedicou incansavelmente para que eu tivesse as oportunidades que ele não teve. Parafraseando Carl Sagan digo que, *diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo, é um imenso prazer para mim dividir um planeta e uma época com vocês.*

A todos os meus familiares do Mato Grosso do Sul, uma família inteira de educadores, que sempre torceram por mim mesmo de longe. Em especial, vovó Marcelina Larreia e vovô Moisés Alves.

À minha orientadora, Sílvia Márcia Ferreira Meletti, que, mesmo sendo nossa atual pró-reitora de pós-graduação, sempre se fez presente. Tenho um grande respeito e admiração pela senhora e sou grata por tantos aprendizados adquiridos. Te mantereí no meu coração, foi uma honra ser orientada pela senhora.

Ao meu coorientador, Vinícius Neves de Cabral, pelo aprendizado e participação nessa pesquisa, a sua participação foi extremamente enriquecedora.

À banca examinadora do exame de qualificação, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Francismara Neves de Oliveira, pelas valiosas contribuições. À Rosimeire Maria Orlando, que gentilmente aceitou o convite para compor a banca de defesa, proporcionando reflexões enriquecedoras.

Em relação à minha própria vivência, como autista, agradeço imensamente ao meu neurologista, Dr. Clay Brites (*in memoriam*), por me acompanhar ao longo dos anos, melhorando completamente minha qualidade de vida e incentivando meus sonhos.

Agradeço a todos os profissionais, que prezam pela ciência, que fizeram e/ou fazem parte da minha história. Em especial, aos Analistas do Comportamento (ABA) e terapeutas Cognitivos-Comportamentais que — com

empatia, compaixão e ética — sempre fizeram a diferença na minha história, ampliando minha qualidade de vida. Agradeço, também, a todos os profissionais que me acompanham atualmente.

Aos meus amigos. Angela Caroline A. Maciel de Alencar, que nos últimos 22 anos tem me escutado falar de um mesmo assunto durante meses e acolhido meu modo de ser com muita compreensão. Ao meu amigo, Jonas Lobato Vermieiro (*in memoriam*), pela inspiração. Não posso deixar de externalizar minha gratidão pelo apoio de Rafael Ferreira Alves, Vinicius Marcondes Araújo, Otto Henrique Ferreira e Izabela Margonar Santos, em inúmeros momentos de minha vida acadêmica. Também agradeço ao André Augusto Borges Varella e ao Willian da Costa Chimura, pelas conversas motivacionais e pela paciência em me ouvir falar, demasiadamente, sobre os mesmos assuntos.

Aos meus professores. Em especial, Natalino dos Santos (meu professor de história); Rogério Rodrigues (meu professor de física e química); Elvira de Jesus Cunha (orientadora da escola em que estudei); Wagner Ferreira Lima (orientador de minha primeira Iniciação Científica sobre autismo); Juliana Reichert Assunção Tonelli (orientadora de minha segunda Iniciação Científica sobre autismo); Andressa Molinari (minha professora na graduação); Francismara Neves de Oliveira, Leandro Augusto dos Reis e Paula Mariza Z. Alliprandini (professores do PPEDU).

Aos meus colegas do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos Críticos e Pesquisas em Educação e Desigualdade Social”. Tenho admiração pelo nível de dedicação e organização que conseguimos atingir juntos. Em especial, Delci da Conceição Filho.

Aos meus colegas do PPEDU. Em especial, Vitória Eduarda Suzarte, Ângela Silva e Kethelen Rossini.

Grata à Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual tive a oportunidade de participar duas vezes no PIBID, fazer duas iniciações científicas e agora o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos.

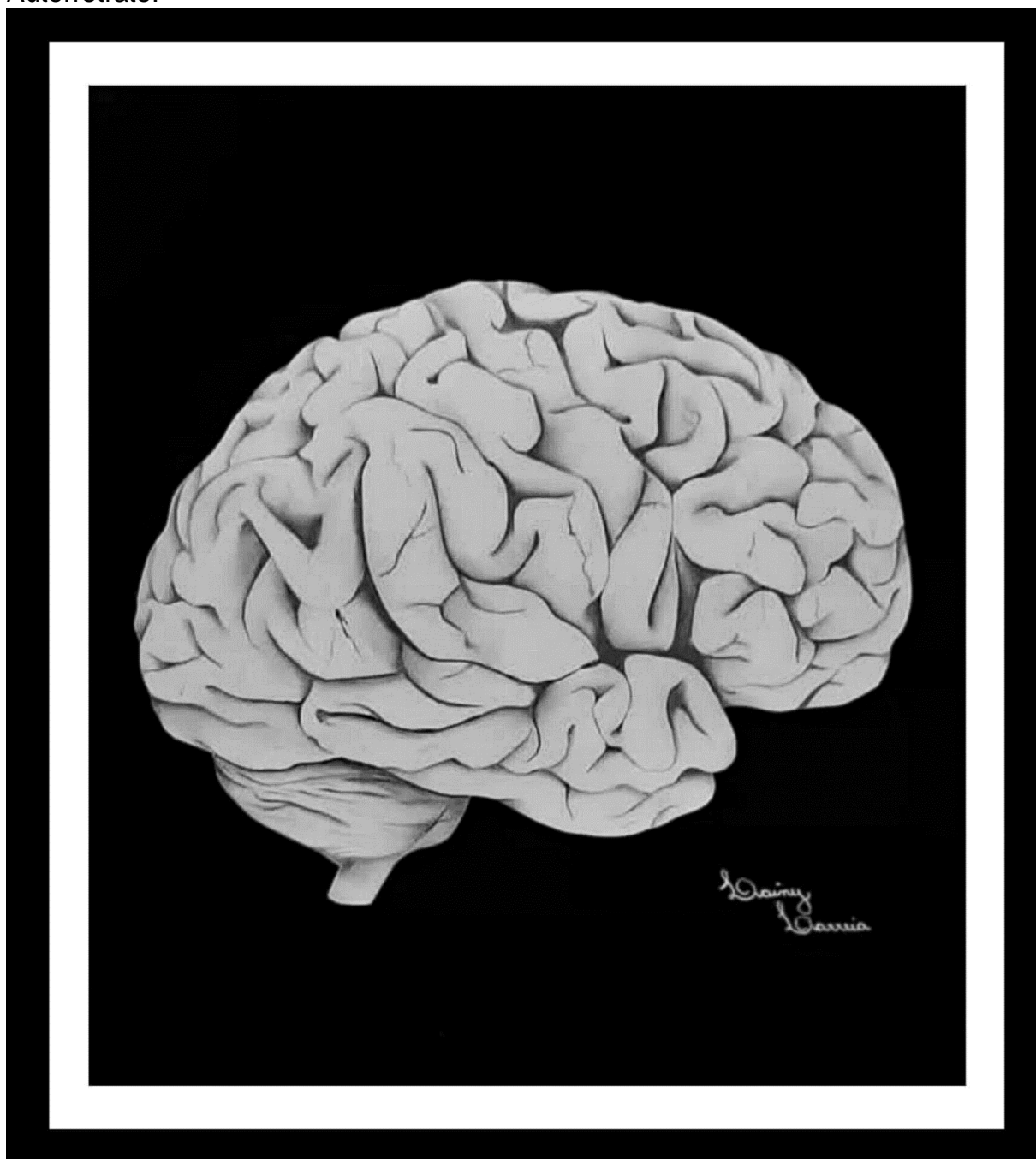
Agradeço ao (NAC) Núcleo de Acessibilidade da Uel, pelo acompanhamento que oferece a nós autistas e demais pessoas com necessidades

específicas. Sou grata pelo acompanhamento desde a graduação e aqui agradeço em especial à Prof.^a Dr.^a Karen Ribeiro.

Ao café, meu lápis de desenho e às árvores da minha querida Mata Atlântica, que estiveram comigo em todos os momentos.

Laíny Larreia da Silva

Autorretrato.



Da autora, 2022.

SILVA, Láiny Larreia da. **Silenciamentos e estigmas na produção acadêmica brasileira sobre autismo**. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A compreensão social acerca de uma condição perpassa a produção de conhecimento de um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, essa pesquisa teve como questão norteadora o quanto o conhecimento produzido tem colaborado na desconstrução do estigma. O objetivo geral foi analisar processos históricos, sociais e culturais de estigmatização de pessoas autistas. Especificamente, a pesquisa buscou: 1) caracterizar as produções científicas das áreas de maior concentração de pesquisas sobre autismo dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil; 2) analisar como a produção científica das áreas que mais concentram produções sobre autismo no Brasil caracterizam a condição autista; 3) realizar, a partir dos silenciamentos, uma análise semiótica greimasiana de uma produção artística; 4) analisar os contrastes entre estigma, expectativas normativas e aspectos cotidianos da pessoa autista. Com este propósito, foram desenvolvidos dois estudos a partir da concepção de estigma elaborada pelo antropólogo Erving Goffman. O primeiro estudo refere-se a um balanço de produção no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O objetivo geral deste estudo foi compreender o cenário da pesquisa sobre autismo nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros e identificar lacunas que podem contribuir para a perpetuação do estigma. O percurso metodológico consistiu na identificação das áreas de conhecimento que produzem pesquisas sobre autismo no Brasil, na definição das áreas de maior concentração de pesquisas, na coleta das teses e dissertações a serem analisadas, na realização do download e na leitura completa das pesquisas encontradas, na tabulação dos dados de caracterização das teses e dissertações segundo roteiro de análise, e na identificação das lacunas temáticas das áreas analisadas. Os resultados possibilitaram pontuar a existência de sete lacunas de conhecimento. O segundo estudo foi realizado posteriormente, através da seleção e análise de uma produção artística sobre as vivências cotidianas comuns ao grupo autista. O objetivo geral foi estabelecer um diálogo sobre os aspectos silenciados na vida de uma pessoa autista, visando obter maior conhecimento e, também, a redução de estigmas. O percurso metodológico desta análise foi a seleção de uma obra do gênero narrativo; o critério de seleção foram as lacunas encontradas no primeiro estudo. Foi selecionada uma História em Quadrinhos que tem como personagem principal uma mulher autista em busca por qualidade de vida. Então, estabelecemos um diálogo sobre os temas abordados na obra e uma análise semiótica greimasiana, isto é, a partir das concepções do linguista Algirdas Greimas. O segundo estudo permitiu observar que, ao fugir das expectativas, a personagem não se aproxima do estigma, uma vez que se distancia simultaneamente das expectativas normativas e dos estigmas relacionados ao autismo. À guisa de conclusão, esta pesquisa evidencia, a partir dos dois estudos, a existência de temas silenciados que não têm sido objeto de atenção nas pesquisas brasileiras, e podem se tornar desconhecidos; visto que, a imagem que a sociedade tem de um determinado grupo perpassa o conhecimento produzido em uma determinada época e espaço.

Palavras-chave: Autismo. Estigma. Balanço de Produção. Lacunas Científicas.

SILVA, Laíny Larreia da. **Silencing and Stigmas in the Brazilian Academic Production on Autism**. 2024. 180 p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

The social understanding of a condition encompasses the production of knowledge in a given time and place. In this regard, this research was guided by the question of how much the knowledge produced has facilitated the deconstruction of stigma surrounding autism. The general objective was to analyze the historical, social, and cultural processes of stigmatization of autistic individuals. Specifically, the research aimed to: 1) characterize the scientific productions from the fields with the highest concentration of autism research within Brazilian stricto sensu graduate programs; 2) analyze how the scientific production in the areas with the highest concentration of research on autism in Brazil characterizes the autistic condition; 3) conduct a Greimasian semiotic analysis of an artistic production, focusing on the silencing perceived; 4) analyze the contrasts between stigma, normative expectations and everyday aspects of autistic people. For this purpose, two studies were carried out based on the concept of stigma elaborated by anthropologist Erving Goffman. The first study referred to a review of production in the Capes Theses and Dissertations Catalog. The general objective of this study was to understand the landscape of autism research within Brazilian stricto sensu graduate programs and to identify gaps that may contribute to the perpetuation of stigma. The methodological approach involved identifying the fields of knowledge that produce research on autism in Brazil, defining the areas with the highest concentration of research; collecting the theses and dissertations to be analyzed; downloading and thoroughly reading the identified research; tabulating the data characterizing the theses and dissertations according to the analysis framework and identifying thematic gaps in the analyzed fields. The results highlighted the existence of seven knowledge gaps. The second study was conducted subsequently, through the selection and analysis of an artistic production about common daily experiences of the autistic group. The main objective was to establish a dialog about the silenced aspects in the life of an autistic person, with the aim of gaining deeper knowledge and also reducing stigmas. The methodological approach for this analysis involved selecting a work in the narrative genre. The selection criteria were the gaps identified in the first study. We chose a comic book whose main character is an autistic woman in search of quality of life. A dialogue was then established regarding the themes addressed in the work, along with a Greimasian semiotic analysis, based on the conceptions of linguist Algirdas Greimas. The second study revealed that, by diverging from expectations, the character does not conform to the stigma, as she simultaneously distances herself from both normative expectations and the stigmas related to autism. In conclusion, this research, through the two studies, highlights the existence of silenced themes that have not received attention in Brazilian research, and which may become overlooked; since the image that society holds of a certain group is shaped by the knowledge produced at a given time and place.

Keywords: Autism. Stigma. Production Balance. Scientific Gaps.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Resumo visual do percurso metodológico.....	55
Figura 2- Distribuição Nacional das Pesquisas - Área de Educação.....	60
Figura 3- Distribuição Nacional das Pesquisas - Área de Psicologia	63
Figura 4- Resultados obtidos em livrarias brasileiras	87
Figura 5- Quadro semiótico de Greimas.....	94
Figura 6- Marguerite em sua rotina	97
Figura 7- O processamento sensorial de Marguerite.....	99
Figura 8- O processamento sensorial de Marguerite no trabalho.....	101
Figura 9- Imobilidade diante do estresse, exaustão e ansiedade.....	102
Figura 10- Nervosismo e ansiedade.....	105
Figura 11- Situações de vulnerabilidade	107
Figura 12- O processo diagnóstico de Marguerite.....	111
Figura 13- Conhecendo outros autistas.....	118
Figura 14- Estereótipos sobre autismo.....	121
Figura 15- Qualidade de vida e autismo.....	124
Figura 16- Marguerite no serviço.....	126
Figura 17- Marguerite e a pesquisa.....	130
Figura 18- Marguerite e a divulgação de informações nas Redes sociais.....	132
Figura 19- Marguerite conhecendo a si mesma	134
Figura 20- Marguerite combatendo o preconceito	136
Figura 21- Marguerite com qualidade de vida	139
Figura 22- O conhecimento é o caminho para um mundo melhor.....	140
Figura 23- Quadro greimasiano.....	140
Figura 24- Sistema axiológico da representação de Marguerite na narrativa.....	141
Figura 25- Quadro semiótico	145
Figura 26- Distante das expectativas normativas mas também do estigma.....	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Áreas de Conhecimento que produzem sobre autismo no Brasil	53
Gráfico 2- Distribuição das pesquisas da Área de Educação, segundo Instituição de Ensino Superior	59
Gráfico 3- Distribuição das pesquisas da Área de Educação, segundo a Categoria Administrativa da Instituição de Ensino Superior	61
Gráfico 4- Distribuição das pesquisas da Área de Psicologia, segundo Instituição de Ensino Superior	62
Gráfico 5- Distribuição das pesquisas da Área de Psicologia, segundo a Categoria Administrativa da Instituição de Ensino Superior	64
Gráfico 6- Porcentagem de Teses e Dissertações sobre autismo, por área: Educação e Psicologia	65
Gráfico 7- Participantes na Área de Educação.....	66
Gráfico 8- Participantes na Área de Psicologia	66
Gráfico 9- Conjunto de fatores dos participantes na Área de Educação	67
Gráfico 10- Conjunto de fatores dos participantes na Área de Psicologia.....	68
Gráfico 11- Distribuição das pesquisas, em Educação, por local de realização	70
Gráfico 12- Distribuição das pesquisas, em Psicologia, por local de realização	71
Gráfico 13- Faixa Etária das pesquisas na área de Educação.....	79
Gráfico 14- Faixa Etária das pesquisas na área de Psicologia	79
Gráfico 15- Produções encontradas com base nos descritores da pesquisa	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação psiquiátrica do transtorno do espectro autista, ao longo do tempo, nas edições do DSM	43
Quadro 2 - Subcategorias do TEA no CID-11	44
Quadro 3 - Roteiro de leitura utilizado para análise das pesquisas selecionadas	57
Quadro 4 - Livros resultantes da seleção	87
Quadro 5 - Lacunas de seleção para o livro	88
Quadro 6 - Manifestações de Catatonia em Autistas	104
Quadro 7 - Instrumentos diagnósticos para Autismo	113
Quadro 8 - Exemplos de programas de intervenções para auxiliar na qualidade de vida.....	135
Quadro 9 - Quadro semiótico com as características relacionadas a expectativa normativa, o estigma e Marguerite	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
ABRA	Associação Brasileira de Autismo
AI-5	Ato Institucional número 5
AMA	Associação de Amigos do Autista
Apae	Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ASA	Autism Society of America
ATEC	Autism Treatment Evaluation Checklist
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCEB	Critério Brasil de Classificação Econômica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EST	Escala de Satisfação no Trabalho
GEAPPA	Grupo de Apoio a Pais e Profissionais do Autista
HGP	Projeto Genoma Humano
HQ	História em Quadrinho
LBHM	Liga Brasileira de Higiene Mental
NAC	Núcleo de Acessibilidade da Uel
NASC	National Society for Autistic Children
SPQ	Sensory Perception Quotient
SUS	Sistema Único de Saúde

TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TEA	Transtorno do Espectro do Autista
TPS	Transtorno do Processamento Sensorial
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO	15
2.1 Ideias Hegemônicas e Estigmatização.....	16
2.2 O Autismo à Luz da Ciência	36
3 O CONCEITO DE ESTIGMA NA PERSPECTIVA DE ERVING GOFFMAN	46
3.1 Estigma	46
4 CENÁRIO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA ACERCA DO AUTISMO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA NOS CURSOS STRICTO SENSU.....	50
4.1 Distâncias Entre a Informação e o Real	50
4.2 Balanço de Produção	51
4.3 Objetivos	52
4.3.1 Objetivo Geral do Balanço de produção	52
4.3.2 Objetivos Específicos do Balanço de produção.....	52
4.4 Procedimentos Metodológicos	52
4.5 Caracterização das Produções sobre Autismo no Brasil nas Áreas de Educação e Psicologia.....	58
4.6 Análise das Pesquisas sobre Autismo das Áreas de Educação e Psicologia	64
5 DIÁLOGO SOBRE AS LACUNAS E ESTIGMAS	84
5.1 Objetivos	85
5.1.1 Objetivo geral da análise.	85
5.1.2 Objetivos específicos da análise.....	85
5.2 Procedimentos metodológicos.	86
5.3 Histórias em Quadrinhos, uma arte sequencial que comunica ideias.	89
5.4 Análise Semiótica.....	91
5.4.1 Semiótica Greimasiana.....	92
5.5 Compreensão do Autismo Através do Livro a Diferença Invisível (2023).....	95
5.6 Quadro geral da Pesquisa.....	143
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147

APÊNDICES	159
APÊNDICE A - Quadro utilizado para organizar informações - balanço de produção	159
ANEXOS	161
ANEXO A - Pesquisas observadas – Educação	161
ANEXO B - Pesquisas observadas – Psicologia	167

1 INTRODUÇÃO

O tema sobre o qual esta pesquisa busca maior conhecimento e consciência é a estigmatização da pessoa autista na sociedade, tendo como questão norteadora: O conhecimento científico produzido tem colaborado na desconstrução do estigma? Historicamente, esse grupo foi entendido de um modo estigmatizado, se distanciando da ideia de ser humano completo.

O estigma é entendido, nesta pesquisa, por meio da perspectiva de Goffman (1988/2022), como uma marca discriminatória daqueles que a sociedade — em sua maioria — entende como diferentes em razão de algum de seus atributos. Uma vez que ele, o estigmatizado, é entendido como diferente, a ideia que se tem dele é restrita a categorias limitadas, gerando, assim, uma distância entre a ideia concebida sobre a pessoa e a pessoa real.

Ainda que o autismo tenha obtido maior visibilidade nas últimas décadas, a sociedade ainda tende a categorizar as pessoas, pautada em expectativas normativas, estigmatizando aqueles indivíduos cujos atributos os tornam fora do padrão normativo. Existe, ainda, a necessidade de construir novos sentidos no modo de pensar as diferenças e os diferentes.

Portanto, essa pesquisa teve como objetivo geral analisar processos históricos, sociais e culturais de estigmatização de pessoas autistas. Os objetivos específicos foram: 1) Caracterizar as produções científicas das áreas de maior concentração de pesquisas sobre autismo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; 2) Analisar como a produção científica das áreas que mais concentram produções sobre autismo no Brasil caracterizam a condição de autismo; 3) Realizar, a partir dos silenciamentos, uma análise semiótica greimasiana de uma produção artística; 4) Analisar os contrastes entre estigma, expectativas normativas e aspectos cotidianos da pessoa autista.

Na busca por identificar, e categorizar, o modo como o autismo é compreendido pela literatura acadêmico-científica, a presente pesquisa realizou um balanço de produção das pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiras, nas áreas que mais concentram pesquisas sobre autismo; buscando compreender o quanto tais produções sustentam ou não a construção de um sentido social sobre o autismo, que ultrapasse o estigma e o estereótipo. Por conseguinte, realizou também, após o resultado do primeiro, um segundo estudo que se propõe a estabelecer um

diálogo sobre aspectos silenciados da vida de uma pessoa autista. Para melhor compreensão, os capítulos serão descritos nos parágrafos a seguir.

No capítulo 2, se apresentam os aspectos históricos e científicos do autismo, embora não exista uma real separação entre ambos para melhor compreensão, foram divididos em dois tópicos. Os quais retomam o modo como historicamente o conhecimento disponível em um determinado tempo e espaço interfere em como um grupo será compreendido socialmente e também, faz uma retrospectiva das descobertas científicas que permitiram compreender que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento. No capítulo 3, é apresentado o referencial teórico que norteia essa pesquisa, com ênfase no conceito de estigma a partir da perspectiva do Antropólogo Erving Goffman, que se dedicou a pesquisar os processos de estigmatização contra as pessoas que fogem às expectativas normativas.

No capítulo 4, é desenvolvido e discutido, a partir da concepção de estigma de Erving Goffman, o balanço de produção. Esse primeiro estudo visa compreender o cenário da pesquisa sobre autismo, nos Programas de Pós-graduação stricto sensu brasileiros, na área da Educação e da Psicologia (áreas que constaram como sendo as que mais concentram pesquisas sobre autismo), visando identificar lacunas que impedem a compreensão integral do sujeito.

Por fim, no capítulo 5, com o intuito de dialogar sobre as temáticas que ainda são lacunas, no que se refere ao autismo, é feita a seleção em livrarias brasileiras — a partir dos silenciamentos categorizados — de uma arte sequencial sobre autismo. Esse segundo estudo se propõe a, simultaneamente, dialogar sobre temáticas não recorrentes nas pesquisas brasileiras, lacunas identificadas no capítulo 4, tendo em vista as concepções de Erving Goffman no que tange ao estigma e as concepções do linguista Algirdas Greimas para a análise semiótica.

2 HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO DO AUTISMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento (Grandin e Panek, 2013; American Psychiatric Association, 2014; Whitman, 2015; Cunha, 2018a; Brites; Brites, 2019; Bernier; Dawson; Nigg, 2021; American Psychiatric Association, 2022) que não se caracteriza por singularidades físicas, mas sim por características não visíveis que podem ser o isolamento social, comportamentos estereotipados, compulsões, em alguns casos a rejeição do contato visual (Cunha, 2018b; Brites; Brites, 2019), é um “transtorno do neurodesenvolvimento que afeta de maneira decisiva e predominante nossa capacidade de percepção social” (Brites; Brites, 2019, p. 37); sua média global de prevalência é de 0,62% e “a proporção entre os sexos masculino e feminino é de 3:1, com preocupações relativas à falta de reconhecimento do transtorno do espectro autista em mulheres e meninas” (American Psychiatric Association, 2023, p. 63).

O TEA é caracterizado por uma “díade” composta por déficits persistentes na “comunicação social e interação social” e “padrões comportamentais repetitivos” (American Psychiatric Association, 2014, p. 50). Por ser um espectro, cada autista terá suas próprias características — ou seja, trata-se de uma síndrome complexa sobre a qual pode haver diagnósticos médicos “abarcando quadros comportamentais diferentes” (Cunha, 2018, p. 23).

Aqui é necessário fazer um esclarecimento sobre o termo Autista utilizado nesta pesquisa, o autista não é uma “pessoa com autismo”, mas sim uma pessoa autista, pois não é possível separar um do outro.

Para ativistas autistas [...] o transtorno remete a uma questão identitária. Autismo não é uma coisa que se “tem”, mas algo que se “é”. Não é a concha que aprisiona a criança normal. “Não podemos separar o autismo do indivíduo e, se fosse possível, teríamos um indivíduo com uma identidade diferente” (Ortega, 2008, p. 485).

É oportuno enfatizar que “o autismo, como a maioria das deficiências, é uma categoria médica e, ao mesmo tempo, também pode ser entendida como uma categoria de identidade social e cultural” (Abreu, 2022, p. 22). O fato de uma pessoa ser autista não pode ser considerado uma justificativa para

desigualdades sociais, ao mesmo tempo que, para evitar desigualdades sociais — e buscar a inclusão do outro —, é preciso compreendê-lo plenamente. Nas duas seções seguintes serão discutidos os aspectos históricos e científicos separadamente, para melhor compreensão, mas essas categorias não ocorrem separadamente na vida de uma pessoa autista, pois ambas coexistem e o desconhecimento de uma delas pode levar à propagação de ideias obsoletas e estigmatização do grupo.

2.1 IDEIAS HEGEMÔNICAS E ESTIGMATIZAÇÃO

O primeiro diagnóstico de autismo, ou seja, o momento em que o autismo passou a ser considerado uma nova condição, foi em 1943 (Donvan; Zucker, 2017; Sheffer, 2019). Nesse período, passou a ser construída a partir de discursos advindos de diversos meios de comunicação a ideia do que é o autismo e de como é a pessoa autista. Esses discursos, por sua vez, se respaldavam no conhecimento científico disponível/produzido, que ganhou visibilidade na época.

À medida que as lacunas de conhecimento científico foram sendo percebidas e preenchidas, a concepção sobre o autismo foi também se alterando, ainda que de modo não imediato. Entretanto, é importante salientar que, a história é uma narrativa marcada pelas relações de gênero que, por conseguinte “afetam o modo ‘como’ ela e alguns assuntos serão contados, o ‘conteúdo’ em si (o que é selecionado) e as interpretações realizadas em relação a determinados fatos históricos” (Lopes, 2021. p. 15).

Nesse sentido, embora os trabalhos de Kanner e Asperger — que serão comentados posteriormente — tenham recebido notoriedade, Grunya Efmovna Sukhareva¹ foi a primeira pesquisadora, que se tem conhecimento, a elaborar uma descrição detalhada das características do autismo, em 1925. Segundo Sher e Gibson (2021), Sukhareva desenvolveu estudos considerados à frente de seu tempo, como as pesquisas sobre autismo no feminino, sendo considerada pioneira em “delinear quadros clínicos de meninos autistas numa revista russa em 1925 e numa revista

¹ Grunya Efmovna Sukhareva foi uma mulher judia pesquisadora nascida em 11 de novembro de 1891, formou-se no Instituto Médico de Kiev em 1915; entre 1917 e 1921, atuou como psiquiatra no Hospital Psiquiátrico de Kiev, de 1928 a 1933 foi professora no Instituto Médico de Moscovo e foi também, diretora do Hospital Psiquiátrico Kashchenko de Moscovo de 1931 a 1951.

alemã em 1926. Isto foi cerca de duas décadas antes de Kanner e Asperger publicarem os seus trabalhos seminais sobre o autismo” (Sher e Gibson, 2021. p. 476, tradução nossa).

Sukhareva publicou uma ampla descrição sobre seis pessoas com idades entre 4 e 14 anos com características do que no DSM-V-TR é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (Posar e Visconti, 2017; Sher e Gibson, 2021); seu artigo foi publicado pela primeira vez em 1925 na revista de língua russa *Voprosy pedagogii i detskoï psikhonevrologii* / Questions of Pedology and Child Psychoneurology e em 1926 ela publicou trabalhos centrados em discutir as diferenças e semelhanças da condição observadas entre homens e mulheres; diferente dos pesquisadores do período e das décadas posteriores ela não considerava o autismo uma condição específica do masculino (Sher e Gibson, 2021).

Nesse sentido, há paralelos impressionantes entre a descrição clínica de Sukhareva e o atual DSM-V-TR, visto que descrições presentes no documento já eram observadas por ela em 1925 (Posar e Visconti, 2017; Sher e Gibson, 2021). Segundo Sher e Gibson (2021), o tom das pesquisas de Sukhareva era empático, se concentrando no sucesso que as crianças tinham em seu desenvolvimento quando recebiam acompanhamento, seus talentos (como música, arte e memória) e potenciais.

Sukhareva ressaltava em suas pesquisas os laços afetivos entre as crianças e suas famílias e, em sua perspectiva, o autismo não era fruto da relação mãe e bebê, mas sim, residia em causas neurobiológicas, visto que ela indicou em seus estudos a ideia de hereditariedade do autismo. Ademais, Sukhareva “indicou sua crença em um substrato anatômico do autismo; uma ‘diferença inata’ do cerebelo, dos gânglios basais e dos lobos frontais” (Sher e Gibson, 2021. p. 481. tradução nossa). As afirmações de Sukhareva “são agora apoiadas por pesquisas modernas de neuroimagem” (Sher e Gibson, 2021.p. 481. tradução nossa).

Entretanto, os estudos de Sukhareva permaneceram desconhecidos por muitos anos, tendo sua primeira tradução para a língua inglesa em 1995. Ela foi citada por Kanner, mas não em seu artigo e nunca foi citada por Asperger. Nesse sentido, novamente, é válido ressaltar que Sukhareva era uma mulher judia, que Asperger fez declarações antissemitas durante sua carreira (Sher e Gibson, 2021) e era ligado a grupos extremistas do partido nazista (Sheffer, 2019).

As narrativas que se tornaram conhecidas naquele período foram feitas então, por homens e centradas no masculino, sobre essa ausência do feminino no que tange a condição, as mães e também sobre quem produzia conhecimento sobre autismo entende-se, em Lopes (2019, p.18), que, “quando a existência feminina não pode ser obliterada, sua fala é desqualificada”.

Portanto, para compreender as complexidades históricas do autismo, é preciso relembrar o regime nazista e a Segunda Guerra Mundial, isto porque, o modo como uma determinada condição é percebida está ligada a um determinado tempo e espaço. Cumpre observar as consequências de ideias hegemônicas, os processos de estigmatização, os perigos que a falta de informação, a presença de discursos sem comprovações e as lacunas de conhecimento proporcionam. “Entre as décadas de 1920 a 1940, assiste-se o desenvolvimento de teses pseudocientíficas² para se pensar o corpo ausente de doenças; a eugenia é uma dessas pseudociências” (Ducatti, 2015, p. 262). Foi nesse período que os estudos que ganharam visibilidade sobre autismo foram desenvolvidos, em especial nos Estados Unidos e no território alemão (Donvan; Zucker, 2017; Sheffer, 2019).

Em 8 de setembro de 1933 — ano em que o Nazismo assumiu o poder na Alemanha — nascia um menino nos Estados Unidos, Donald Triplett. À medida que crescia, Donald demonstrava pouco interesse pelo mundo exterior e não gostava de ter suas atividades interrompidas; ele gostava de escrever no ar e girar tampas de panelas. Ao mesmo tempo, Donald tinha uma incrível capacidade de recordação, ou seja, havia um emparelhamento entre déficits e talentos (Donvan; Zucker, 2017).

Em 1937, Donald foi levado para o Preventorium (sanatório fundado em 1930, no Mississippi), onde o especialista sugeriu que sua mãe (Mary) havia feito algo de errado na criação de seu filho e que o melhor era separar Donald dos pais, mantendo-o no Preventório. Com o passar do tempo, Donald perdeu “o brilho que tinha nos olhos” e se tornou melancólico e silencioso, ele já não sorria (Donvan; Zucker, 2017). Sobre a permanência de Donald no sanatório é relevante destacar que esse tipo de instituição, instituição total, tem como característica ser um lugar no qual “todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única

² Pseudociência “trata de sistemas de crenças que buscam se validar por meio de confirmação de suas afirmações, nunca ou raramente produzindo afirmações passíveis de falseamento [...] é muito frequente, também, que esses sistemas procurem validar como científica sua compreensão de mundo. Evidentemente que não são” (Pilati, 2022. p. 105).

autoridade” (Goffman, 1961, p. 17), privando o indivíduo de vivenciar experiências em diferentes lugares, com diferentes coparticipantes. E essa barreira colocada pelas instituições funciona como uma “mutilação” da ideia que a pessoa tem sobre si mesma, uma vez que ela “começa a passar por algumas mudanças radicais em sua carreira moral” (Goffman, 1961, p. 24).

Na perspectiva de Goffman (1961), os sanatórios/manicômios são instituições totais, ou seja, têm como característica um fechamento total construído tanto pela barreira social quanto pela própria estrutura física (arame farpado, portas fechadas, muros altos); nas palavras do autor, elas são como “estufas para mudar pessoas” (Goffman, 1961, p. 22). Embora tenham elementos distintos entre si, o que permite distinguir as instituições totais “é o fato de cada uma delas apresentar, em grau intenso, muitos itens dessa lista” (Goffman, 1961, p. 17), permitindo ter aspectos comuns.

As instituições totais, de acordo com Goffman (1961), podem ser compreendidas por meio de cinco tipos e intenções. A primeira se refere às instituições criadas para cuidar de pessoas ditas incapazes, como, por exemplo, as casas de idosos e os orfanatos; a segunda compreende as criadas para cuidar de pessoas consideradas, ao mesmo tempo, incapazes e uma ameaça à comunidade, como o caso dos sanatórios; a terceira corresponde às instituições organizadas “para proteger a comunidade dos perigos intencionais, e bem-estar das pessoas assim isoladas, não constitui o problema imediato: cadeias, penitenciárias, campos de prisioneiros de guerra, campos de concentração” (Goffman, 1961, p. 17). Um quarto tipo seria aquela com intenção de realizar trabalhos específicos, como o caso dos quartéis e navios. Por fim, o quinto tipo são “os estabelecimentos destinados a servir de refúgio do mundo [...] é possível citar abadias, mosteiros, conventos e outros claustros” (Goffman, 1961, p. 17).

Em 1938, o pai de Donald — mencionado anteriormente — escreveu uma extensa carta de 33 páginas — relatando as características de seu filho — para Leo Kanner, um psiquiatra da Universidade Johns Hopkins (Donvan; Zucker, 2017). Nesse mesmo ano, na Alemanha nazista, foi discutido por Hitler e uma equipe de quinze médicos, o programa de assassinato sistemático de crianças. O resultado da reunião foi a publicação de um decreto, no dia 18 de agosto, “exigindo que médicos, enfermeiros e parteiras informassem sobre bebês de até 3 anos com deficiências

mentais e físicas, incluindo diagnósticos vagos como ‘idiotia’ e ‘más-formações de todos os tipos” (Sheffer, 2019, p. 94).

No território Nazista havia 37 “alas para crianças especiais”, onde regularmente ocorriam assassinatos médicos, e “para incentivar a cooperação, médicos e enfermeiras eram pagos por cada criança indicada e, nos centros de eutanásia, recebiam o que alguns chamavam de ‘dinheiro sujo’: bônus salariais e benefícios pelas crianças que matavam” (Sheffer, 2019, p. 94).

Em 1º de setembro de 1939, iniciou-se a Segunda Guerra Mundial, acentuando o radicalismo. Nos meses seguintes, mais de 12 mil pacientes de hospitais para doenças mentais foram fuzilados ou mortos em vagões de gás. Por exemplo, os pacientes de locais como o asilo de Conradstein, que foram postos na fila “ainda vestidos com as roupas do asilo, alguns usando até mesmo camisa de força, na beira de uma vala, e os oficiais da Gestapo do Velho Reich atiraram neles, um a um, na nuca. Os doentes mentais caíram na vala ao serem executados” (Evans, 2012, p. 75); situações semelhantes ocorreram em outras cidades como Srebrzysk, Gniiew, Probuty, Swiece, Chojnice, Wejherowo. É válido pontuar que “os verdadeiros motivos para as chacinas não foram práticos nem instrumentais, mas ideológicos” (Evans, 2012, p. 76).

Nesse período, enquanto o autismo era pesquisado por Kanner nos Estados Unidos, era também pesquisado por Asperger na Viena Nazista e, em 1941. Asperger fundou a Sociedade Curativa de Viena — seus cofundadores eram Max Gundel, Erwin Jekelius e Franz Hamburger — cujo objetivo era sincronizar o tratamento de crianças em Viena. Contudo, “os estudiosos suspeitam que a organização possa ter disseminado a diretriz da eutanásia infantil nos bastidores ou ao menos tentado aproximar as instituições infantis municipais de Spiegelgrund” (Sheffer, 2019, p. 119).

Pensada por Francis Galton, após se inspirar no livro “*A origem das Espécies*”, de Darwin, a eugenia foi uma pseudociência que objetivou uma seleção humana na qual foram consideradas características físicas e comportamentais para se pensar o humano ideal (Ducatti, 2015). Nesse sentido, sobre a ideia de haver um modelo ideal de ser humano, são palavras de Adolf Hitler (1983, p. 185 *apud* Teixeira; Silva, 2017, p. 70): “O papel do mais forte é o de dominar e não de fundir-se com o mais fraco, sacrificando assim sua própria grandeza. Só o fraco de nascimento pode achar esta lei cruel”.

É válido enfatizar que a eugenia foi amplamente adotada na Alemanha nazista, culminando no Holocausto (Ducatti, 2015; Teixeira; Silva, 2017; Sheffer, 2019). O termo eugenia vem do grego, cujo significado é “bem-nascidos” (Teixeira; Silva, 2017); nesse contexto, houve um controle social que visava uma Higiene Racial. Sendo assim, após 1920, com a radicalização da eugenia, as organizações eugênicas passaram a defender a ideia de que a reprodução dos “inadequados” deveria ser evitada, dando início a práticas “como a esterilização dos doentes mentais e a segregação dos considerados ‘inimigos da raça’ [...] além dos judeus, os indesejáveis eram negros, ciganos, homossexuais e doentes mentais” (Teixeira; Silva, 2017, p. 69). Sobre a acentuação do radicalismo e a tentativa de eliminação de grupos humanos, o trecho de Teixeira e Silva (2017, p. 68) permite melhor compreensão.

A partir de 1920, houve uma radicalização dos ideais eugênicos e das práticas eugênicas. Passou-se da pregação da necessidade de uma eugenia positiva (estímulo a casamentos e reproduções daqueles considerados os melhores membros da sociedade), para necessidade de uma eugenia negativa, que visava “evitar a reprodução dos inadequados”.

Entre as políticas de extermínio disseminadas pela eugenia, está a eutanásia. Sobre as ligações de Asperger com grupos extremistas, nesse contexto, a historiadora Sheffer (2019, p. 43) relembra que ele:

Era membro de várias organizações antiliberais, antissocialistas, antimodernistas e antisemitas. Além da Frente Patriótica, em 1934 ele se filiou à Associação de Médicos Alemães na Áustria, que promovia os objetivos nacionalistas alemães.

Assim como na Alemanha Nazista, nos Estados Unidos também houve a defesa da eutanásia e práticas de esterilização. Neste país, em 1942, o *American Journal of Psychiatry*, na edição de julho, divulgou uma defesa formulada por Robert Foster Kennedy (neurologista americano) da eutanásia de crianças denominadas mentalmente deficientes. Porém, houve quem discordasse fortemente de tais ideias, como Leo Kanner. É válido enfatizar que, Kanner, embora tenha sido um grande responsável pela estigmatização das famílias de pessoas autistas, e defendesse erroneamente o autismo como fruto da relação entre mãe e bebê, (Abreu, 2022; Donvan e Zucker, 2017; Sheffer, 2019) combateu fortemente a política de

eutanásia e esterilização contra as pessoas com deficiência (Donvan; Zucker, 2017), ou seja, diferente de Asperger, ele não defendia ideias eugenistas (Donvan e Zucker, 2017).

Em 1942, Kanner, ao analisar a carta supracitada, do pai de Donald, e examinar várias outras crianças com características semelhantes, se vê diante do que seria um novo diagnóstico (que ele chamou de distúrbio autista do contato afetivo), sendo Donald, em 1943, o primeiro “caso” identificado de autismo — termo semelhante ao que havia sido empregado em 1910 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (Donvan; Zucker, 2017). Ainda em 1943, em seu artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, elaborado com base na observação de 11 crianças, desde 1938 — dentre elas Donald Triplett — Kanner descreveu o autismo por meio de características semelhantes ao conceito de Asperger, em 1938, e “por causa da similaridade entre as duas obras, especulou-se que Kanner estava familiarizado com a palestra de Asperger e se apropriou de suas ideias sem lhe oferecer crédito” (Sheffer, 2019, p. 54).

Todavia, embora Kanner estivesse familiarizado com as publicações de língua alemã, “é improvável que recebesse edições regulares da revista semanal não especializada, na qual a palestra de Asperger foi publicada, o *Semanário Clínico Vienense*. A publicação já esposava das duras políticas raciais do Terceiro Reich” (Sheffer, 2019, p. 54), outra possibilidade é que Kanner não tenha citado Asperger porque tais ideias pertenciam a Georg Frankl e Anni Weiss, autores que também atribuíam o autismo a questões do contato afetivo — esses foram citados.

Já na Alemanha nazista, os psiquiatras também observaram o distanciamento social dessas crianças, mas as viram como um problema para a sociedade, visto que o estado nazista requeria um senso de pertencimento nacional e para tal era necessário que se forjassem laços coletivos: “o Terceiro Reich educava as crianças para a vida comunal desde muito cedo” (Sheffer, 2019, p. 58); isto porque a ciência racial era parte importante do currículo escolar alemão, levando-as a acreditar na existência de raças superiores.

Um ano depois de Kanner descrever o autismo pela primeira vez, Hans Asperger descreveu autistas leves (termo que não é mais utilizado) chamando o conjunto de características observadas de psicopatia autística, na qual a pessoa apresentaria inteligência global normal, porém desarticulada (Sheffer, 2019; Silva, 2022).

Em 1944, Asperger afirmou nunca ter encontrado um caso de psicopatia autista em meninas nas mais de duzentas crianças identificadas por sua clínica, mas “admitiu que as mães de algumas crianças autistas apresentavam ‘características autistas’ e algumas meninas tinham ‘perturbações de contato que lembram a psicopatia autista’” (Sheffer, 2019, p. 159). Ao distinguir meninos e meninas, Asperger resumia-se à inteligência “expandindo o estereótipo de gênero de sua época, ele baseou a ideia de psicopatia autista nas diferenças em suas capacidades cognitivas. Para ele, psicopatia autista era pensamento abstrato por excelência” (Sheffer, 2019, p. 160).

Dito de modo simples, a “abstração é compatível com os processos de raciocínio masculinos, ao passo que os processos de raciocínio femininos se baseiam mais intensamente em sentimentos e instintos”. Essas eram o que Asperger chamou de fundamentais “diferenças sexuais em termos de inteligência”. Assim, “a personalidade autista é uma variante extrema da inteligência masculina” e mesmo “do caráter masculino” (Sheffer, 2019, p. 160).

Asperger estabeleceu uma linha entre o que ele considerava crianças de valor positivo e crianças de valor negativo e concluiu que, na parte intermediária, os aspectos negativos superaram os positivos. De modo que estabeleceu como sendo de pouco valor social as crianças que ele considerava mais deficientes, negando sua humanidade e denominando-as como “autômato autista”, referindo-se “não apenas a ausência de valor produtivo para a sociedade dessas crianças, mas também a sua incapacidade de sentimento social” (Sheffer, 2019, p. 168).

A historiadora Edith Sheffer (2019, p. 170) pontua que “o programa de eutanásia infantil foi criado para assassinar crianças com supostas deficiências físicas, mas Spiegelgrund também se preocupava com o pertencimento social”, portanto, estar “alienado” da sociedade era um critério para matar. Outro aspecto a ser pontuado é que 70% das crianças não apresentavam disfunções fisiológicas quantificáveis, e os relatos de sobreviventes apontam que as crianças eram punidas por qualquer passo em falso. Sobre a situação dessas pessoas e o tratamento violento, Sheffer (2019, p. 176) exemplifica que:

A equipe podia distribuir “injeções de vômito” como punição. Essas injeções de apomorfina induziram horas de dores estomacais, vômitos e náusea. [...] A equipe também dava às crianças ‘tratamento de enxofre’, injeções de enxofre e compostos relacionados que causavam dor extrema e paralisia.

Sobre as vivências angustiantes em algumas instituições — como sanatórios e campos de concentração — Goffman (1961) destaca que ao entrar na instituição a pessoa passa a ser despida de suas características relativas à aparência usual (como corte de cabelo, estilo de roupas, sapatos, utensílios para tal, como pentes e produtos de higiene), provocando uma desfiguração pessoal. Além disso, em alguns casos, a deformação pessoal ocorre de maneira direta, por meio de mutilações físicas, levando a pessoa a perder o sentido de segurança social e a viver em constante estado de angústia, por ser alvo de situações como pancadas e tratamentos de choque. Diante do cenário de angústia, a pessoa passa a ter seus gestos e ações controlados, uma vez que será punida se não cumprir (Goffman, 1961). Goffman aponta a deferência obrigatória como sendo um elemento importante nas instituições totais:

Um aspecto importante disso é o padrão de deferência obrigatória das instituições totais; muitas vezes, os internados são obrigados a, em sua interação social com a equipe diretora, apresentar atos verbais de deferência — por exemplo, dizendo “senhor” a todo o momento. Outro exemplo é a necessidade de pedir, importunar, ou humildemente pedir algumas coisas pequenas — por exemplo, fogo para cigarro, um copo d’água ou permissão para usar o telefone (Goffman, 1961, p. 30).

Sobre as relações entre o estigmatizado e quem o vigia, em instituições como sanatórios e campos de concentrações, entende-se que acontece uma divisão nas instituições totais, ou seja, há “um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados; e uma pequena equipe de supervisão” (Goffman, 1961, p. 18). O primeiro grupo não tem contato com o mundo interno, ao passo que o segundo tem, e cada grupo entende o outro de um modo estereotipado: “a equipe de dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes, arbitrários e mesquinhos” (Goffman, 1961, p. 19). Ademais, os contatos, conversas e transmissão de informação são restritos, permitindo a conservação de estereótipos (Goffman, 1961).

Retomando, de acordo com Sheffer (2019), alguns pacientes recebiam visitas de seus familiares regularmente. Muitas vezes estes não sabiam da violência sofrida, mas os internados não contavam sobre suas vivências por medo de

seus entes sofrerem, ou também serem internados, caso “lutassem” para levar seus filhos de volta para casa. Além disso, “os familiares desesperados nem sempre conseguiam ir até Spiegelgrund para verificar a condição de seus filhos, oferecer conforto e insistir na liberação” (Sheffer, 2019, p. 189). Como exemplo, cita-se o trecho de uma carta escrita de uma mãe para sua filha, que foi condenada à morte, posteriormente, por ter paralisia espasmódica dos quatro membros:

Anna Luise fora transferida para Viena de uma instituição infantil em Hamburgo. Sua mãe escreveu: “Minha querida Anneliese, meus pensamentos estão sempre com você, mamãe vai vê-la em breve, o que será uma grande alegria [...] agora minha querida Anneliese, continue a se comportar e ser muito boazinha até que possamos nos ver novamente; os melhores votos do fundo do meu coração” (Sheffer, 2019, p. 182).

Ainda sobre as situações familiares, seja nos Estados Unidos ou no território nazista, Lopes (2021) relata que, no período da Segunda Guerra Mundial, o modelo feminino, dito ideal, era o da “mulher patriota”. As mulheres americanas, por exemplo, tiveram de participar dos esforços da Guerra, assumindo diversos serviços outrora ocupados por homens e, no que tange especificamente ao autismo nesse cenário, é válido lembrar que:

No caso do autismo, podemos dizer que — ao menos ao longo das décadas de 1950 e 1960 nos Estados Unidos e no Reino Unido — a culpa não foi apenas uma espécie de tempero no exercício da maternidade: ela era o próprio cerne, aquilo que diferenciava negativamente as mães dos autistas das mães de crianças neurotípicas. A culpa era “o último baluarte”, a reafirmação do uso dos conhecimentos acadêmicos para a afirmação do éthos machista (Lopes, 2019, p. 56).

Apesar disso, no pós-guerra, a possibilidade de a mulher trabalhar voltou a ser questionada a partir de ações antifeministas (Lopes, 2021). Ou seja, nesse cenário, o modelo ideal de família, reforçado por meio de uma ação midiática, era a androcêntrica, “composta por um homem branco (bem-sucedido em seu trabalho e provedor econômico do lar), uma mulher dedicada exclusivamente ao marido e à maternidade e filhos belos e saudáveis” (Lopes, 2021, p. 180).

Ainda segundo Lopes (2021), essa intensa campanha governamental e midiática resultou no aumento de aproximadamente 11 milhões no número de crianças nos Estados Unidos, da década de 1950 para a década de 1960. Contudo, o papel exigido socialmente para a mulher estava para além da maternidade, era exigido

o retrato da “boa mãe”. O trecho a seguir dialoga sobre como as teorias da época retratavam a boa mãe.

Cabe salientarmos que não bastava ser mãe, era necessário seguir as normativas médicas imperantes nesse contexto. Badinter nos informa que no pós-Segunda Guerra Mundial inúmeros psicanalistas “[...] tornaram-se célebres traçando o retrato da boa mãe e dando conselhos às mulheres em livros escritos especialmente para elas, ou os veículos de comunicação de grande difusão”, estando entre as principais referências os doutores Spock, Dolto e Winnicott. De um modo geral, as teorias psicanalíticas, ao abordarem a maternagem, defendiam no pós-guerra que a “boa-mãe” era aquela que não apenas era “absolutamente devotada” aos filhos, mas também sentia prazer nesse ato de abdicação de si em prol da criança (Lopes, 2021, p. 181).

Sobre o retrato de “boa mãe” exigido na época, e a culpabilização que as mães de pessoas autistas sofreram na década de 40, é apropriado lembrar que, em suas primeiras ideias sobre autismo, Kanner considerou que suas características eram visíveis desde o início da vida. Isto é, que não poderia ser atribuída às primeiras relações parentais; diferenciando autismo e esquizofrenia, por considerar o primeiro inato, chegando a empregar a palavra ‘congénito’ em seu artigo de 1943 (Donvan e Zucker, 2017). Porém, as pesquisas de Kanner não foram alvo de atenção antes de ele começar a usar a imagem da mãe geladeira, se distanciando de sua ideia inicial.

Ainda sobre as primeiras considerações de Kanner a respeito do autismo, o fato de chamar o autismo de congênito ia contra “a tendência dominante no pensamento referente à doença mental. Na opinião da psiquiatria, a doença mental sempre era causada por experiências emocionais traumáticas e as mães quase sempre tinham um papel no problema” (Donvan e Zucker, 2017, p. 102). Sobre a culpabilização das mulheres e os termos utilizados para se referir a elas na época:

No caso da esquizofrenia, havia até uma expressão para designar esse papel: o da “mãe esquizofrenogênica”. Afinal de contas, se o autismo pertencia à coluna da esquizofrenia, é fácil imaginar como Kanner há de ter começado a refletir sobre o que as mães de autistas teriam feito para causar autismo nos filhos (Donvan; Zucker, 2017, p. 102).

Em 1948, Kanner “disseminou, pela primeira vez, a equivocada correlação do autismo com a falta de afeto de seus genitores” (Abreu, 2022, p. 14); essa associação equivocada estigmatizou as famílias de pessoas autistas (Lopes, 2021; Abreu, 2022). Ou seja, Kanner contribuiu tanto quanto para um “novo campo de

estudos e atuação referentes ao psiquismo humano (o autismo) como para a emergência de um estigma que durante décadas perseguiu — e infelizmente ainda persegue — as mães de crianças diagnosticadas com autismo” (Lopes, 2021, p. 185). Ainda sobre essa culpabilização, Abreu pontua sobre o papel que os meios de comunicação exercem nessa propagação de estigmas.

Essa correlação gerou um estigma devastador para famílias de crianças autistas, que se viram culpadas pela deficiência de seus filhos. A popularização da noção de “mãe-geladeira” foi sustentada pelos meios de comunicação de massa com a autoridade discursiva de psicanalistas como Bruno Bettelheim (BUMILLER, 2013). Por outro lado, foi também pelos meios de comunicação que começou a se desenvolver um ativismo parental que questionava a autoridade profissional e iniciava o debate por políticas públicas (Abreu, 2022, p. 14).

Sob o título “*Medicine: Frosted Children*”, uma reportagem da *Time*, datada de 26 de abril de 1948, teve como objetivo apresentar aos leitores “a existência daqueles raros ‘esquizoides de fraldas’, que ficavam ‘felicíssimos quando estavam sozinhos” (Donvan e Zucker, 2017, p. 91). No fim da reportagem, os autistas foram referidos como “jovens patéticos” filhos de pais “defeituosos e gelados”; segundo a reportagem, aquelas crianças, disse o especialista, “ficavam simplesmente guardadas em uma geladeira que não descongelava” (Donvan e Zucker, 2017, p. 91).

Em 1949, Kanner novamente publicou um artigo — seu terceiro — sobre o que ele chamava de autismo infantil precoce. Neste artigo, os pais de autistas, com ênfase nos pais de Donald Triplett, mas também nos demais acompanhados por ele, receberam tratamento impiedoso no qual foram considerados “reprováveis” como pais. Os familiares receberam adjetivos que propunham ideia de frieza e indiferença, Kanner “prosseguiu falando no ‘tipo mecânico’ de atenção que as mães davam aos filhos e na generalizada falta de carinho maternal’ — tão pronunciada que ele detectava em questão de segundos quando uma família nova chegava a sua clínica” (Donvan e Zucker, 2017, p. 100).

Em síntese, ele concluía que as crianças com autismo “parecem estar em um ato de se apartar de sua situação [doméstica] para procurar conforto na solidão”. Era um protesto contra o aprisionamento nas “geladeiras emocionais” da vida em família (Donvan e Zucker, 2017, p.100).

Aqueles que se relacionam, como pais e amigos, com uma pessoa estigmatizada — aqui o autista — compartilham um pouco do descrédito do

estigmatizado, isso porque essas pessoas serão consideradas pela sociedade mais ampla como uma só pessoa com o estigmatizado, ou seja, “os problemas enfrentados por uma pessoa estigmatizada espalham-se em ondas de intensidade decrescente” (Goffman, 1988/2022, p. 39).

Abreu (2022, p. 14) relembra que “familiares-pesquisadores como Bernard Rimland, nos Estados Unidos, e Lorna Wing, no Reino Unido, tiveram um importante papel em demonstrar que o trabalho científico e o ativismo do autismo não precisavam ser totalmente dissociáveis” e que as contribuições profissionais do autismo auxiliaram as pessoas autistas e seus familiares a se reconhecerem enquanto minorias. Sobre as terapias para autismo no período em que os familiares eram culpabilizados, Jesus (2022, p. 28) destaca:

Outro fator discutido durante décadas foi a teoria da mãe geladeira. Em 1948, foi publicada uma reportagem da Revista Time que discorria que o autismo era causado por traumas psicológicos advindos de pouco afeto parental, especialmente das mães (Dovan & Zucker, 2017, p. 91). Nesse período, o tratamento para autismo consistia em que as mães se recordassem do que haviam feito para os filhos que pudesse ter causado algum trauma psicológico (Dovan; Zucker, 2017, p. 87).

Donvan e Zucker (2017) mencionam, dentre incontáveis famílias, o caso de Rita e Steven (1966) — seu filho autista. Ao buscar ajuda profissional, Rita teve que aceitar também ser tratada, visto que o veredicto dos profissionais apontava que “o autismo era causado por mães que não amavam suficientemente seus filhos” (Donvan e Zucker, 2017, p. 86). As reuniões das mães com as assistentes sociais consistiam em atividades confessionais em que elas tentavam lembrar suas situações vividas — desde as primeiras semanas de vida de seus filhos —, na busca por encontrar o momento no qual haviam feito algo errado e o autismo começara; era um trabalho “baseado na presunção de que os filhos tinham nascido ‘normais’ e depois, de algum modo, a própria mãe lhes infligira uma ferida psíquica” (Donvan e Zucker, 2017, p. 87).

Ainda em 1966, Kanner se manifestou publicamente negando a responsabilidade na culpabilização dos pais. Ele afirmou ter sido um “grande mal-entendido”, alegando que fora citado de maneira errônea, pois, em suas palavras, ele teria sido inequívoco ao afirmar que o autismo era inato.

Então, pronunciou oito palavras de efeito eletrizante: ‘De modo que eu os absorvo como pais’. Todos entenderam o que aquilo significava. Kanner estava dizendo às mães presentes e às ausentes que elas não tinham nenhuma culpa pelo distúrbio dos filhos (Donvan e Zucker, 2017, p. 87).

O som dos aplausos “richotearam” as paredes e saíram pelas janelas, algumas mães choraram e os pais também, “era o som da vergonha reprimida que se libertava” (Donvan e Zucker, 2017, p. 102). A partir de então, a resistência à ideia de culpabilização passou a crescer ainda mais. Nesse sentido, é válido ressaltar que o conhecimento científico disponível exerce influência na concepção que as pessoas têm sobre um determinado grupo e a desconstrução de estigma passa pela produção, e divulgação, de conhecimento.

No entanto, apesar da fala de Kanner, em 1966, retirando a culpa dos familiares, Lopes (2019) relembra que, no final da década de 1960 o livro *Fortaleza Vazia* de Bruno Bettelheim, de 1967 (publicado no Brasil em 1987 pela editora Martins Fontes), foi uma das principais referências na compreensão do Autismo, “Bruno Bettelheim foi o amplificador de ideias sexistas que imperavam nos Estados Unidos (tendo, inclusive, impactos no Brasil)” (Lopes, 2019.p. 61).

No verão de 1971, uma nova fala — para milhões de telespectadores — voltou a impactar os pais de autistas. O psicanalista Bruno Bettelin afirmou, no programa de Dick Cavalcant, que o autismo era uma forma de desespero, pois para sobreviver é preciso se sentir terrivelmente importante para alguém. Foram palavras de Bettelin: “No caso das crianças extremamente perturbadas, não só ninguém se preocupava como também havia a ideia de que seria melhor se elas não vivessem...” (Donvan; Zucker, 2017, p. 87).

Essa fala induziu milhares de telespectadores a olharem para as mães e os pais, de autistas com antipatia, a partir daquele dia; “médicos, professores, estudantes de psicologia, sogras, vizinhos — todos eles ouviram aquilo da mesma maneira. Quando crianças tinham autismo, era porque suas mães as queriam mortas” (Donvan; Zucker, 2017, p. 102). Sobre a aceitação, por parte da população, das ideias aqui mencionadas, tem-se:

A legitimação das ideias de Bruno Bettelheim vinha ao encontro de uma agenda conservadora que buscava deslegitimar uma outra agenda que se tornava cada vez mais forte. Referimo-nos à ascensão do movimento feminista e de suas pautas de emancipação feminina, fato que trazia para a cena pública o debate acerca da maternidade (LOPES, 2019. p. 60).

Porém, ao mesmo tempo, os estudos que acreditavam numa base neurológica estavam em crescimento, e no final da década de 70, as pesquisas com gêmeos começaram a demonstrar as primeiras evidências de que autismo consiste em base genética. Nesse período, começaram a surgir críticas à falta de rigor científico das teorias afetivas e questionamentos sobre as lacunas de conhecimento sobre esse tema que ainda não estavam preenchidas. Entre os críticos que surgiram nesse período, Lopes (2019) cita alguns pais de autistas como Molly Finn, Josh Greenfeld, Clara Park e Bernard Rimland. Em especial sobre Rimland, Lopes relembra que:

Cabe ressaltar a importância do livro *Infantile autism: the syndrome and its implication for a neural theory of behavior*, publicado originalmente em 1964, de autoria do psicólogo Bernard Rimland. A obra é apontada como a primeira a considerar o autismo como um distúrbio essencialmente neurológico (Lopes, 2019, p. 67).

Retomando a história de Donald Triplett (diagnóstico 1 de autismo) aqui citado, não foi mais para hospitais após o diagnóstico, ele foi entregue por seus pais em 1943 para morar com um casal de agricultores que não tinha filhos (Ernest e Josephine Lewis), onde ele foi aceito e bem-quisto. Donald não perdeu o contato com seus pais e avós biológicos, mas sim passou a ter mais uma família (Donvan; Zucker, 2017). Na fazenda dos agricultores, ele passou a explorar livremente suas curiosidades matemáticas:

Donald também ficou encantado com o processo de medida e passou a usar o metro em tudo quanto encontrava na fazenda, tratando de saber o comprimento, a altura, a profundidade e a largura do que quer que fosse. Uma vez mais, Ernest pensou nisso e, quando a fazenda precisou de um poço novo, recrutou Donald para ajudá-lo a cavar, apresentando a atividade como um projeto de medição: qual é a profundidade do poço agora? A que profundidade pode chegar? (Donvan; Zucker, 2017, p. 70)

Donald Triplett cresceu, estudou, terminou o ensino médio e ingressou na faculdade (na East Central Community College), fez duas graduações, Francês e Matemática (Donvan; Zucker, 2017). Donald Triplett viveu de 8 de setembro de 1933 a 15 de junho de 2023 (89 anos), deixando um grande legado para a história do autismo.

Sobre o cenário brasileiro, e os acontecimentos, que ocorreram durante o período citado acima, em 1903, foi fundado no Brasil, o Hospital psiquiátrico

de Barbacena em Minas Gerais que, sobretudo ao longo das décadas de 1930 a 1980 receberam inúmeros pacientes, pessoas que fugiam as expectativas normativas (Arbex, 2013). Ademais, “cerca de 70% não tinham diagnóstico de doença mental. Eram epiléticos, alcoolistas, homossexuais, prostitutas, gente que se rebelava, gente que se tornara incômoda para alguém com mais poder” (Arbex, 2013. p. 12). Entre os muros do Hospital Psiquiátrico de Barbacena, morreram 60 mil pessoas ao longo de seus 18.250 dias de funcionamento.

Durante o internamento as pessoas eram acompanhadas por funcionários que não necessariamente tinham formação na área da saúde e, recebiam tratamentos de choque, dormiam em camas de capim, eram torturados e muitas vezes morriam, mortes essas que eram lucrativas uma vez que, seus corpos eram vendidos. No Brasil, semelhantemente ao cenário internacional, a diferença e os diferentes eram, portanto, algo a ser combatido.

Embora tenha havido algumas tentativas, por parte do jornalismo e alguns profissionais que atuavam nesses locais, de denunciar as violências cometidas, devido à repressão da época — ditadura militar — em relação à circulação de informações as denúncias a esse e outros hospitais não ganharam visibilidade. Nesse sentido, é válido ressaltar que, de 1961 a 1979, nenhum jornalista conseguiu transpor os muros do Hospital de Barbacena, “com o país na ditadura militar, desde 1964, e a edição do Ato Institucional número 5 (AI-5) [...] o hospital estava blindado” (Arbex, 2013.p. 188). O hospital funcionou até 1980.

No Brasil, as primeiras concepções médicas do que era o autismo e demais condições, eram de perspectiva psicanalítica (Abreu, 2022; Castro, 2021; Facchinetti e Venancio, 2006; Lopes, 2017; Torquato, 2014). No entanto, para melhor compreender a história do autismo em âmbito nacional, é preciso lembrar o cenário do país no final do século XIX e início do século XX, no que tange às concepções sobre grupos que fugiam às expectativas normativas.

Nesse sentido, assim como no cenário internacional, supracitado, a eugenia foi também amplamente divulgada no Brasil, sobretudo a partir dos discursos pseudocientíficos do então professor, da Universidade Federal da Bahia, em 1899, Raimundo Nina Rodrigues que, “defendia a existência de particularidades nos negros e nos mestiços brasileiros, com relação a sua psicopatologia e a sua imputabilidade penal” (Castro, 2021. p. 590), afirmando nos seus discursos eugênicos que havia um vínculo entre raça e doença mental, propondo, portanto, o embranquecimento.

Ao longo do século XX, a tese racialista passou a ser combatida pela ciência e vagarosamente começou “a dar sinais de enfraquecimento frente às exigências experimentalistas das ciências biomédicas” (Castro, 2021, p.591), isto porque nunca existiu nenhuma evidência/comprovação que havia uma “raça” superior. Atualmente, é cientificamente comprovado que não existem raças humanas (os seres humanos têm 99,9% da sua sequência base no DNA idêntica), não podendo, então, uma etnia ser considerada superior a outra em nenhum aspecto. Dado o exposto, ainda sobre a eugenia no Brasil, o médico baiano Juliano Moreira, passou a defender um maior rigor científico nas pesquisas brasileiras e a lutar por descredibilizar as teses racialistas e conseqüentemente da ideia de que era necessária uma “higiene racial” para combater as “doenças mentais”.

Em suma, em contraposição à tese de Nina Rodrigues e às teses do branqueamento da população, o psiquiatra Juliano Moreira enfatizava a não relação entre raça, degenerescência e psicopatologia. Em outras palavras, ele se contrapunha a Nina Rodrigues quanto à crença na inferioridade mental inata do negro e no efeito negativo da mestiçagem para o caráter físico e mental dos brasileiros (Oda, 2003). Assim, Moreira defendia que, em parte, a origem das doenças mentais devia-se a fatores físicos e situacionais (Castro, 2021. p. 592).

Entretanto, mesmo com os questionamentos dos cientistas experimentais, tanto as teorias eugênicas quanto a ideia de que o autismo era causado pela relação afetiva entre mães e filhos perduraram ao longo das décadas. Tendo em vista o exposto sobre o cenário brasileiro, é necessário lembrar outro aspecto brasileiro que permeou o entendimento do que seria o autismo, a perspectiva psicanalítica.

É de fundamental importância ressaltar que, por vezes, ao longo da história, as percepções/propostas de um autor são apropriadas, e utilizadas, de modo acrítico sendo direcionadas para ações que não foram propostas por ele, mas sim, nesse caso, pela ideologia eugenista da época (Lopes, 2017). Por exemplo, o caso de Galton, que se apropriou do termo ciência para defender a sua teoria pseudocientífica sobre raças.

Desta forma, no Brasil, foi feita uma apropriação higienista do discurso psicanalista vigente naquele período (Facchinetti e Venancio, 2006; Lopes, 2017; Torquato, 2014), ou seja, a psicanálise era discutida e divulgada por renomados

psiquiatras e higienistas mentais em seus trabalhos clínicos e conferências (Facchinetti e Venancio, 2006. p. 7).

Um dos primeiros médicos a ministrar a disciplina freudiana no Brasil foi o psiquiatra Porto-Carrero que construiu sua carreira profissional no Rio de Janeiro; “Julio Pires Porto-Carrero dedicou-se vigorosamente ao estudo de Freud, criando, em 1926, no Rio de Janeiro, a Clínica de Psicanálise da Liga Brasileira de Higiene Mental” (Torquato, 2014. p. 22) pertencente à Liga Brasileira de Higiene Mental, que havia sido fundada, três anos antes, em 1923, por Gustavo Riedel (Castro, 2021).

A Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM) foi, então, fundada em um contexto no qual havia “uma propagação das instituições psiquiátricas e, a partir da articulação com a higiene mental” (Lopes, 2019. p. 95). O olhar da LBHM sobre o sujeito era normalizador, sobretudo no que tange às crianças. A liga atuou, também, na produção de conhecimentos pautados na ideia de normalizar aquele que foge às expectativas normativas e não, ampliar sua qualidade de vida (Castro, 2021; Lopes, 2019; Torquato, 2014). Sobre essa atuação da Liga no Brasil, é importante citar:

A partir de 1926, observa-se uma ampliação dos projetos da Liga, ultrapassando os objetivos iniciais. As aspirações eugênicas e de educação dos indivíduos começam a circular no meio escolar, profissional e social. Juliano Moreira se destacou na difusão dessas ideias, preconizando várias medidas a serem tomadas pelos dirigentes brasileiros no sentido de contemplar uma profilaxia das doenças mentais (Torquato, 2014. p. 21).

Novamente, no que tange ao autismo, foi ao longo do século XX que os profissionais brasileiros se aproximaram das teorias freudianas (Castro, 2021; Facchinetti e Venancio, 2006; Lopes, 2019; Torquato, 2015, 2014). O livro “A doutrina Pansexualista de Freud” de autoria do médico Franco Rocha foi um marco de sua inserção no pensamento psiquiátrico e pedagógico no Brasil e a mesma pode ser compreendida a partir de dois momentos sendo eles a divulgação das perspectivas psicanalíticas e depois sua aplicação terapêutica. Lopes (2019, p. 98) pontua que, “embora os médicos psiquiatras tenham se destacado, no que se refere à incorporação das teorias psicanalíticas, a inserção de tais ideias, principalmente no que diz respeito à psicanálise de crianças, não se restringiu a tal grupo”.

À vista disso, “os psiquiatras, com auxílio da ferramenta psicanalítica, poderiam intervir: era necessário educar o brasileiro, fazendo evoluir seu ‘id’, moldando seu ‘ego’ à civilização” (Castro, 2022. p. 600). A relação entre psicanálise e

educação, no Brasil, nesse período, é marcada a partir da criação de duas instituições voltadas ao atendimento escolar: “a Seção de Ortofrenia e Higiene Mental, no Rio de Janeiro, coordenada por Arthur Ramos; e a Seção de Higiene Mental Escolar, vinculada ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo, criada em 1938” (Lopes, 2017. p. 100). Sobre o aspecto social dessa questão, é relevante destacar que:

A conexão entre psicanálise, higiene mental e educação pretendia não apenas interferir naqueles casos em que os educandos tinham dificuldades referentes ao processo de aprendizado ou à adaptação ao ambiente escolar: o objetivo era normatizar a criança, embora também apregoasse uma educação menos repressiva. Assim, a psicanálise se tornou um instrumento utilizado para prevenir e corrigir males nas crianças e, conseqüentemente, no corpo social (Lopes, 2017. p. 101).

Tendo em vista o apresentado, Abreu (2022) descreve que, no Brasil, os primeiros registros sobre autismo, datados da década de 1950, “estavam predominantemente arraigados a uma noção psicanalítica sobre o autismo que, mais tarde, seria questionada pelos primeiros ativistas” (Abreu, 2022, p. 9) isto porque era a perspectiva predominante nas clínicas, cursos de formação de professores e Universidades (Castro, 2021; Facchinetti e Venancio, 2006; Torquato, 2015; Torquato, 2014). Ademais, embora desde a década de 1930 existissem no Brasil instituições privadas como, por exemplo, a Sociedade Pestalozzi fundada em 1932 e as APAEs fundadas a partir de 1962, os primeiros congressos e palestras no Brasil sobre autismo tiveram início após 1970 (Abreu, 2022; Nunes, 2014).

Na mesma época, no Reino Unido, em 1965, “psicólogo e pai de autista, Dr. Bernard Rimland, junto a outros sessenta familiares, fundou a National Society for Autistic Children (NASC), hoje chamada de Autism Society of America³ (ASA)” (Nunes, 2014). A instituição permitiu a divulgação do autismo sob o olhar dos pais, o desenvolvimento de pesquisas e estabeleceu diálogos com professores, atuando também no acesso a serviços para pessoas autistas (Nunes, 2014).

Dentre as décadas de 1980 e 1990 o autismo recebeu maior visibilidade no Brasil, comparado às décadas anteriores, nesse período se deu o “nascimento das primeiras associações influenciadas tanto pelo contexto de

³ <https://autismsociety.org/>

redemocratização⁴ do país como pela longa história de ativismo de mães e pais de autistas dos Estados Unidos e de partes da Europa” (Lopes, 2019. p. 255).

Em 1983 foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA) em São Paulo, “considerada a pioneira no segmento das iniciativas ‘independentes e difusas’ na luta pelos direitos dos autistas no país” (Nunes, 2014. p. 15). A AMA exerceu o papel não só de apoio emocional, espaço no qual as famílias podiam partilhar suas experiências, como também, de luta por recursos públicos, busca por atendimento públicos, busca por intervenção adequada e tentativa de eliminação dos estigmas (Nunes, 2014).

Em 1988, fundada pela AMA, em Belo Horizonte, iniciaram-se as primeiras Associação Brasileira de Autismo (Abra), que adquiriu “representação política junto ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), ao Conselho da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde) e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)” (Nunes, 2014, p. 16). A AMA⁵ se tornou ao longo dos anos uma referência em serviços especializados no país a partir da Análise do Comportamento Aplicada; “às vezes se atribui equivocadamente a Lovaas a invenção da Análise do Comportamento Aplicada, mas, na verdade, ela foi em sua grande parte o trabalho de um grupo de psicólogos em atividade na Universidade de Washington” (Donvan e Zucker, 2017, p. 213), dentre a década de 50 e 60; dentre eles Sidney Bijou, que trabalhou com Skinner.

Nos anos seguintes, entre o final da década de 1990 até o início da década de 2010, houve o fortalecimento do ativismo de familiares (Abreu, 2022). Todavia, segundo Abreu (2022), a participação dos autistas nos debates começou tardiamente:

Diferentemente de outros países como Reino Unido e Austrália, em que pessoas autistas começaram a participar dos debates públicos sobre o autismo na década de 1990, no Brasil ocorreu uma participação tardia que só se consolidou a partir da década de 2010. Por isso, temas como a neurodiversidade, por exemplo, configuraram-se periféricos por muito tempo. Apesar de ser uma associação formada por pais, o Movimento Orgulho Autista Brasil (Moab), no Distrito Federal, nos anos 2000, foi a primeira organização a inserir expressões mais ligadas ao ativismo dos autistas, como o Orgulho Autista 2, em seus materiais e slogan (Abreu, 2022, p. 11).

⁴ A ditadura no Brasil iniciou-se com o golpe Civil-Militar em 31 de março/1 de abril de 1964 e finalizou mais de duas décadas depois, em 15 de janeiro de 1985, tendo sido um período de forte repressão, censura e violação dos direitos humanos.

⁵ <https://www.ama.org.br/site/>

Sobre as causas para a emergência do ativismo autista brasileiro, Abreu (2022) considera vários fatores e não uma única causa. Entre os fatores citados pelo autor estão as atualizações no DSM (aumentando as discussões sobre o tema), a maior representação autista na indústria cinematográfica e televisiva, o aumento de diagnósticos na vida adulta, o acesso a informações na internet e a formação de grupos nas mídias sociais.

Em 27 de dezembro de 2012 a Lei Federal n.º 12.764, também conhecida como Lei Berenice Piana instituiu a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (Brasil, 2012) a partir da qual as pessoas autistas passaram a ser reconhecidas legalmente como pessoas com deficiência e que, como pontua Nunes (2014.p. 24) “é fruto do reconhecimento público da mobilização de pais-ativistas de todo o país”. Posteriormente, a Lei n.º 13.146/2015 estabeleceu que as pessoas com deficiência tem direito a atendimento “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

No entanto, mesmo com o aumento das representações e das discussões sobre autismo, as pessoas autistas e suas famílias continuam sendo alvo de estigma. Há de se questionar, então, se o autista continua sendo entendido sob uma única categoria (ou um número limitado de categorias) e quais são as lacunas de conhecimento que os distanciam — socialmente — da ideia de ser humano completo no século XXI, visto que a desconstrução das ideias hegemônicas passa pelo conhecimento científico. Para tanto, faz-se necessário observar a atual produção do conhecimento e quais concepções ela tem, ou não, estruturado.

2.2 O AUTISMO À LUZ DA CIÊNCIA

Para que se possa distinguir o que é uma informação sem veracidade de outra respaldada em pesquisas sobre as pessoas autistas e, então, não atribuir ideias estereotipadas e estigmatizadas sobre esse grupo; é oportuno saber o que é o Transtorno do Espectro Autista, o porquê de ser considerado um transtorno do

neurodesenvolvimento, o percurso das pesquisas científicas na busca por conhecimento, o que foi produzido e o que se encontra disponibilizado, até 2024.

Ortega (2008) explica que, nas décadas de 40 e 60, houve um predomínio de ideias psicanalíticas sobre o autismo, a exemplo temos que Kanner, em seu artigo de 1943 — “Os distúrbios autísticos do contato afetivo” —, compreendeu que o autismo era consequência de falhas na relação do indivíduo com os pais (teoria da mãe geladeira). No tocante às primeiras teorias psicanalíticas e suas ideias sobre a relação entre a criança e a mãe, a citação é extensa, mas importante para a compreensão desse período:

As primeiras teorias, como a psicanalítica, defendiam que o autismo era uma condição resultante da inadequada relação afetivo-emocional entre a mãe e o futuro bebê, gerado pela ruptura precoce da ilusão de continuidade entre eles, levando a um dismantelamento e a uma angústia de aniquilamento. Confrontada com a realidade da separação de sua mãe e ainda sem condições para encarar de maneira estruturada esse processo, a criança passaria a assumir uma atitude defensiva extrema “suspendendo” as diversas formas de vínculo mental com as pessoas (Brites; Brites, 2019, p. 31).

Ainda nesse sentido, Francisco Ortega destaca que, posteriormente, em virtude da aproximação com a neurociência, os pais foram desresponsabilizados e iniciou-se a implantação de terapias cognitivas. Independente de disputas entre movimentos pró ou anti-cura autista, é consenso a rejeição das teorias psicanalíticas da década de 40 que culpabilizam as mães e demais responsáveis: “Há o reconhecimento geral de que pais de crianças autistas variam bastante em suas características de criação dos filhos e que, sejam estas quais forem, eles não são responsáveis pelo autismo de seus filhos” (Whitman, 2015, p. 104).

Conforme mencionado, as teorias de Kanner e de Bettelheim foram refutadas posteriormente pela maioria dos membros da comunidade médica, com ênfase em Bernard Rimland, responsável por enunciar o autismo como tendo bases biológicas. Segundo Whitman (2015, p. 24), no que se refere ao ponto de vista de Kanner e Bettelheim, tais teorias “não surpreendem, dado o espírito do tempo em que viviam, uma época na qual as perspectivas psicanalíticas dominavam o pensamento sobre a doença mental”.

Também, por influência do feminismo que gerou autoconfiança nas mulheres, as mães passaram a questionar o modelo psicanalítico até então dominante e houve uma ascensão de grupos de apoio. Nesse período também se ergueu o

movimento da neurodiversidade, termo cunhado pela socióloga Judy Singer (Ortega, 2008).

Cabe mencionar também que, com o avanço nas pesquisas sobre TEA, a partir das décadas de 70 e 80, as teorias que acreditavam em possíveis origens emocionais “foram se enfraquecendo e se mostrando inconsistentes, dando cada vez mais espaço para um convencimento cada vez maior de que as causas do autismo residem, sim, numa base neurológica” (Brites; Brites, 2019, p. 31). Grandin e Panek (2013) relembram que a relação do DNA com o autismo passou a ter atenção a partir de 1977, quando o primeiro estudo sobre o autismo em gêmeos foi publicado.

Em 1995, um estudo complementar ao de 1977 mostrou que entre gêmeos idênticos/monozigóticos (que possuem o mesmo DNA) o índice de concordância — no qual os dois gêmeos tinham traço para autismo — era de 96%, em contraste com apenas 10% em gêmeos fraternos/dizigóticos (DNA diferente). No caso de gêmeos idênticos, a concordância não chega a 100%, porque mesmo que o genótipo — DNA na concepção — seja idêntico, eles podem operar de formas diferentes no interior da célula (Grandin; Panek, 2013). Ademais, o DSM-V, publicado em 2014, afirma que as “estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% a 90%” (American Psychiatric Association, 2014, p. 57).

É pertinente enfatizar que a genética tem como objeto de estudo o DNA, “nosso material hereditário encontrado no núcleo de nossas células e em algumas organelas” (Souza *et al.*, 2015, p. 31). A genética, então, pesquisa como o material genético se transmite e expressa nas gerações (Souza *et al.*, 2015), visto que ele tem como função guardar “uma enorme quantidade de informações que serão usadas na instrução para todas as características e funções de um ser vivo” (Souza *et al.*, 2015, p. 116). Para Grandin e Panek (2013, p. 61), “obviamente, saber que a genética tem um papel no autismo é apenas o começo. A pergunta seguinte é: qual ou quais genes?”.

De acordo com Souza *et al.* (2015, p. 39), “podemos definir gene como um fator herdado que condiciona uma característica, [...] poderia ser definido como um fragmento do material genético que codifica para uma função”; os genes estão situados nos cromossomos que, por sua vez, nos humanos, estão armazenados no núcleo celular (Souza *et al.*, 2015). Já os cromossomos podem ser definidos como “estruturas com longas fitas de informação localizadas no núcleo de cada célula que

fornece o código para nossos genes. Há muitos genes localizados em cada cromossomo. Normalmente temos 23 pares [...] cada par contém milhares deles” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 57), ou seja, cada cromossomo consiste em “uma dupla hélice de DNA contínua e única; isto é, cada cromossomo no núcleo é uma molécula de DNA de fita dupla linear e longa, e o genoma nuclear consiste, além disso, em 46 moléculas de DNA, totalizando mais de 6 bilhões de nucleotídeos” (Nussbaum *et al.*, 2008, p. 29).

Na busca por conhecer o conjunto completo de genes humanos, foi reunido um empenho internacional durante 13 anos (de 1990 a 2003) conhecido como Projeto Genoma Humano (HGP), dentre os objetivos iniciais estavam “desenvolver métodos eficientes para a identificação de genes e para a colocação de genes conhecidos em mapas físicos ou DNA sequenciado” (UNITED STATES OF AMERICA, 2024) e teve em 2003 “99% da parte da sequência humana contendo genes terminada com 99,99% de precisão” (UNITED STATES OF AMERICA, 2024). Para compreensão do caminho percorrido pela ciência no conhecimento sobre autismo, é importante lembrar que:

Depois que o Projeto Genoma Humano e Celera Genomics mapearam o genoma humano em 2001, dezenas de instituições em dezenove países se juntaram para criar o Projeto Genoma do Autismo, ou AGP. Usando um banco de dados de 1400 famílias, os cientistas empregaram o chip genético, uma nova tecnologia que funciona em nível muito mais alto de resolução que os métodos anteriores e lhes permitiram observar todo o genoma de cada indivíduo – os 23 pares de cromossomos – além de áreas particulares que pesquisas anteriores haviam apontado como de possível interesse (Grandin; Panek, 2013, p. 62-63).

Em 2007, a fase 1 do projeto foi finalizada. A citação a seguir pontua algumas descobertas – desta fase – sobre mutações genéticas no autismo:

O consórcio publicou um artigo na *Nature Genetics* apontando diversas áreas específicas do genoma como prováveis contribuintes para o autismo. Dentre os campos mais promissores para futuras pesquisas estava uma mutação do gene que codifica uma proteína chamada neurexina para controlar o modo como duas células cerebrais se conectam na sinapse. Durante o desenvolvimento, essas interações são cruciais para dirigir os neurônios aos seus alvos adequados e formar vias de sinalização no cérebro (Grandin; Panek, 2013, p. 62-63).

O corpo humano “requer proteínas e enzimas produzidas pelo gene para cada função, incluindo a operação do cérebro” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p.

63). Ainda sobre alterações genéticas no autismo, dentre os genes já conhecidos que são associados ao autismo estão o DRD4, DRD3, SAT1 e outros (Brites, 2021). Para identificar qual é a alteração genética que uma determinada pessoa autista tem, é preciso realizar exames genéticos, como, por exemplo, o Sequenciamento Completo do Genoma ou o Exoma. Sobre as possibilidades de exames para identificação de alterações, Pignatari (2022, p. 63) pontua:

O que diferencia os exames de sequenciamento completo do genoma ou do exoma é que no genoma completo são sequenciados todos os pares de bases que compõem o genoma humano, enquanto no Exoma são sequenciados apenas 1% desses pares de bases, aqueles que englobam as regiões codificadoras também conhecidas como éxons [...] ainda em alguns casos é possível a análise farmacogênica, isto é, um teste de predição para medir o efeito de uma alteração genética na resposta de um medicamento.

É válido ressaltar, ainda, que há cinco tipos de fatores genéticos que têm sido mais estudados nos últimos anos, a saber:

1. Mutações de um único gene *de novo*: Quando “ocorre uma alteração inesperada em um código genético que impede que o gene produza a proteína que ele deveria criar” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 57).
2. Alterações cromossômicas de novo: Comumente associadas ao autismo e diferente da anterior – que impacta um único gene – essa alteração genética “é feita em uma posição do cromossomo. É uma alteração estrutural em uma área particular do braço curto do 16º cromossomo” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 58).
3. Eventos genéticos herdados: Alterações – dos pais – herdadas pelo filho, as “estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% até 90%, com base em concordância entre gêmeos. Um estudo de coorte mais recente feito por cinco países estima a herdabilidade em 80%” (American Psychiatric Association, 2023).
4. Efeitos poligênicos: Variações em vários genes diferentes, situação na qual “vários genes afetam uma gama de comportamentos e habilidades associados ao TEA, tais como motivação social e a

habilidade de pensar flexivelmente” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 59).

5. Mosaicismo: Tem se mostrado uma nova teoria sobre o que pode estar contribuindo para a variabilidade que vemos no autismo. No mosaicismo, “algumas células dentro do corpo têm uma sequência de DNA diferente devido a erros de cópia que ocorrem durante a divisão e replicação celular” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021, p. 58). As pesquisas recentes têm encontrado que as mutações citadas anteriormente podem ocorrer em forma de mosaico, sugerindo que “a quantidade de mosaicismo que o indivíduo tem — quantas células contêm essas mutações — pode ser a chave para o aparecimento ou a severidade do autismo”.

Um estudo, de 2019, desenvolvido por cinco países, “com mais de dois milhões de indivíduos, mostrou que mais de 90% das causas do TEA são genéticas” (Russo, 2022, p. 69), ou seja, o autismo é um transtorno majoritariamente genético, com herdabilidade de 80% e 18 a 20% casos de mutação *de novo*, ou seja, alteração genética não hereditária que surgiu no desenvolvimento embrionário (Bai *et al.*, 2019; Pignatari, 2022; Russo, 2022). Esse estudo reforça que “a variação na ocorrência do transtorno do espectro autista na população deve-se principalmente a influências genéticas hereditárias, sem suporte para contribuição dos efeitos maternos” (Bai *et al.*, 2019, p. 1).

Embora as pesquisas genéticas tenham avançado nos últimos anos, o autismo também pode estar relacionado ao ambiente, em alguns casos, ou seja, os “ambientes” podem criar alterações, afetando os genes (Pignatari, 2022; American Psychiatric Association, 2023). Segundo os pesquisadores (Bernier; Dawson; Nigg, 2021; Pignatari, 2022; Russo, 2022; American Psychiatric Association, 2023), dentre as situações ambientais que interagem com nossa base genética, influenciando para o autismo, estão:

- Idade paterna avançada, acima de 45 anos; “um homem com 45 anos tem 9% mais chances de ter um filho com autismo do que um

homem com 25 anos” (Taylor *et al.*, 2019 *apud* Pignatari, 2022, p. 59).

- Idade materna avançada.
- Diabete gestacional.
- Exposição intrauterina a algumas drogas.
- Hipóxia Neonatal.
- Prematuridade (menos de 36 semanas).
- Sofrimento fetal.
- Pré-eclâmpsia.
- Curto intervalo entre as gestações.

No entanto, os riscos ambientais são baixos, pois “os trabalhos nesta área ainda são inconsistentes, com limitações metodológicas que na maioria das vezes invalidam os resultados” (Pignatari, 2022, p. 59).

É indispensável salientar que os neurônios permitem que a espécie humana tenha, por exemplo, capacidades como interpretação, imaginação, memorização e raciocínio. “Contudo, para que possam funcionar adequadamente com sentido e bom desempenho, os neurônios precisam ser sustentados e direcionados entre si pelas células gliais” (Brites; Brites, 2019, p. 35), e no cérebro de uma pessoa autista essa arquitetura possui uma modelagem diferente que, conseqüentemente, impede seu pleno funcionamento:

As funções de cada grupo de neurônios se encontram desbalanceadas, com “hiper funcionamento”, dependendo do interesse desse cérebro, e disfuncional para o que não interessa. O conjunto, portanto, não consegue processar direito as informações, pois tudo fica dessincronizado, e ele pode demorar para realizar as tarefas e os processos sociais do ambiente, ou, por outro lado, pode agilizá-los demais. O resultado: um cérebro pouco adaptado às necessidades exigidas pelas relações sociais, independentemente da idade (Brites; Brites, 2019, p. 5).

A compreensão do que é o Autismo, com o passar do tempo, foi se alterando com o desenvolvimento da Ciência. O Quadro 1, a seguir, elaborado por Silva (2022), ilustra o percurso da definição de Autismo no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) escrito pela *American Psychiatric Association*.⁶

⁶ Para mais informações sobre o Projeto Genoma Humano acessar o link <https://doe-humangenomeproject.ornl.gov/>.

Quadro 1 - Classificação psiquiátrica do transtorno do espectro autista, ao longo do tempo, nas edições do DSM

1952	DSM I - Na primeira versão, o termo autismo aparece apenas quatro vezes e está relacionado apenas a sintomas da esquizofrenia.
1968	DSM II – Nesta edição a categoria passa a ser descrita como: Esquizofrenia, do tipo Infantil. A palavra autismo aparece apenas duas vezes, uma para descrever um dos sintomas da Esquizofrenia do tipo infantil e outra para descrever a forma de pensamento da Personalidade Esquizoide. Este documento coincide com a efetivação do CID-8 de 1968.
1980	DSM - III – É uma edição que passa por mudanças significativas em sua estrutura, em que critérios específicos de diagnósticos são implementados. Aqui o termo Esquizofrenia do tipo infantil desaparece, dando lugar a Distúrbios Globais do Desenvolvimento, no qual o autismo passa a ser nomeado Distúrbio Autista . Segundo o estudo de Mas (2018): - Foi o primeiro DSM a apresentar o autismo como uma classificação psiquiátrica. - Primeira edição que pontua que o planejamento de um tratamento deve iniciar com uma avaliação diagnóstica precisa. - Nesta edição, ainda não havia a implementação da palavra transtorno. Aqui há um aumento substancial do emprego da palavra autismo, ela aparece 57 vezes, apresentando um aumento de 2850%, em relação ao aparecimento do termo autismo do DSM II.
1994	DSM IV – Em 1994, em vez do termo distúrbio , passa a ser usada a palavra Transtorno como tradução de <i>disorder</i> , e a palavra global muda para invasivo , no qual o autismo se enquadrou na categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento”. Esta categoria abarcou, o Transtorno Autista, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento, no Sem Outra Especificação no diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento . Aqui, o emprego da palavra autismo segue aumentando e aparece 82 vezes.
2013 - 2022	DSM 5 – Esta edição foi aprovada pelo Conselho da APA em dezembro de 2012 e a primeira versão foi disponibilizada em 2013. Engloba o Transtorno autista, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento no diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista – TEA . Aqui, o termo autismo aparece 192 vezes, ou seja, 110 vezes a mais que no DSM IV.
2022	DSM 5 TR – é o documento em vigência - as alterações foram referentes aos critérios diagnósticos - e a terminologia permanece conforme a edição de 2013 - Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Fonte: Adaptado de Silva (2022, p. 26).

Assim, em 2024, o Transtorno do Espectro Autista tem sido entendido, segundo o DSM-5-TR, como uma díade composta por “déficits persistentes na comunicação social e na interação social” e “padrões restritos e repetitivos de

comportamento” (American Psychiatric Association, 2014, p. 50) sendo composto — nas palavras do documento — por três níveis de gravidade: nível 1 (exige apoio), nível 2 (exige apoio substancial) e nível 3 (exige apoio muito substancial). O código do TEA, no CID 11 (Classificação Internacional de Doenças), é o 6A02 e apresenta oito subcategorias, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Subcategorias do TEA no CID-11

6A02.0	TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional.
6A02.1	TEA com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional.
6A02.2	TEA sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada.
6A02.3	TEA com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada.
6A02.4	TEA sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional.
6A02.5	TEA com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional.
6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado.
6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de CID 11.

Como observado Quadro 2, o espectro autista é amplo, sendo composto por oito subcategorias, portanto, não pode ser representado ou compreendido por meio de ideias generalistas. Sobre a amplitude do TEA, Francisco Ortega pontua:

Obviamente, o espectro do transtorno autista é muito amplo, abarcando desde os casos “de alto funcionamento”, como presumivelmente Bill Gates, o filósofo Ludwig Wittgenstein e o pianista Glenn Gould, até os “de baixo funcionamento”, crianças e adultos com retardo mental e severos comprometimentos cognitivos e emocionais. A meu ver, esse fato nos coloca diante de importantes dilemas éticos e sociopolíticos; [...] e “legitimidade social pressupõe identidade somática” (Ortega, 2008, p. 483).

Apesar de o espectro autista ser amplo, a imagem que a população tem desse grupo é estereotipada; sendo o TEA muitas vezes relacionado com apenas crianças, isolamento e dificuldade (Barbosa; Barbosa; Gomes, 2019), essa padronização e propagação de estereótipos ocorre tanto na linguagem escrita (livros) quanto oral (conversas coloquiais entre as pessoas).

Há, desse modo, a necessidade de questionar discursos, ou falta de informação, que colocam alguns grupos em posição de subalternidade, aqueles que desviam do padrão normativo (Gesser; Böck; Lopes, 2020). Ao pensar em garantia de direitos e compreensão do outro, é preciso entender o outro como humano e esse processo de criação “de quem é o outro” se dá no cotidiano. A esse respeito, Bhabha (1998, p. 117, *apud* Barbosa; Barbosa; Gomes, 2019, p. 4) ressalta que: “O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade”, sobre os estereótipos direcionados para pessoas autistas:

 Todavia, em decorrência de um histórico de exclusão, mesmo em um cenário com a garantia de direitos sociais, é possível observarmos que a imagem da pessoa com autismo, muitas vezes, continua sendo marcada por uma visão assistencialista e estereotipada. A falta de aceitação de pessoas que não estão no padrão hegemônico estabelecido socialmente pode levá-las a sofrer atos de preconceito e exclusão. Assim, a discussão sobre a representatividade de pessoas no espectro, é necessária e urgente, visto que esses indivíduos fazem parte de um dos grupos considerados minoritários na sociedade (Barbosa; Barbosa; Gomes, 2019, p. 2).

 Sendo a vida digna um direito da pessoa com deficiência, é importante compreender quais aspectos têm sido objeto de atenção, e pesquisa, na sociedade, uma vez que a informação e o conhecimento sobre o outro reduzem o estigma (Goffman, 1988).

3 O CONCEITO DE ESTIGMA NA PERSPECTIVA DE ERVING GOFFMAN

Erving Goffman (1922–1982) foi um antropólogo e escritor graduado na Universidade de Toronto e doutor pela Universidade de Chicago. Goffman foi membro do Departamento de Sociologia da Califórnia onde estudou Antropologia. Foi professor na Universidade da Califórnia, na qual se tornou professor titular e posteriormente lecionou Antropologia na Universidade da Pensilvânia. Ao longo de sua vida, Erving Goffman realizou extensas pesquisas de campo sobre a estigmatização de pessoas que fogem à expectativa normativa.

3.1 Estigma

De acordo com Goffman, estigma é uma marca que, desde os gregos, emprega-se para indicar que a existência de alguém, ou de um grupo, deveria ser evitada, tornando-o assim, um “indivíduo que está inabilitado para a aceitação social” (Goffman, 1988, p. 7). Essa pessoa/grupo deveria, então, ser evitada e ter pouca ocupação em lugares públicos e nas rotinas de relações sociais, sendo levada a ser excluída.

Segundo Goffman (1988, p. 10), “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias”, tais atributos funcionam como preconceções de qual “identidade social” a pessoa ocupa e “baseando-se nessas preconceções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso” (Goffman, 1988, p. 11). Sobre a identificação de atributos em alguém:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável – num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca (Goffman, 1988/2022, p. 12).

Nessa perspectiva, entende-se que, ao estarmos diante de um desconhecido, observamos seus atributos procurando encaixá-lo em uma categoria. Se um atributo o torna diferente dos demais, “deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída” (Goffman, 1988, p. 12).

Estigma pode ser entendido, então, segundo Goffman (1988), como um atributo depreciativo que corresponde à relação entre o atributo e o estereótipo. Sobre os tipos de estigma, o referido autor menciona três tipos: 1 - Estigma em relação ao corpo; 2 - Estigma em relação ao caráter; e 3 - Estigma em relação à raça/nação/religião. Aqueles que pertencem a uma determinada categoria de estigma “podem se referir à totalidade dos membros pelo termo ‘grupo’ ou um equivalente” (Goffman, 1988, p. 32), sobre pessoas que são membros de uma mesma categoria de estigma:

O que se sabe é que os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria, estando esses próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor medida. E que se observa também que quando ocorre que um membro da categoria entra em contato com outro, ambos podem dispor-se a modificar o seu trato mútuo, devido à crença de que pertencem ao mesmo “grupo” (Goffman, 1988/2022, p. 33).

A pessoa na qual é colocado um estigma recebe vários tipos de discriminação, visto que construímos uma ideologia para explicar sua inferioridade. Feito isto, “utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário com fonte de metáfora e representação”, inferindo imperfeições em relação à pessoa considerada normal (Goffman, 1988, p. 15).

Segundo Goffman (1988, p. 61), a manipulação do estigma “é uma ramificação de algo básico na sociedade, ou seja, a estereotipia ou o ‘perfil’ de nossas expectativas normativas em relação à conduta e ao caráter”; a manipulação do estigma pode, então, ser considerada algo pertencente à vida pública, pois à medida que se conhece o outro, essa expectativa cede pouco a pouco à compreensão. O autor exemplifica a mudança de percepção quando se é próximo com a seguinte situação:

Embora um defeito como a desfiguração facial possa repelir um estranho, as pessoas íntimas presumivelmente não seriam afastadas por tal motivo. A área da manipulação do estigma, então, pode ser considerada como algo que pertence fundamentalmente à vida pública, ao contato entre estranhos ou simples conhecidos, colocando-os no extremo de um continuum cujo polo oposto é a intimidade (Goffman, 1988, p. 62).

Há uma separação entre os que conhecem o indivíduo e os que não o conhecem, sendo os primeiros aqueles que possuem uma identificação dele, independente de ele saber — e os segundos aqueles para os quais ele é um “completo estranho”. É válido ressaltar que a familiarização com o outro nem sempre garante a redução do desprezo pela pessoa na qual recai o estigma, pois algumas características são historicamente entrelaçadas às nossas expectativas nas relações sociais (Goffman, 1988).

3.2 O ESTIGMATIZADO EM RELAÇÃO AO ESTIGMA

Por vezes, a pessoa estigmatizada passa por duas fases ao aprender sobre estigma, na primeira ela aprende o que significa — na sociedade — ter um estigma por meio da incorporação do ponto de vista dos normais e, na segunda fase, “aprende que tem um estigma particular e, dessa vez detalhadamente, as consequências de possuí-lo” (Goffman, 1988).

A junção dessas duas fases iniciais resulta em modelos que permitem distinguir entre as carreiras morais disponíveis para as pessoas que têm um estigma (Goffman, 1988, 1961). É oportuno ressaltar que, embora tradicionalmente o termo carreira seja associado a um percurso profissional de pessoas que esperam atingir determinados postos ascendentes em sua profissão (Goffman, 1961), a Carreira Moral pontuada pelo autor se refere ao percurso de vida, “essa carreira não pode ser brilhante ou decepcionante; tanto pode ser um triunfo quanto um fracasso” (Goffman, 1961, p. 111).

Nesse contexto, Goffman (1988, p. 42) menciona quatro possibilidades de modelos de socialização, o primeiro envolve a pessoa que possui “um estigma congênito e que, são socializados dentro de sua situação de desvantagem, mesmo quando estão aprendendo e incorporando os padrões frente aos quais fracassam”.

O segundo modelo “deriva da capacidade de uma família e, em menor grau, a vizinhança local, em se constituir numa cápsula protetora para seu jovem membro” (Goffman, 1988, p. 42); esse círculo impede que definições que o diminuam cheguem até a pessoa estigmatizada, porém, há um ponto crítico na vida dessa pessoa. Esse ponto crítico é o momento em que seu círculo não consegue mais o

proteger da aprendizagem do estigma; “frequentemente se assinala o ingresso na escola pública como a ocasião para aprendizagem do estigma, experiência que se produz de maneira bastante precipitada no primeiro dia de aula, com insultos, caçoadas, ostracismo e brigas” (Goffman, 1988, p. 42). Ainda sobre esse segundo modelo, o autor relembra que mesmo que a pessoa consiga atravessar seu período escolar, acabará se deparando com o estigma, pois, “quando, na infância, o estigmatizado consegue atravessar seus anos de escola ainda com algumas ilusões, o estabelecimento de relações ou a procura de trabalho o colocarão, amiúde, frente ao momento da verdade” (Goffman, 1988, p. 43).

Um terceiro modelo de socialização é exemplificado por aqueles que se tornam estigmatizados numa fase avançada da vida ou descobrem que, ao longo de toda a sua vida, foram desacreditados.

O quarto modelo é perceptível em casos em que as pessoas são, em um primeiro momento, “socializadas numa comunidade diferente, dentro ou fora das fronteiras geográficas da sociedade normal, e que, devem, portanto, aprender uma segunda maneira de ser, ou melhor, aquela que as pessoas à sua volta consideram real e válida” (Goffman, 1988, p. 45). Por fim, ao entender o que é um estigma, que tem um estigma e as consequências de ter um estigma, a pessoa tenta ocultar as características que a tornam estigmatizada.

Ao redor de todo o globo, pessoas autistas são alvo de estigma, isto porque os que “cumprem” as expectativas normativas fazem distinções de “nós” e “eles” nas quais quem é “eles” se torna alvo de discriminação (Araújo et al., 2024). O estigma, então, priva seu alvo de seus direitos humanos, como o emprego, a saúde e a qualidade de vida (Araújo et al., 2024). Segundo Araújo et al. (2024.p.2), “para promover a plena inclusão de pessoas autistas, devemos mudar o conhecimento e as atitudes dos indivíduos não autistas”. Araújo et al. (2024) reforçam que o estigma em relação à pessoa autista no Brasil ainda é comum e o acesso à informação permanece limitado.

As pessoas autistas são por vezes entendidas como alguém de quem se deve ter pena, alguém que é isolado e com muitas dificuldades, relacionado à ideia de algo restrito à infância, alguém inacessível e problemático (Dachez; N'dobo; Carrascal, 2016; Barbosa; Barbosa; Gomes, 2019; Araújo et al., 2024).

Dado o exposto, é importante compreender como o diferente — nessa pesquisa a pessoa autista — tem sido, historicamente, interpretado e tratado na

sociedade, se estão tendo acesso à qualidade de vida ou se estão sendo colocados em posições sociais excluídas por meio de capacitismo, se há reprodução de estigmas e perpetuação de preconceitos. Heller (2021.p.38) reforça que “as grandes ações não cotidianas, que são contadas nos livros de história, partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda façanha histórica torna-se particular e histórica graças a seu efeito posterior na cotidianidade”.

Ao pensar em garantia de direitos e compreensão do outro, precisamos entender o outro enquanto humano e esse processo de criação “de quem é o outro” se dá no cotidiano, Heller (2021, p. 69) aponta que “o preconceito é a categoria de comportamentos cotidianos” e a vida cotidiana produz esses preconceitos em sua dimensão social.

4 CENÁRIO DA PRODUÇÃO BRASILEIRA ACERCA DO AUTISMO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA NOS CURSOS *STRICTO SENSU*

4.1 DISTÂNCIAS ENTRE A INFORMAÇÃO E O REAL

Goffman sugere que pode haver uma discrepância entre a identidade social virtual, ou seja, o caráter que imputamos ao indivíduo e poderia ser encarado/entendido como uma característica permanente, e a identidade social real que é “a categoria e os atributos que ele, na realidade, prova possuir” (Goffman, 1988, p. 12). Isto porque, ao buscar compreender a pessoa tomando por base uma única categoria, ele deixa de ser entendido/visto como um ser humano completo (Goffman, 1988).

As pessoas que têm alguma condição/especificidade convivem não só com o impacto da condição em sua vida diária, mas também com as graves consequências sociais do estigma. O estigma funciona como uma ferramenta de exclusão social que estabelece um conjunto de expectativas normativas e atua como um filtro de seleção dos normais e não normais; aptos e não aptos; superiores e inferiores; capazes e incapazes, ou seja, é o normal é estabelecido por meio da seleção de critérios que determinam o que é ser normal (Meletti, 2013). Então, “ao estigmatizar o outro, estabelecemos relações permeadas pelo estigma e pelos estereótipos que o compõem e isso dificulta e, em alguns casos, impede o

conhecimento da pessoa, de suas características, de sua singularidade” (Meletti, 2013, p. 9).

Os grupos são estabelecidos com base em relações de poder construídas social e historicamente. Quando é identificado algum atributo diferente em alguém, o estigma recai sobre ele (Goffman, 1988), funcionando como um rótulo que o desumaniza (Meletti, 2013). Então, ao ser estigmatizado, sua participação social fica comprometida, o indivíduo é privado do acesso aos direitos humanos básicos, tais como: vida, saúde, educação, lazer, trabalho, segurança social, acesso a seus direitos independente de sexo/condição/origem, e outros (Organização das Nações Unidas, 2024). Na inclusão social (inclusão abrangendo todas as áreas de sua vida) e garantia de direitos, a pessoa não pode ser vista sob a ótica de uma única categoria, visto que a situação da pessoa nas demais áreas de sua vida ficará silenciada/desconhecida e, com elas, a própria pessoa, como ser humano completo.

4.2 BALANÇO DE PRODUÇÃO

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propõe a refletir sob quais categorias a pessoa autista tem sido entendida, visto que as “deficiências da escola enquanto estrutura física e pedagógica é um reflexo do que existe fora dos limites da escola” (Mochi, 2013, p. 124). É necessário, na busca por interpretar a realidade, a compreensão não só do TEA, mas também do cenário de pesquisa sobre esse tema, pois as produções científicas norteiam práticas profissionais em todo o país, compartilhando concepções de quem é a pessoa autista.

Foi analisado, por meio de um balanço de produção, o que — ou quem — tem sido objeto de estudo na construção de conhecimento/informação no Brasil. Para tanto, recorreu-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, por sua vez, desempenha um papel decisivo para o bom sucesso das pesquisas brasileiras (Brasil, 2023), desde 1951, e tem desde 1965 a definição e regulamentação dos cursos de Pós-graduação por meio do Projeto Sucupira.

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo Geral do Balanço de produção

Compreender e analisar o cenário da pesquisa sobre autismo nos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros.

4.3.2 Objetivos Específicos do Balanço de produção

- Identificar as áreas de conhecimento que concentram as produções sobre autismo no Brasil;
- Caracterizar as produções das áreas de maior concentração de pesquisas por nível de formação (mestrado e doutorado);
- Analisar as produções das áreas de maior concentração de pesquisas sobre autismo no Brasil.

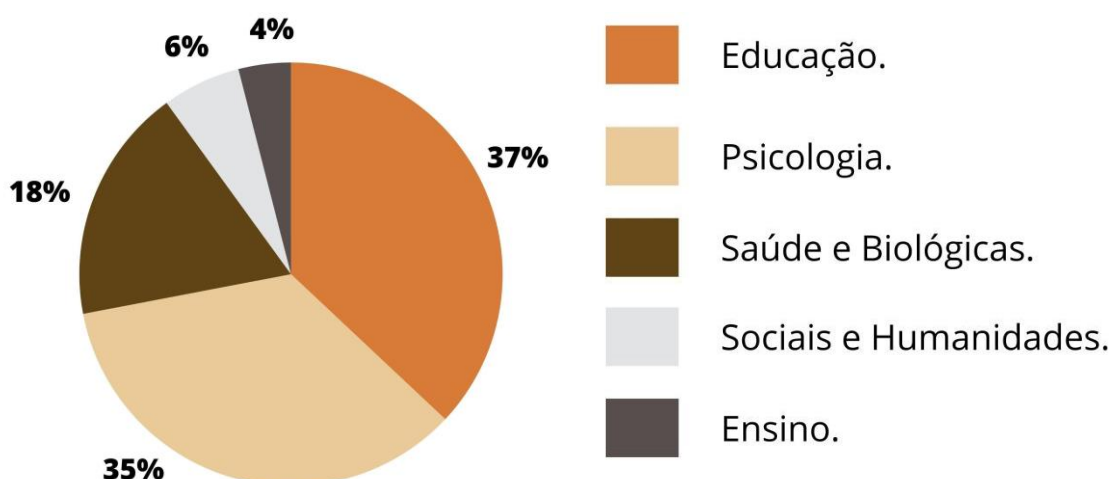
4.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvido um balanço de produção na busca por compreender o cenário da pesquisa. O balanço foi elaborado a partir do levantamento de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Os procedimentos foram realizados na ordem apresentada a seguir:

1. Acesso ao site da Capes.
2. Identificação das áreas de conhecimento que produzem sobre autismo no Brasil.
3. Definição das áreas de maior concentração de pesquisas.
4. Coleta das teses e dissertações a serem analisadas.
5. Download e leitura completa das pesquisas encontradas.
6. Tabulação dos dados de caracterização das teses e dissertações, segundo roteiro de análise (Quadro 3).
7. Identificação das lacunas temáticas das áreas analisadas.

Primeiro, foi feito o acesso ao site da CAPES em seu Catálogo de Teses e Dissertações⁷. Através do descritor “autismo”, foram levantadas as áreas que produzem conhecimentos sobre autismo no Brasil. O gráfico 1, a seguir, ilustra a distribuição de produção (teses/dissertações) por Área de Conhecimento conforme o descritor “autismo”, e seleção para Área de Conhecimento. Das cinco áreas de conhecimento, gráfico 1, que constavam até então, as duas áreas com maior número de produção sobre autismo nos cursos stricto sensu são Educação e Psicologia.

Gráfico 1 – Áreas de Conhecimento que produziram sobre Autismo no Brasil (1988⁸-2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora fosse pertinente analisar todas as áreas de conhecimento, pois no cotidiano da pessoa autista as áreas coexistem, foi necessário ponderar sobre a possibilidade temporal desta pesquisa. Portanto, o balanço se limitou a analisar as duas áreas que mais produzem pesquisas sobre autismo — nos Programas de Pós-graduação stricto sensu — e conseqüentemente propagam maior número de informações e concepções sobre esse grupo no meio acadêmico.

Portanto, ao constatar que as duas áreas que mais produzem conhecimento sobre autismo são Educação e Psicologia, foi feita a coleta (anexo A e B) das Teses e Dissertações que estavam disponíveis para leitura na plataforma Capes. Esse segundo momento, a coleta, se deu em duas partes:

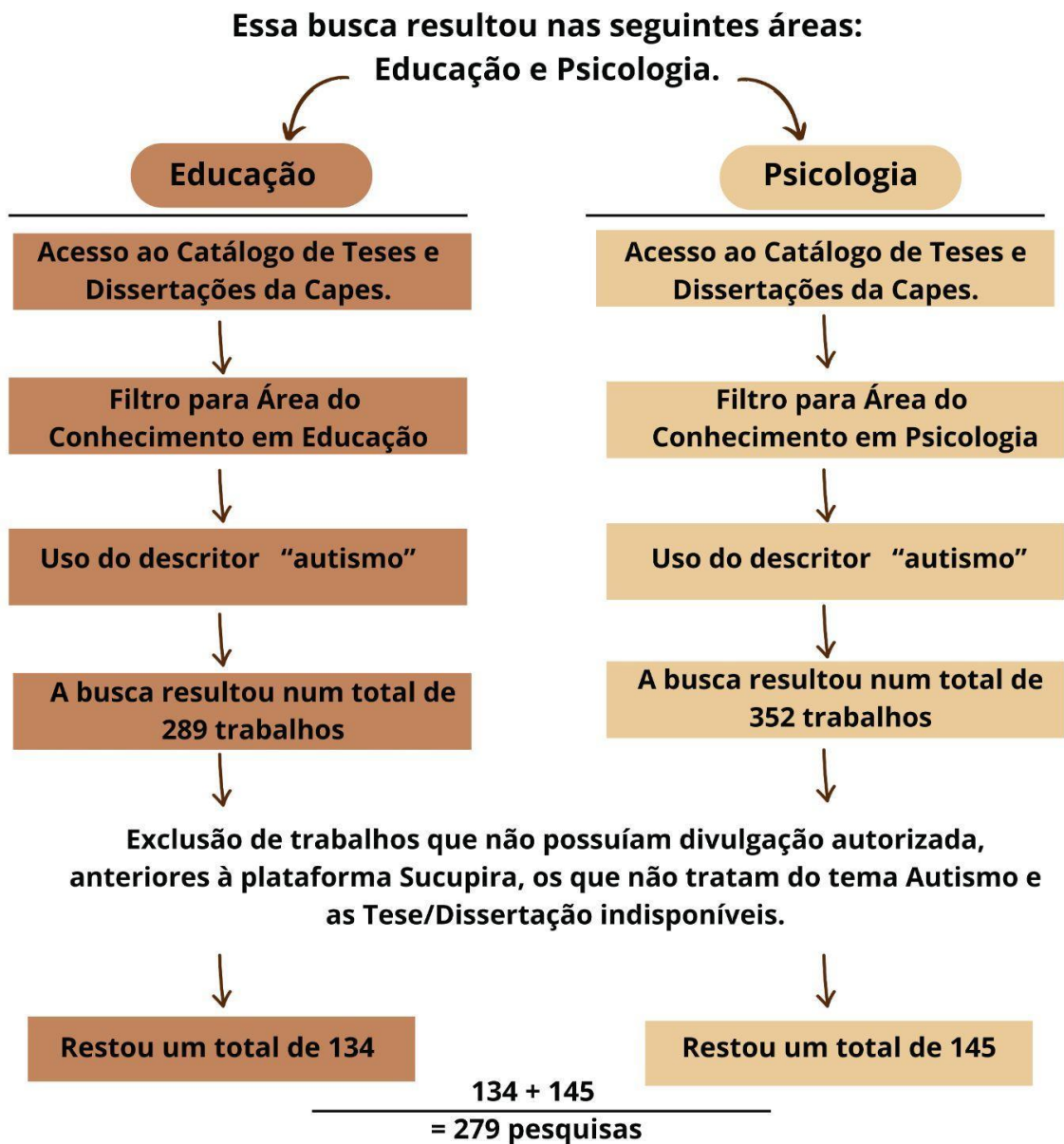
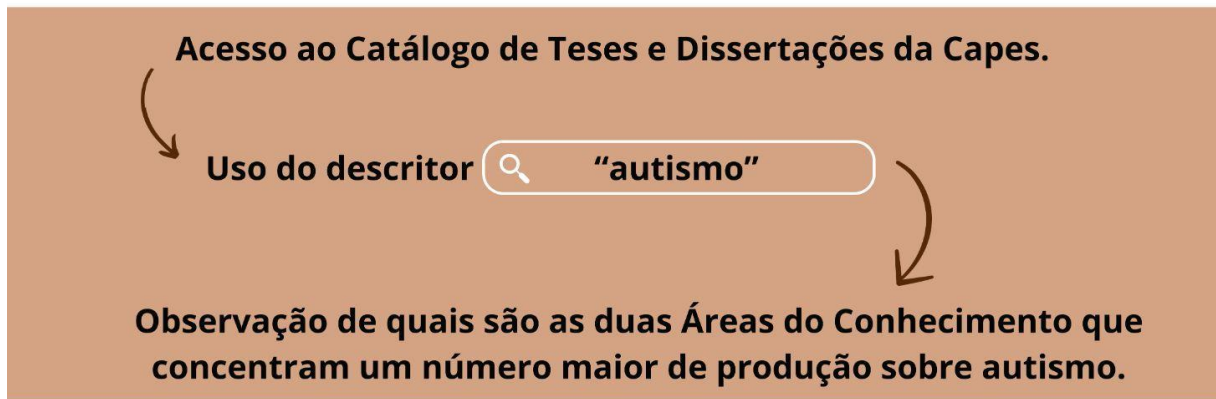
⁷ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁸ É pertinente ressaltar que embora a Plataforma Sucupira tenha sido criada em 2012, ao fazer uma busca sem filtros temporais as pesquisas anteriores são contabilizadas.

- 1 - Educação — Foram coletadas Teses e Dissertações da CAPES entre os dias 10/10/2022 e 13/10/22 (por meio do descritor “autismo”, com filtro para a Área do Conhecimento em Educação e sem recorte temporal). Ao todo, a busca resultou num total de 289 trabalhos.
- 2 - Psicologia — Foram coletadas Teses e Dissertações da CAPES entre os dias 04/05/2023 e 08/05/23 (por meio do descritor “autismo”, com filtro para Área do Conhecimento em Psicologia e sem recorte temporal). Ao todo, a busca resultou num total de 352 trabalhos.

Após a coleta de Teses e Dissertações, foi feita a exclusão de trabalhos que não possuíam divulgação autorizada, anteriores à plataforma Sucupira, os que não tratam do tema Autismo e as Tese/Dissertação indisponíveis. Para análise, restou um total de 134 pesquisas da área de Educação (109 dissertações e 25 teses) e 145 pesquisas da área de Psicologia (120 dissertações e 25 teses), totalizando 279 pesquisas (134 + 145). O percurso até aqui descrito pode ser visualizado na figura abaixo:

Figura 1 - Resumo visual do percurso da seleção de pesquisas.



Em relação à leitura das 279 pesquisas que restaram para a análise, foi considerado que para caracterizar o cenário de pesquisa seria necessário, para além da leitura completa dos textos, uma leitura intencional, ou seja, direcionada. Nesse sentido, para melhor compreensão, foram utilizadas técnicas de leitura.

Segundo (Souza *et al.*, 2010.p.14), “toda leitura deve ter um objetivo. Lemos porque queremos algo da leitura” e nossos objetivos influenciam o modo com o qual o leitor realiza a leitura, ou seja, “a maneira como corremos os olhos pela lista telefônica em busca de um número difere do modo cuidadoso como lemos uma procuração” (Souza *et al.*, 2010.p.14). Portanto, há diferentes níveis de compreensão de um texto que podem variar conforme a necessidade do leitor e seu objetivo.

Abaixo, são explicados três níveis diferentes e exemplos de como eles ocorreram na leitura das 279 pesquisas. Para cada pesquisa, foi feita uma primeira leitura por meio de Skimming e uma segunda por meio de Scanning e, por fim, foi feita, também, a leitura mediante “Compreensão detalhada” das pesquisas que tinham como objeto de estudo temas não recorrentes.

- Compreensão geral/Skimming: Quando lemos um texto rapidamente com o intuito de compreender sua ideia geral, identificamos o tema sobre o qual ele comunica (Souza *et al.*, 2010). Por exemplo, nesse nível é possível compreender se é um estudo sobre crianças/adultos, materiais didáticos/documentos oficiais; qual é a categoria administrativa da Universidade na qual o trabalho foi produzido; se o objetivo da pesquisa foi entender a perspectiva do professor sobre inclusão de estudantes autistas/ da pessoa autista sobre determinado assunto.
- Compreensão das ideias principais/Scanning: “Quando buscamos não só identificar a ideia geral, mas também compreender os argumentos ou ideias principais” (Souza *et al.*, 2010.p.15) assimilando informações específicas. Por exemplo, nesse nível é possível compreender se o sujeito pesquisado teve voz/participação, quem foram os participantes, onde ocorreu a pesquisa e os argumentos apresentados durante o texto para defender a ideia principal.
- Compreensão detalhada: Quando o foco da leitura está em não só compreender a ideia geral do texto e os argumentos utilizados

para sustentá-la, pois “prestamos atenção aos detalhes e estabelecemos comparações com o que já sabemos sobre o assunto” (Souza *et al.*,2010.p.15). Por exemplo, nesse nível, os conhecimentos produzidos sobre aspectos históricos e científicos, a concepção de estigma de Erving Goffman, dados sobre esse grupo e os padrões percebidos perpassam o olhar do leitor sobre o texto.

Foram tabulados os dados de caracterização dos trabalhos, segundo: objetivos, local de realização, sujeito pesquisado e sujeito participante. O quadro 3, a seguir, ilustra como essas informações foram organizadas:

Quadro 3 - Roteiro de Leitura utilizado para análise das pesquisas selecionadas.

Dissertação n.º X (foram coletadas de 1-134 em Educação e 1-145 em Psicologia).	
ANO	2014
AUTOR	Yanne Ribeiro Gonçalves
TÍTULO	REABILITAÇÃO DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA EM ADOLESCENTES COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO
NÍVEL	Mestrado
LINK DE ACESSO	Plataforma Sucupira (capes.gov.br)
PALAVRAS-CHAVE	Reabilitação; Flexibilidade Cognitiva; Transtornos do Espectro do Autismo
SUJEITO	SUJEITO PESQUISADO - Pessoas autistas.
	SUJEITO PARTICIPANTE - “Participaram do estudo 8 adolescentes, que foram avaliados antes e depois da intervenção dos quais 6 permaneceram até o fim’ (Gonçalves, 2014. p. 42). Participaram também, a psicóloga responsável pela clínica e os pais. (Gonçalves, 2014). Os participantes foram pessoas autistas do sexo feminino e masculino, com “idades entre 12 e 18 anos (Gonçalves, 2014. p. 31).
LOCAL	Centro Conviver - Centro com 3 sedes. “Em todas as sedes a intervenção é realizada por uma equipe multidisciplinar

	envolvendo psicólogos, psicopedagogos, educador físico, fisioterapeuta e musicoterapeuta“. (Gonçalves, 2014. p. 41)		
OBJETIVO	“O objetivo deste estudo é avaliar a efetividade de um programa de intervenção para flexibilidade cognitiva em adolescentes com autismo” (Gonçalves, 2014. p. 4).		
AUTORIZAÇÃO	O trabalho possui divulgação autorizada.		
UNIVERSIDADE	Universidade Federal do Paraná	PERFIL	Pública - Federal
ESTADO	Paraná.	REGIÃO	Sul do Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após a leitura e catalogação das 279 pesquisas, foram observados os padrões numéricos de idade, local no qual a pesquisa foi desenvolvida, sujeito pesquisado, participantes diretos da pesquisa, perfil da Universidade, pesquisas por universidades, região de concentração das pesquisas e distribuição por estados. Por fim, foram elaborados os gráficos e feita a análise do cenário brasileiro no que tange à produção de conhecimento científico, que serão apresentados nas páginas a seguir.

Foram observadas, então, as áreas de Educação e Psicologia, na busca por compreender quais categorias o autismo tem sido — ou não — entendido e se as informações que puderem ser obtidas da leitura das dissertações/teses permitem a redução ou a manutenção do estigma. Goffman (1988/2022) reforça a importância de que pessoas/grupos estigmatizados sejam vistos como um ser humano completo; “alguém que, na pior das hipóteses, é excluído daquilo que, em última análise, é apenas uma área da vida social. Ele não é um tipo ou uma categoria, mas um ser humano” (Goffman, 1988/2022, p. 126).

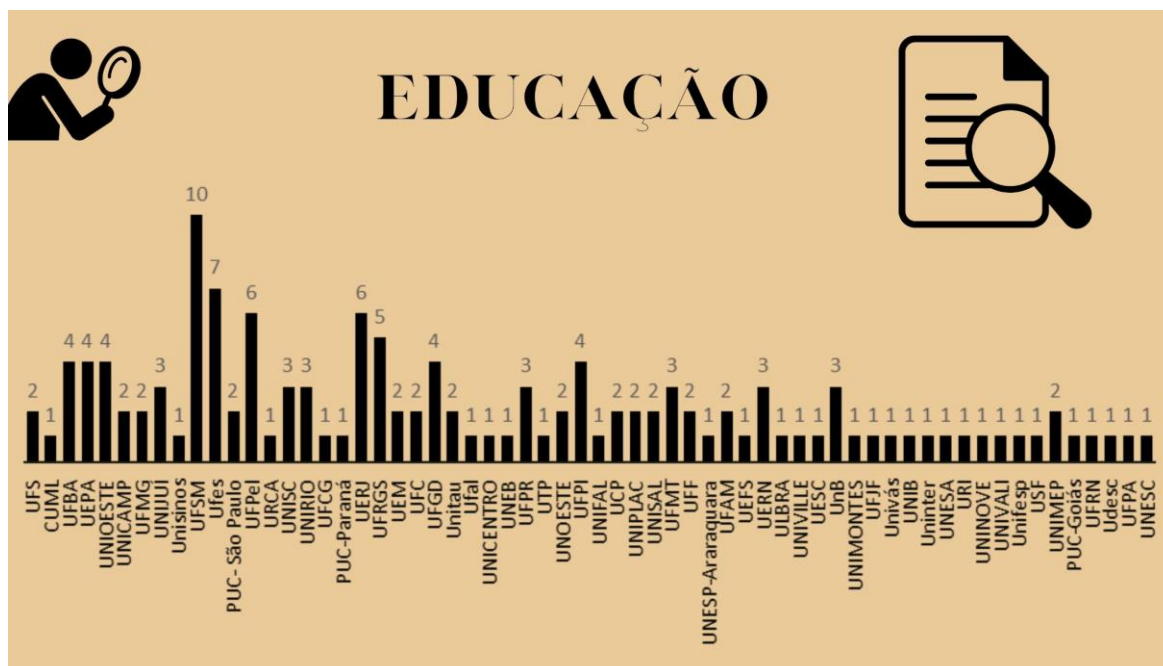
4.5 Caracterização das Produções sobre Autismo no Brasil nas Áreas de Educação e Psicologia

Em um primeiro momento, foi feita a observação de quais são as Instituições de Ensino Superior nas quais foram produzidas as pesquisas catalogadas, suas respectivas categorias administrativas e a distribuição das pesquisas segundo

regiões geográficas brasileiras. Após esse momento inicial, foram organizadas as informações sobre local de realização do estudo, sujeito participante e sujeito pesquisado.

O gráfico 2 ilustra a origem das 134 pesquisas da área da Educação, distribuídas por Instituições de Ensino Superior. É observável que 7,5% das produções (10 pesquisas) foram desenvolvidas na Universidade Federal de Santa Maria; 5,2% (7 pesquisas) na Universidade Federal do Espírito Santo, seguida da Universidade Federal de Pelotas e Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ambas com 4,5% (6 pesquisas).

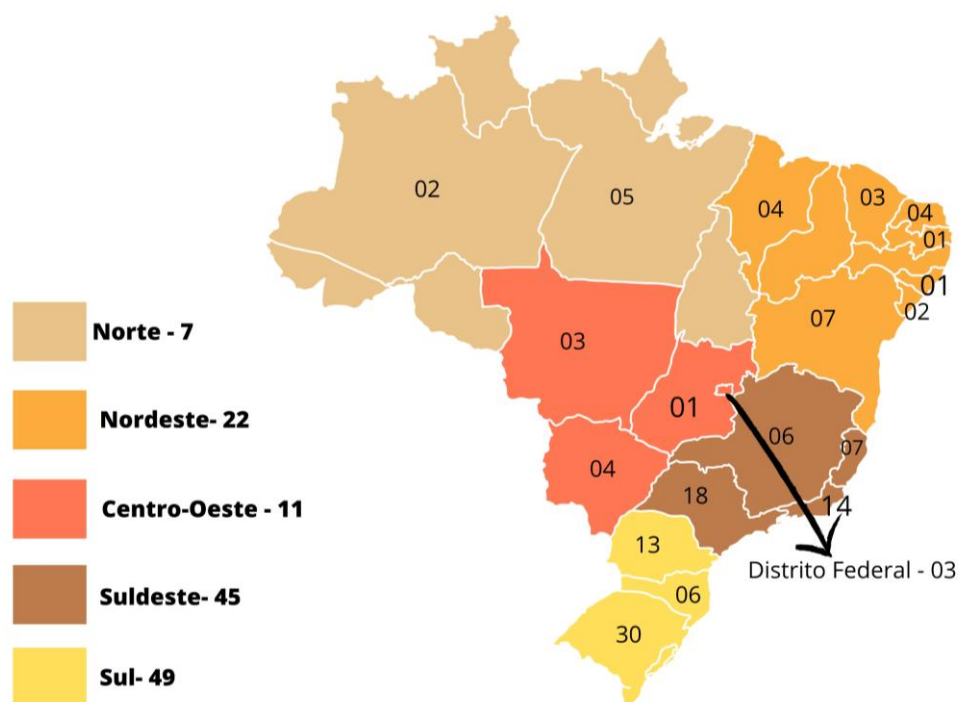
Gráfico 2 - Distribuição das teses e dissertações da Área de Educação, segundo Instituição de Ensino Superior



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A ilustração expressa na Figura 1, mostra a distribuição das 134 pesquisas, por estados e regiões, evidenciando o balanço de produção na área de Educação.

Figura 2 - Distribuição Nacional das Pesquisas - Área de Educação

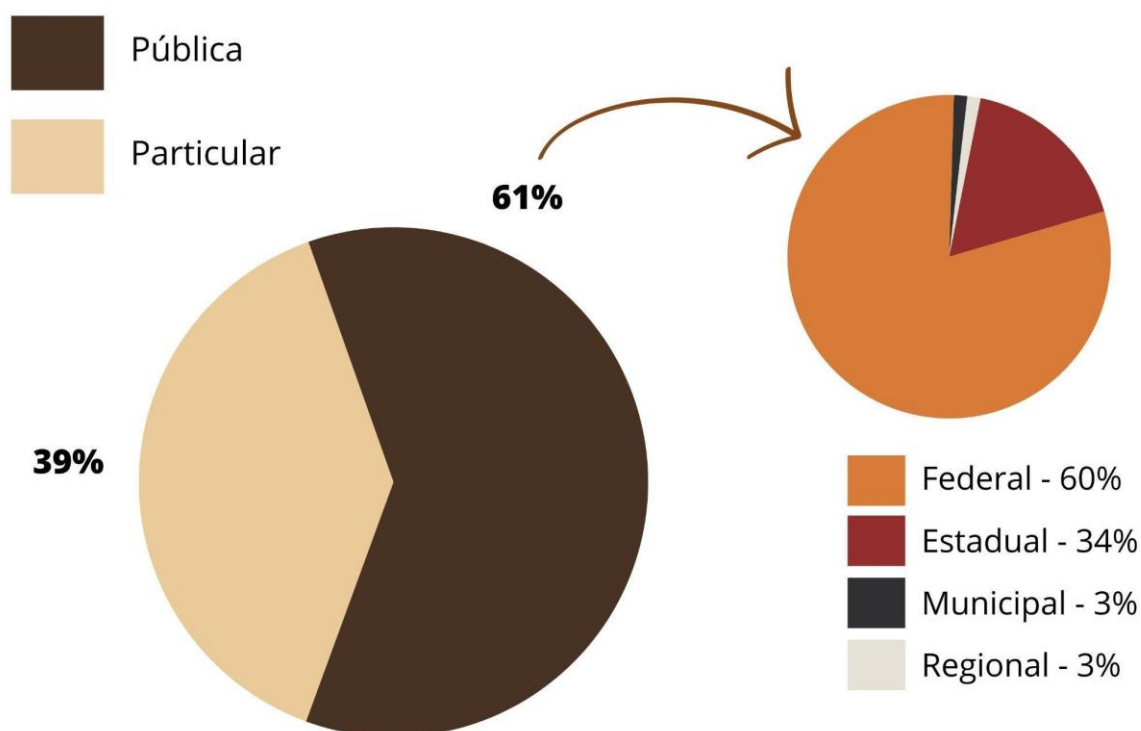


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É oportuno ressaltar que, na área de Educação, a maioria das publicações sobre autismo está localizada na Universidade Federal de Santa Maria.

Desde a década de 1920 a Educação especial se faz presente nos registros históricos do Rio Grande Sul com institutos voltados para o atendimento de pessoas com deficiência (Zimmermann e Cunha, 2002) e, no início da década de 60 se estruturava o que depois seria a primeira Universidade do interior do país. A Universidade Federal de Santa Maria foi pioneira na formação de profissionais para a Educação Especial, com a implementação, em 1981, da Licenciatura Plena em Educação Especial (Zimmermann e Cunha, 2002), sendo, tradicionalmente, uma produtora de conhecimento na área.

Gráfico 3 - Distribuição das pesquisas da Área de Educação, segundo Categoria Administrativa da Instituição de Ensino Superior



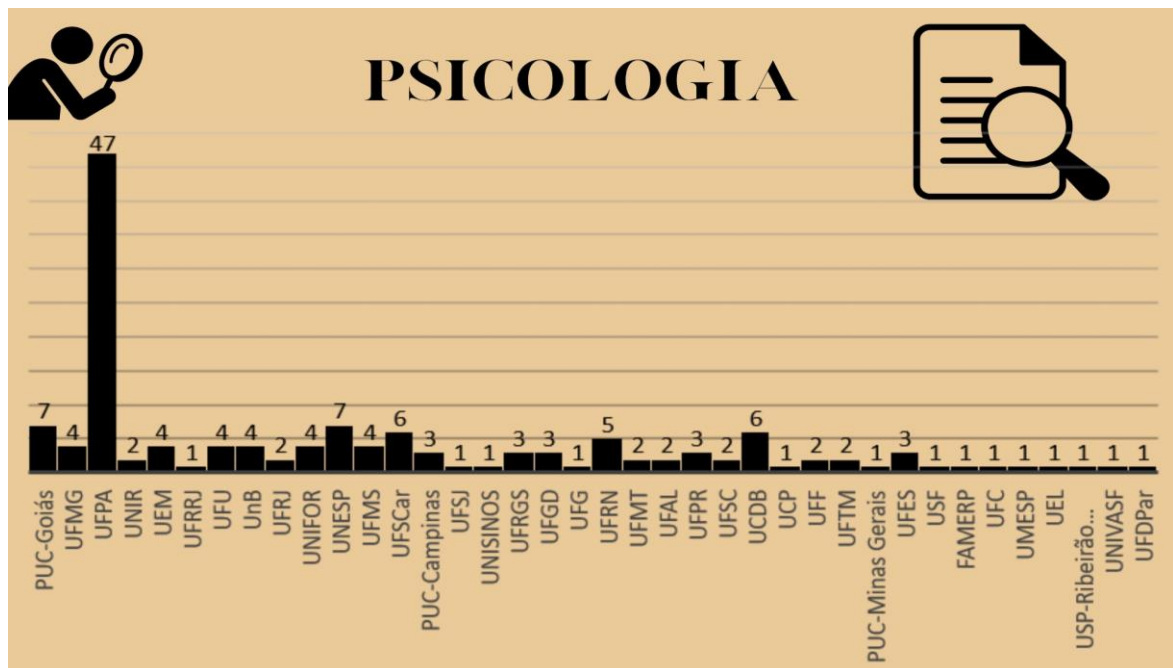
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação à categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior, na área da Educação, os 134 estudos foram desenvolvidos em um total de 62 universidades, das quais 24 (39%) são particulares e 38 (61%) são universidades públicas.

Em relação às 62 Universidades Públicas, 23 (60%) são federais, 13 (34%) são estaduais, 1 (3%) é regional e 1 (3%) municipal. O gráfico 3 ilustra essa distribuição.

No que tange à área de Psicologia, o gráfico 4, a seguir, apresenta a origem das 145 produções, distribuídas por Instituições de Ensino Superior. Os dados permitiram observar que 34,4% das produções (47 das 145) se concentram na Universidade Federal do Pará, seguida por Universidades como a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (4,8%), a Universidade Federal de São Carlos (4,1%) e a Universidade Católica Dom Bosco (também com 4,1%).

Gráfico 4 - Distribuição das Pesquisas da- Área de Psicologia, segundo Instituição de Ensino Superior

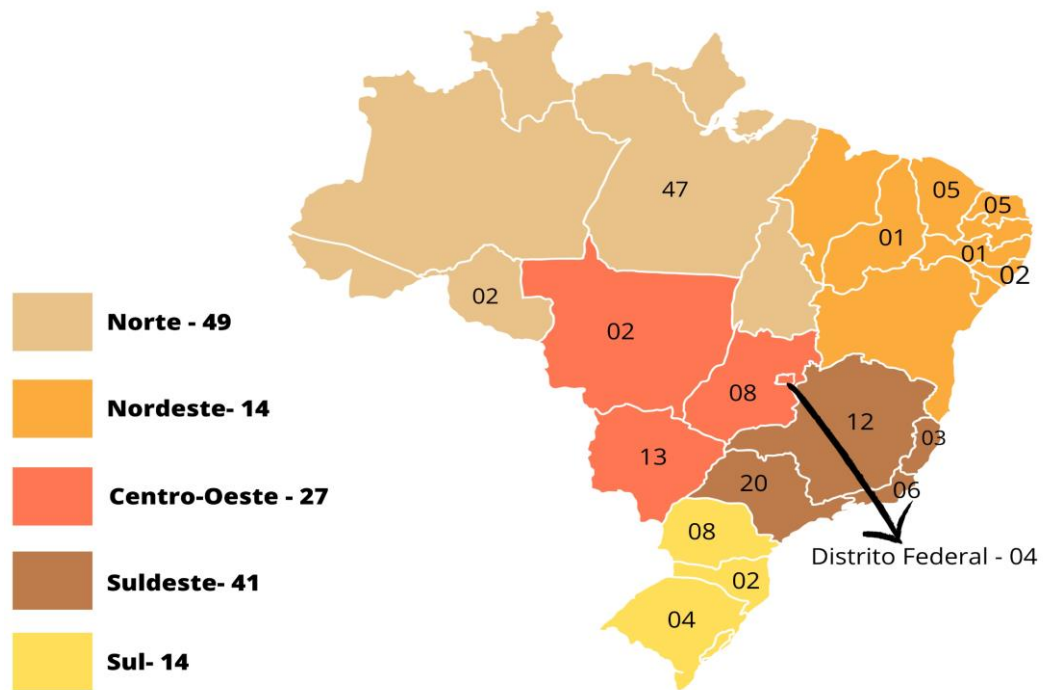


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A ilustração expressa na Figura 2, a seguir, demonstra a distribuição das 145 pesquisas da área de Psicologia por estados e regiões, evidenciando o balanço de produção na área de Psicologia. A produção, sobre autismo, na área de psicologia, chama a atenção particularmente para a Universidade Federal do Pará (UFPA). O curso de Psicologia da Universidade Federal do Pará completou 51 anos em 2024 e foi a primeira universidade da região amazônica a ofertar um programa de pós-graduação em Psicologia (UFPA, 2024).

No que tange às produções localizadas na Capes, até o momento do levantamento, as pesquisas da UFPA correspondem a 95,9% da produção sobre autismo na região norte do país e 32,4% da produção brasileira, como será visto posteriormente.

Figura 3 - Distribuição Nacional das Pesquisas - Área de Psicologia

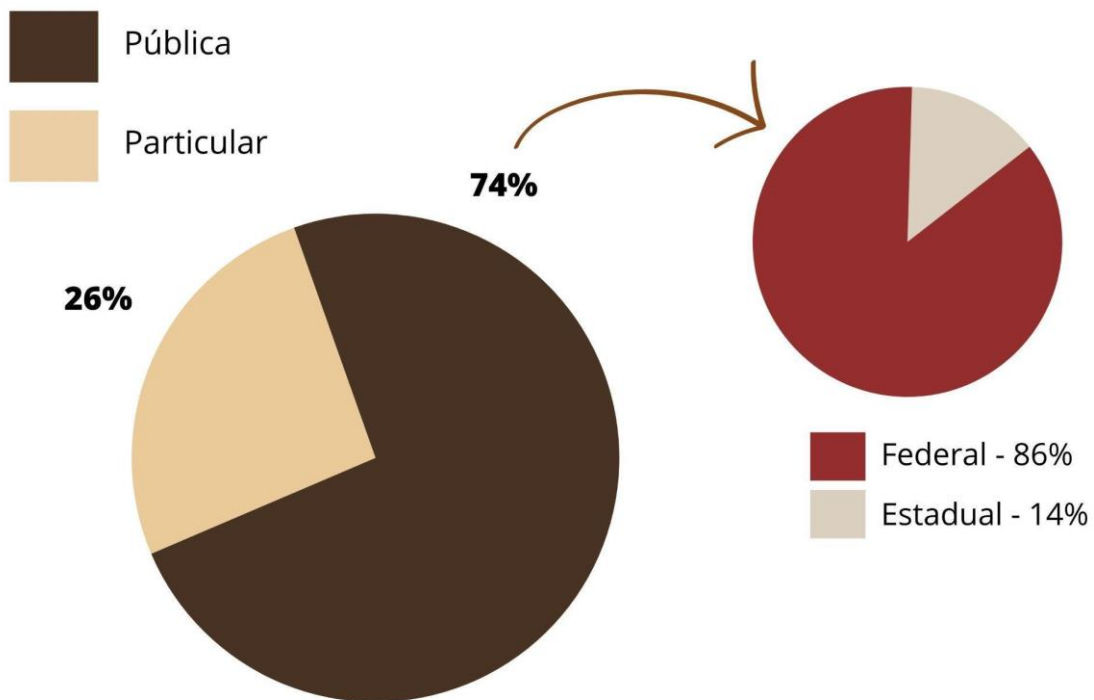


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ainda sobre a área de Psicologia, 119 pesquisas foram produzidas em universidades públicas e 26 em universidades particulares. Os 145 estudos foram desenvolvidos em um total de 38 universidades, das quais 10 (26%) são particulares e 28 (74%) são universidades públicas.

Em relação às 28 Universidades Públicas, 24 (86%) são federais e 4 (14%) são estaduais. O gráfico 5, a seguir, demonstra essa distribuição.

Gráfico 5 - Distribuição das pesquisas da Área de Psicologia, segundo Categoria Administrativa da Instituição de Ensino Superior



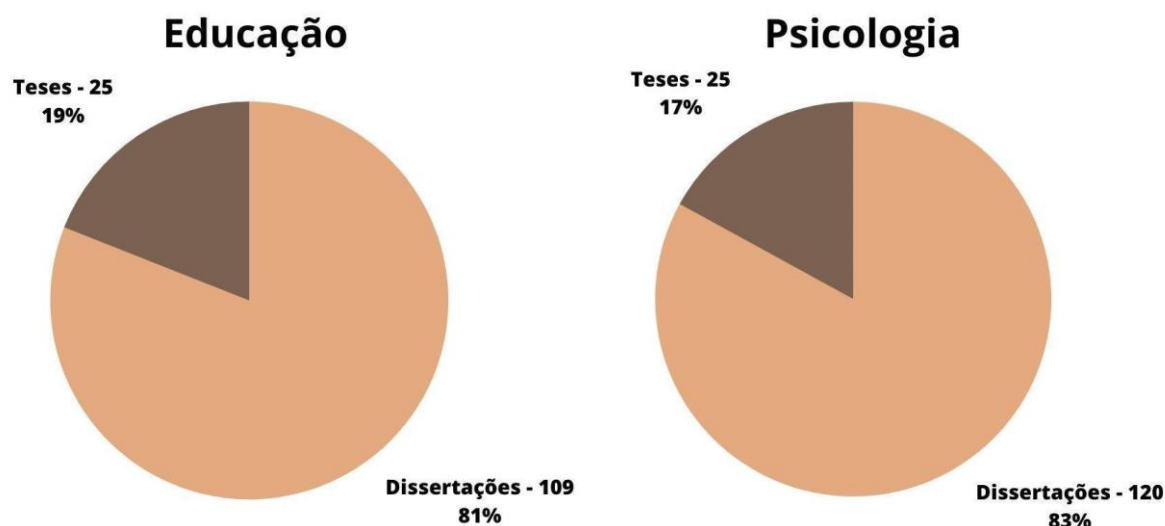
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, observa-se que na área de Psicologia a região do Brasil na qual foram encontrados maiores números de produções é a região Norte, já na área da Educação a região com maior produção é a região Sul. Em relação às regiões com menor número de produções, a região com menor número de produção na área de Educação é o Norte e a região com menor número de produção na área de Psicologia é o Sul e o Nordeste.

4.6 Análise das Pesquisas sobre Autismo das Áreas de Educação e Psicologia

Nas pesquisas observadas cuja área de conhecimento é a Educação, os dados do Gráfico 6 mostram que 81% das pesquisas encontradas são dissertações, em contraste com 19% de teses. Um número semelhante é encontrado nas pesquisas cuja área de conhecimento é a Psicologia, em que 17% são teses e 83% dissertações.

Gráfico 6 - Porcentagem de Teses e Dissertações sobre autismo, por área: Educação e Psicologia

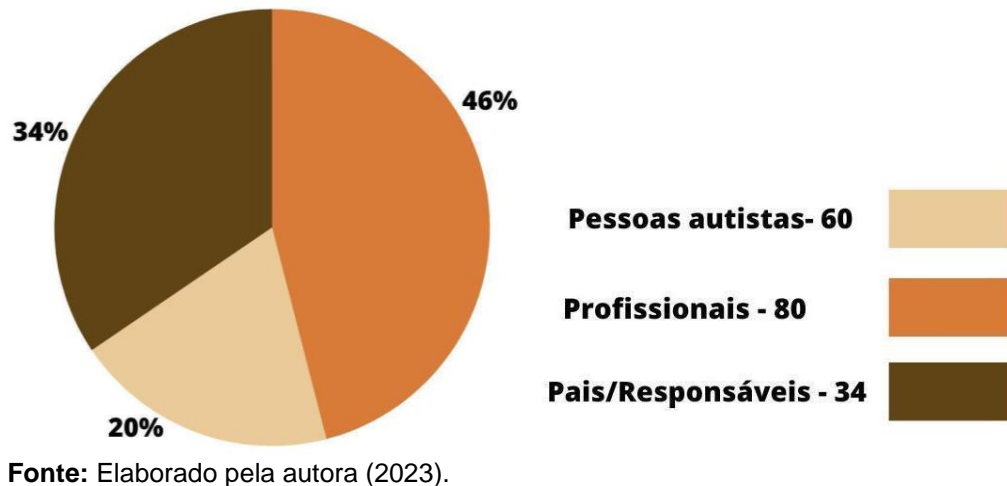


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das 134 pesquisas da área da Educação, 21 foram desenvolvidas sem participantes e 113 com participantes. Dessas 113 pesquisas com participantes, em 60 pesquisas houve a participação direta de pessoas autistas, em 80 pesquisas houve a participação direta de profissionais que atuam na área do autismo e em 34 a participação de pessoas que são pais, ou responsáveis, de pessoas autistas.

E, das 145 pesquisas da área de Psicologia, 28 foram desenvolvidas sem participantes e 117 com participantes. Dessas 117 pesquisas com participantes, em 78 pesquisas houve a participação direta de pessoas autistas, em 33 pesquisas houve a participação direta de profissionais que atuam na área do autismo e em 44 a participação de pessoas que são pais, ou responsáveis, de pessoas autistas. A presença de pessoas autistas, profissionais e pais/responsáveis nas pesquisas nas áreas de Educação e Psicologia é expressa, respectivamente, nos gráficos 7 e 8.

Gráfico 7 - Participantes na Área de Educação



Na área da Educação, as pesquisas que contaram com participantes se concentraram em participantes profissionais. Nessa área, o sujeito que fala sobre o autismo e as necessidades da pessoa autista — ou o sujeito observado — é um profissional. O segundo grupo de participantes constatados são as pessoas autistas, porém (será analisado nas páginas a seguir) são majoritariamente crianças, uma vez que na área da Educação, das 134 pesquisas, 112 se dedicaram a temáticas relacionadas à criança autista, sobretudo no ambiente escolar.

Gráfico 8 - Participantes na Área de Psicologia

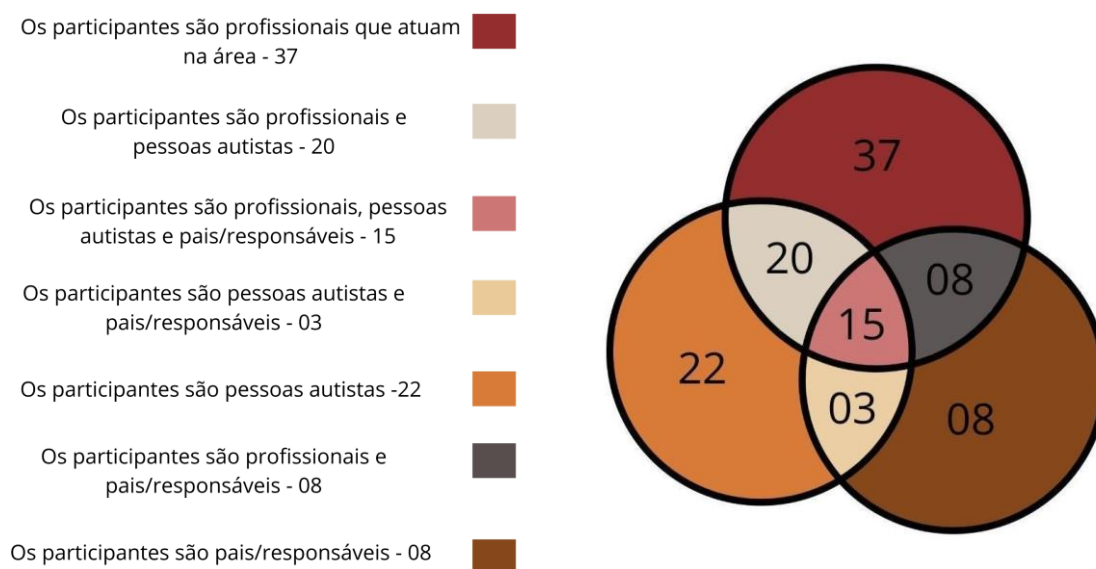


Na área de Psicologia, os participantes são majoritariamente pessoas autistas. Entretanto, assim como na área da Educação, as pesquisas se concentram em temáticas relacionadas à infância (110 das 145 pesquisas).

Considerando que é possível encontrar mais de um perfil participante em uma mesma pesquisa, para melhor visualização desses números, as informações

sobre os participantes foram organizadas em um conjunto de três fatores. Os conjuntos são apresentados nos gráficos 9 e 10, que estão relacionados respectivamente às áreas de Educação e Psicologia, possibilitando perceber numericamente quantas pesquisas contaram com dois, ou mais, perfis participantes.

Gráfico 9 - Conjunto de fatores dos participantes na Área de Educação



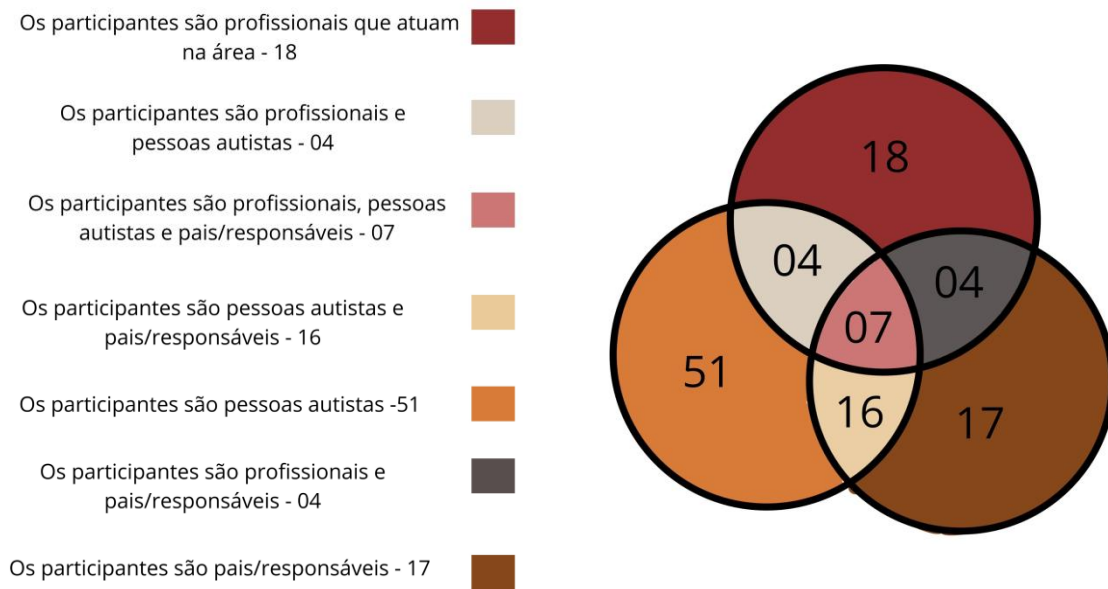
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como afirmado anteriormente, das 134 pesquisas da área de Educação, 21 não tiveram participantes e 113 tiveram participantes. Dentre essas 113 pesquisas com participantes:

- 67 pesquisas contaram com um único perfil participante. Dessas pesquisas, em 37 os participantes eram profissionais da área; em 22 pesquisas, os participantes eram todos pessoas autistas e 8 pesquisas tiveram como participantes exclusivamente pais e/ou responsáveis.
- Em relação às 31 pesquisas que tiveram dois perfis participantes, 20 pesquisas contaram com a participação de profissionais e pessoas autistas; 3 pesquisas tiveram como participantes pessoas autistas e pais e/ou responsáveis de uma pessoa autista; 8 pesquisas tiveram como participantes profissionais e pais e/ou responsáveis.

- Por fim, em relação às pesquisas com três perfis participantes, 15 pesquisas contaram com a participação de pessoas autistas, profissionais e pais e/ou responsáveis.

Gráfico 10 - Conjunto de fatores dos participantes na Área de Psicologia



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na área de Psicologia, das 145 pesquisas, 28 não tiveram participantes e 117 tiveram participantes. Sobre as pesquisas que tiveram participantes:

- 86 pesquisas contaram com um único perfil participante: 51 pesquisas tiveram como participantes pessoas autistas; 18 pesquisas os participantes foram profissionais e em 17 pesquisas os participantes foram os pais e/ou responsáveis.
- 24 pesquisas tiveram dois perfis de participantes: em pesquisas os participantes foram profissionais e pais e/ou responsáveis; em 4, os participantes foram profissionais e pessoas autistas; e em 16, os participantes foram pessoas autistas e profissionais.
- 07 pesquisas contaram com três perfis participantes, a pessoa autista, os pais e/ou responsáveis e profissionais.

Há um número significativo de pesquisas nas quais o sujeito com “voz” é um profissional da área. No entanto, o mesmo não ocorre nas pesquisas nas quais o participante é autista, pois as pesquisas estão concentradas na infância. Na área da Educação, por exemplo, das 22 pesquisas que têm como participantes exclusivamente pessoas autistas, 77% dos participantes são crianças (17 pesquisas dentre as 22).

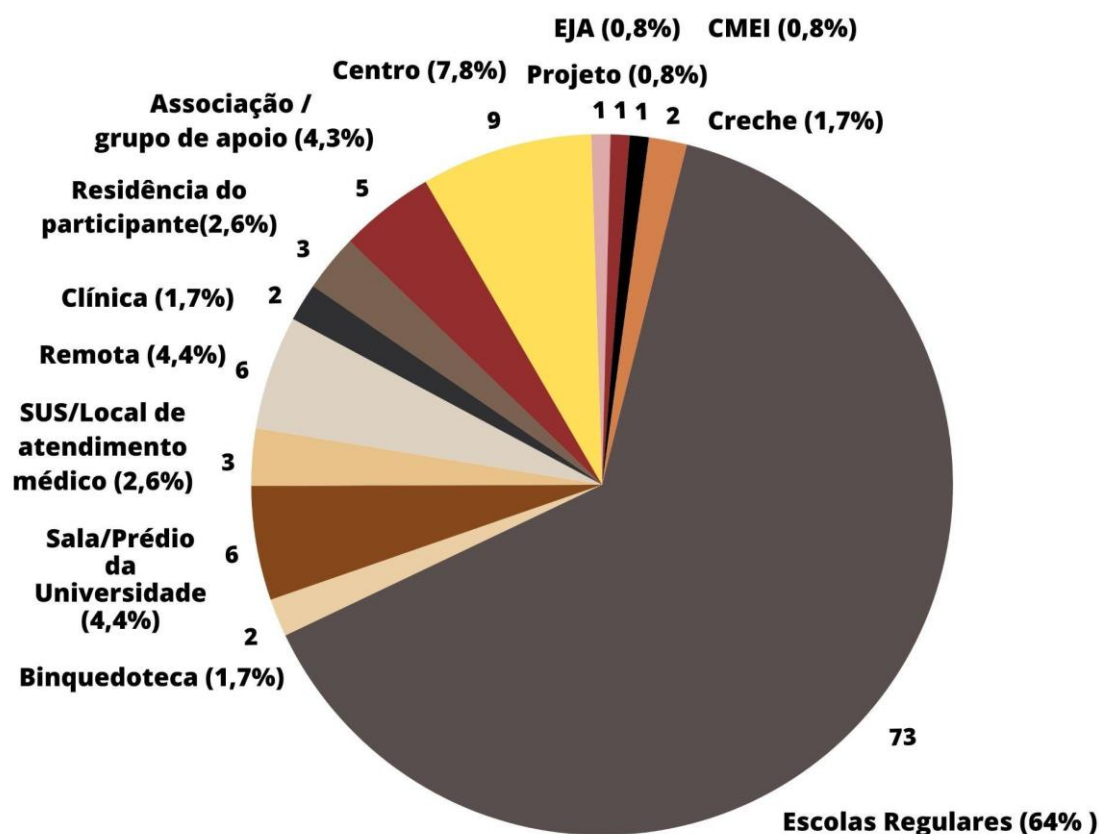
Sobre o total de pesquisas da área de Educação, 83% (112 de 134 = 83,5%) se dedicam a temáticas da infância; na área da Psicologia, as pesquisas também se concentram na infância, sendo 76% (110 e 145) do número total de pesquisas dedicadas à infância, como será visto posteriormente.

Entretanto, para se pensar inclusão, nas diversas áreas da vida e em diversos espaços, é congruente ter a compreensão de quem se quer incluir, como e onde se quer chegar enquanto sociedade. Isto porque, as vivências da escola são reflexos da sociedade a qual ela pertence (Mochi).

Tendo a concepção de educação como “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Mochi, 2013.p.97). Há então, uma preocupação ao analisar as produções coletadas, pois se entende que educação pode estar sendo considerada um processo restrito aos muros da escola inerente ao ambiente externo e seus processos sócio-históricos; visto que, há um predomínio de pesquisas que têm como contexto o ambiente escolar, com ênfase em locais comumente destinados a crianças com menos de 12 anos de idade (creche, escola regular, instituição de educação especial).

Sobre a área da Educação, das 134 pesquisas, é válido retomar que 21 não tiveram participantes e que 113 tiveram. Dessas 113, 73 tiveram como contexto o ambiente escolar, como demonstra o gráfico 11. Na área da Psicologia, novamente, o cenário é semelhante, tendo mais de 33% das pesquisas desenvolvidas em ambientes escolares, centros/instituições de atendimentos clínicos, como demonstra o gráfico 12.

Gráfico 11 - Distribuição das pesquisas, em Educação, por local de realização.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na área da Educação, 64% das pesquisas (73 de 113) foram desenvolvidas em escolas. Algumas pesquisas foram realizadas em locais específicos: uma na Educação de Jovens e Adultos (EJA); uma pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e; uma realizada em projeto de pesquisa, desenvolvido pelo “Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa” (GEPELC) da Universidade Federal de Sergipe.

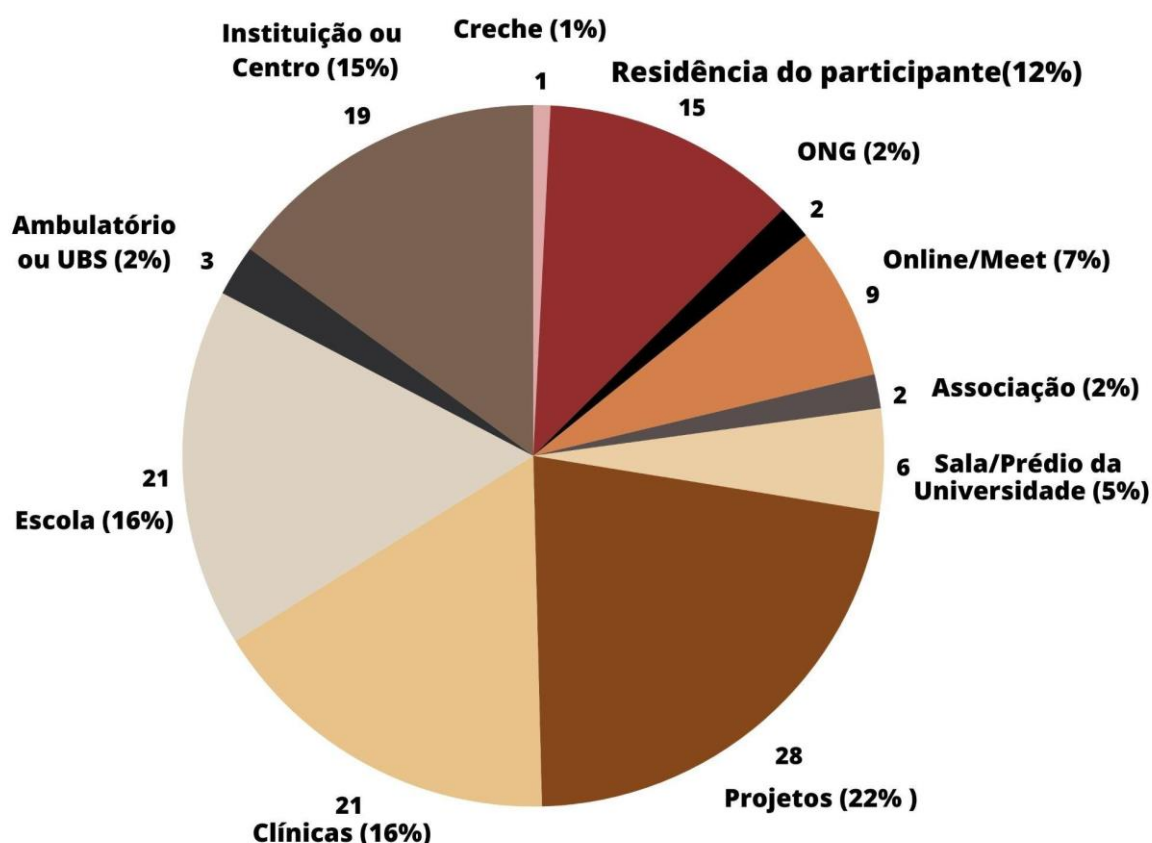
No que tange às pesquisas desenvolvidas em Associações/Grupos de apoio, foram desenvolvidas em locais como a Associação de Amigos do Autista (AMA), Associação de Pais e Amigos do Excepcional (Apae) e Grupo de Apoio a Pais e Profissionais do Autista (GEAPPA).

Em relação as 73 pesquisas realizadas em escolas, suas temáticas foram majoritariamente relacionadas a: intervenções e interações em sala de aula; formação dos professores; percepções dos professores acerca da inclusão de estudantes autistas; relações entre educadores e educandos; práticas pedagógicas do professor. Dentre as 73 pesquisas com participantes, apenas quatro tiveram como

objetivo analisar e/ou desenvolver recursos adaptativos para estudantes autistas, como a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); softwares ou recursos visuais.

Sobre a somatória do gráfico 11, temos $112 \times 1 + 1 \times 2 = 114$, visto que uma das 113 pesquisas foi desenvolvida em dois perfis de locais, grupo de apoio para pais e um instituto de atendimento médico. É importante ressaltar, sobre esse gráfico, que pesquisas realizadas em, por exemplo, duas escolas diferentes, duas clínicas ou dois grupos de apoio não foram consideradas dois perfis de local diferentes.

Gráfico 12 - Distribuição das pesquisas, em Psicologia, por local de realização.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para melhor compreensão, é importante relembrar que das 145 pesquisas, 28 foram desenvolvidas sem participantes e 117 com participantes. Em relação às 117 pesquisas com participantes (sobre as quais o gráfico acima informa), 108 foram desenvolvidas em um único local, 8 em dois locais e 1 desenvolvida em três locais (sobre a somatória do gráfico: $108 \times 1 + 8 \times 2 + 1 \times 3 = 127$; sobre a quantidade de pesquisas com participantes: $108 + 8 + 1 = 117$).

Os locais de realização das pesquisas da área de Psicologia se caracterizam por uma diversidade de ambientes. Há uma semelhança na quantidade de pesquisas realizadas em escolas e clínica; é válido ressaltar que as pesquisas desenvolvidas em projetos são majoritariamente (26 de 28) do Projeto APRENDE⁹ — Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento, (projeto do Núcleo de Teoria de Pesquisa do Comportamento) da Universidade Federal do Pará (UFPA). É válido ressaltar também que, das 145 pesquisas da área de Psicologia, 47 foram desenvolvidas na UFPA.

Apesar do grande número de pesquisas desenvolvidas em ambientes de ensino e/ou clínicas, é notória a ausência de “voz” do autista sobre “si mesmo”. Das pesquisas cujo local de realização foi um espaço na estrutura da Universidade, 7 pesquisas foram realizadas sobre TEA no Ensino Superior, e dessas em apenas duas, o participante — com possibilidade de fala e participação ativa — é uma pessoa autista, são elas:

- 1- A tese — de 2021 — de Jeferson Falcão Sales intitulada *Avaliação da Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no Ensino Superior: Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará* que teve como objetivo “realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados nos cursos de graduação em Fisioterapia, Letras e Pedagogia da Universidade Federal do Ceará”. A pesquisa de Sales (2021) sobre a avaliação de estudantes com TEA indicou que as concepções de avaliação de aprendizagem dos envolvidos continuam pautadas em princípios formativos. E que, embora apresentem alto nível de qualificação profissional, os docentes relatam não ter formação sobre as especificidades do processo de aprendizagem desse grupo de estudantes.
- 2- A dissertação — de 2017 — de Dulcimar Lopes de Carvalho, intitulada *A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo: Da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e*

⁹ Mais informações sobre o Projeto APRENDE da UFPA podem ser encontradas em: [Atendimento e Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento – UFPA](#)

Possibilidades, cujo objetivo foi “compreender o processo de inclusão de um estudante com autismo na educação superior”. A pesquisa de Carvalho evidencia a necessidade de produzir conhecimento sobre a inclusão de pessoas autistas no Ensino Superior e ressalta que o modo como a deficiência é concebida socialmente impacta nas ações de âmbito escolar isto porque, “o processo de inclusão envolve todo o ambiente em que a pessoa está inscrita e ultrapassa os limites do espaço escolar” (Carvalho, 2017. p. 131). O pesquisador convida seu leitor a refletir sobre o acesso, mas também, sobre a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior. Um aspecto importante da pesquisa de Carvalho é entender como fator de permanência, questões para além de boas notas e aprovações, ou seja, aspectos relacionados à qualidade de vida dentro desse espaço educacional, como ser respeitado pelos colegas de classe, fazer amizades, compreender os demais e ser compreendido pelos demais.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma única pesquisa foi realizada; a dissertação de Talita Brasileiro Vaz Penatieri (2021) intitulada *Cresci e agora? Jovens adultos e idosos com autismo matriculados na EJA* e teve como objetivo “analisar as possibilidades de uma educação emancipadora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que diz respeito aos estudantes com autismo matriculados no 1º e no 2º segmento dessa modalidade, no município de Vitória/ES” (Penatieri, 2021, p. 7). Talita Penatieri fez análises documentais e realizou entrevistas semiestruturadas com professores da Educação Especial que já trabalharam com os estudantes autistas. Penatieri (2021) nota uma fragilidade na formação docente e conclui que a educação emancipadora não acontece de modo espontâneo, é necessária uma movimentação constante na busca por transformação das opressões vividas por esses sujeitos.

Segundo Mochi (2013) não é possível falar em escola sem refletir sobre as condições de existência desse espaço físico; o autor pontua que, embora a escola seja um agente de transformação social, ela não é imune aos reflexos da crise da própria sociedade; conseqüentemente “não é possível separar a violência que ali

se pratica, ou sofre, como um objeto a ser estudado, indiferente à realidade que a constitui”, pois, “não é o mundo, que está inserido no universo da escola, mas justamente posição contrária, ou seja, a escola é uma das manifestações da existência do homem neste mundo” (Mochi, 2013, p. 134–135). Para ter uma escola inclusiva, é necessário, então, pensar uma sociedade inclusiva na qual os contatos entre diferentes, e diferenças, sejam pautados no respeito.

Isto porque, segundo Goffman (1988/2022), nos contatos mistos, ou seja, quando os “normais” e os estigmatizados estão na presença um do outro, mesma situação social, seja em uma conversa coloquial, seja em situação formal, ambos tendem a esquematizar a vida de modo a evitar mutuamente. Sobre essa evitação entende-se, com base no autor, que:

A simples previsão de tais contatos podem, é claro, levar os normais e os estigmatizados a esquematizarem a vida de forma a evitá-los. Presumivelmente, isso terá maiores consequências para os estigmatizados, à medida que uma estigmatização maior de sua parte será sempre necessária (Goffman, 1988/2022, p. 22).

Ainda de acordo com Goffman (1988/2022, p. 22), a ausência de *feedback* saudável nos encontros cotidianos leva a pessoa a se isolar visto que ela “possivelmente, torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa”, passando a se sentir insegura sobre como será recebida, pelos normais, nas situações sociais; “assim, surge no estigmatizado a sensação de não saber o que ‘realmente’ estão pensando dele” (Goffman, 1988/2022, p. 23).

Quando o que leva a pessoa a ser estigmatizada é uma característica facilmente perceptível, ela pode sentir que estar em situações sociais a torna exposta e tira a sua privacidade, em especial quando estranhos se sentem livres para explicitar seu estranhamento. A pessoa alvo do estigma, por sua vez, pode, ao invés de se retrair, apresentar certa agressividade, o que desperta respostas desagradáveis no outro. Sobre os comportamentos que podem ser apresentados, Goffman (1988/2022, p. 27) esclarece que:

A pessoa estigmatizada algumas vezes vacila entre o retraimento e a agressividade, correndo de um para a outra, tornando manifesta, assim, uma modalidade fundamental a qual a interação face-to-face pode tornar-se muito violenta.

Sobre a segurança física e emocional dos autistas, pesquisas de 2014, 2017 e 2018, apontam um número elevado de suicídio em pessoas autistas, no Reino Unido, constando como a segunda maior causa de morte provável para esse grupo (sendo a primeira os problemas cardíacos); e um estudo publicado na revista *Lancet* observa que 66% dos autistas já pensaram/ainda pensam em suicídio (Cassidy *et al.*, 2014).

Do grupo de autistas que são do nível 1 de suporte, 38% já tentaram suicídio em algum momento, sendo o suicídio a segunda causa de morte provável para esse grupo (Cassidy; Rodgers, 2017; Cassidy *et al.*, 2014). O grupo com risco mais elevado para suicídio é o “autismo leve”, geralmente, atual nível 1 de suporte (Hirvikoski, 2016).

Segundo a American Psychiatric Association (2023), pessoas autistas têm mais risco de suicídio do que as não autistas e, aquelas que apresentam problemas com a comunicação social, são mais propensas à automutilação com intenção suicida e/ou planos de se suicidar. Sobre os fatores de risco, a citação se faz longa, mas necessária:

Os fatores de risco para o suicídio em pessoas com autismo podem ser muito diferentes daqueles da população em geral e, portanto, requerem estratégias de prevenção personalizadas. Por exemplo, substancialmente mais adultos com síndrome de Asperger experimentaram ideação suicida (66%) do que deprimidos (32%), indicando um caminho diferente para o suicídio do que na população em geral. 1 Mulheres com autismo sem deficiência de aprendizagem e comorbidades estavam em maior risco de morrer por suicídio. 2 Em contraste, a maioria dos suicídios na população geral do Reino Unido são em homens. 3 Assim, estratégias de prevenção ao suicídio utilizadas na população em geral podem não ser adequadas para pessoas com autismo. (Cassidy; Rodgers, 2017, p. 1, tradução nossa).

Mesmo as pesquisas apontando uma ideação suicida em 66% das pessoas deste grupo, nesse balanço de produção não foi identificado nenhum trabalho cujo tema central fosse a violência e/ou o suicídio da pessoa autista no Brasil. No entanto, Flávia Lombra Costa, em sua pesquisa — que será mencionada no tópico seguinte — adentrou a temática ao falar sobre o TEA em mulheres; pois, ao entrevistar mulheres brasileiras constatou a intensa prática do bullying, como fica evidente no trecho a seguir, em que a pessoa autista era agredida na escola e cuspiam em sua refeição:

Mas o que mais tornava sua trajetória escolar dolorosa era o bullying dos colegas, que batiam nela, cuspiam em sua comida, faziam piadas e mais um sem-número de violências que comprometem sua experiência e certamente marcaram sua vida. Define a escola como “uma perda de tempo”, um “mal desnecessário, que só faz a gente se deprimir” (Costa, 2020, p. 80).

Esse relato, e os demais, de violência, se assemelham a alguns relatos — citados acima — de autistas que viveram no período nazista, em especial no que tange aos atos em relação ao alimento e à violência física dirigida ao alvo. Apesar de a sociedade não ser estanque e de que o modo como o autismo é percebido tem passado por transformações, não houve uma ruptura direta com o passado, uma vez que a segurança física desse grupo ainda não foi alcançada. Conseqüentemente, é preciso construir novos sentidos sobre as diferenças.

A referida pesquisa também aponta, na narrativa de vida das entrevistadas, uma indiferença dos professores em relação às situações vivenciadas no dia a dia, alertando para a necessidade de maior empatia e, sobretudo, compaixão. Isto porque, os professores estariam com sua atenção voltada a pensar a pessoa apenas como um aluno em sala de aula e não uma pessoa vivendo em sociedade, levando a uma indiferença em relação às violências e dificuldades cotidianas. Nesse sentido, há uma necessidade de se entender a pessoa autista para além de uma única categoria ou um número reduzido de categorias que levam a sociedade a pensar essa pessoa apenas como aluno/criança.

Na área da Psicologia foi localizada uma pesquisa, de 2022, sobre comportamentos autolesivos, intitulada *Análise funcional e intervenção no comportamento autolesivo de uma criança com o diagnóstico de TEA*, da pesquisadora Letícia Faustino; na qual a autora se dedicou a “identificar os eventos antecedentes e consequentes no controle do comportamento autolesivo”, buscando, assim, compreender melhores possibilidades para manter a segurança e qualidade de vida dessas pessoas.

Ainda sobre questões pertinentes à promoção da qualidade de vida, as características do autismo em mulheres historicamente não têm sido objeto de estudo. Uma única pesquisa foi localizada sobre mulheres autistas, sendo também a única pesquisa a ter como tema o diagnóstico tardio. Flávia Lombra Costa, em sua dissertação intitulada *Representações sociais de mulheres com o nível 1 do Transtorno do Espectro Autista sobre “Ser normal” em seu passado escolar* (2020),

entrevistou mulheres de várias regiões do Brasil, investigando o passado escolar de mulheres diagnosticadas tardiamente.

Segundo Costa (2020, p. 29), as pesquisas datadas de 2016, sobre o autismo feminino (realizadas por autores como Bargiela, Steward e Mandy) apontam para uma característica diferencial: “maior disposição e capacidade de fazer amigos”, exibindo também maior uso da imaginação e melhor repertório de linguagem não verbal. A referida autora ressalta que “as meninas e mulheres com TEA tenderiam, também, a internalizar mais os problemas, com menos chances de apresentarem comportamentos disruptivos do que a sua contraparte masculina” (Costa, 2020, p. 30). E, dessa forma:

Para uma melhor compreensão do TEA e de qualquer outra condição no feminino, é fundamental termos em conta as questões de gênero que permeiam os indivíduos e suas relações desde o nascimento, e a partir das quais eles tecem suas visões de mundo, expectativas, performam papéis e conformam suas identidades (Costa, 2020, p. 31).

Nessa internalização dos problemas, as mulheres apresentam um esforço para camuflar suas próprias características em prol de se assemelhar com sujeitos de desenvolvimento típico, mediante observação e imitação ativa; isso as levaria a serem diagnosticadas tardiamente ou não serem diagnosticadas (Costa, 2020).

Entretanto, ainda segundo a autora, esse processo de mascaramento se torna desgastante e elas convivem com sensações de confusão e sentimentos de não pertencimento, há então a presença de um sofrimento que o diagnóstico precoce poderia ter evitado. Hirvikoski (2016) observou que, diferentemente dos demais grupos sociais, no autismo o índice de suicídio era maior entre as mulheres. No entanto, na área da Educação, por exemplo, das 113 pesquisas que envolvem seres humanos, 60 tinham participantes autistas — nas quais 22 são exclusivamente autistas — mas apenas 3 envolviam exclusivamente meninas.

O diagnóstico de TEA em meninas e mulheres é mais desafiador, pois muitas podem nunca receber o diagnóstico, receber diagnóstico tardio ou diagnóstico equivocado. Entre os motivos para isso está o maior uso de estratégias de camuflagem social e o fato de os marcadores comportamentais serem construídos predominantemente pensando em meninos (Kerches, 2022).

Sobre o esforço em alcançar padrões, Goffman assinala que a convivência dos estigmatizados com os ditos normais gera uma autoexigência na busca por atingir os padrões exigidos ou, até mesmo, “concordar com a ideia de que, na verdade, eles ficaram abaixo do que deveriam ser. A vergonha se torna uma possibilidade central, que surge quando o indivíduo percebe que um de seus atributos é impuro” (Goffman, 1988/2022, p. 17). Segundo Goffman, a característica central de vida da pessoa estigmatizada é uma questão de aceitação. Aqueles que se relacionam com ele não conseguem oferecer-lhe respeito e nem consideração.

Então, quando a pessoa se depara com a ausência de respeito em suas tentativas de interação, ela se vê descobrindo que alguns de seus atributos garantem que ela seja percebida pelos demais como diferente (Goffman, 1988/2022). Por fim, a pessoa responde a essa situação tentando corrigir o que entende ser seu “defeito” e se dispõe a extremos em suas tentativas, essa exposição a situações extremas se dá em razão da angústia que a exclusão gera. Podem, também, tentar fazer correções indiretamente, ou seja, dedicar um esforço excessivo para alcançar um bom desempenho/domínio em áreas consideradas improváveis para pessoas com seus atributos.

Outro aspecto presente na vida da pessoa estigmatizada é que, na tentativa de ser aceita, não receber *feedbacks* negativos, compreender as situações ao seu redor, ela se torna “um crítico da cena, um observador das relações humanas. Ele pode ser levado a colocar entre parênteses um conjunto de interações sociais casuais para examinar o que elas contêm em matéria de temas gerais” (Goffman, 1988/2022, p. 122). Então, nas interações sociais, enquanto os considerados normais interagem espontaneamente, o estigmatizado permanece em alerta.

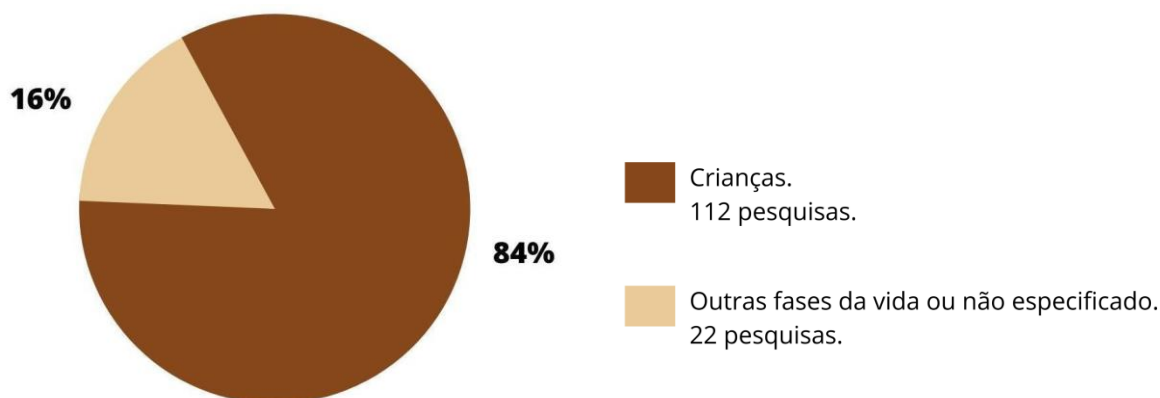
Ademais, sobre as vivências desse grupo na fase adulta, estima-se (segundo pesquisas de 2013 e 2015) que 50% a 70% dos autistas adultos com capacidades laborais estejam desempregados (Bravim, 2017). As necessidades do autista adulto e pesquisas sobre qualidade de vida têm sido negligenciadas (Rosa, 2015).

É importante ressaltar que foi constatada a presença de uma pesquisa, desenvolvida na área da Educação, sobre EJA — supracitada — que engloba a terceira idade; porém, embora também preencha lacunas tão necessárias, é uma análise documental que não investiga especificamente esse grupo e suas

características na vida adulta, tais como: mercado de trabalho, ensino superior, saúde mental, relacionamento, entre outras.

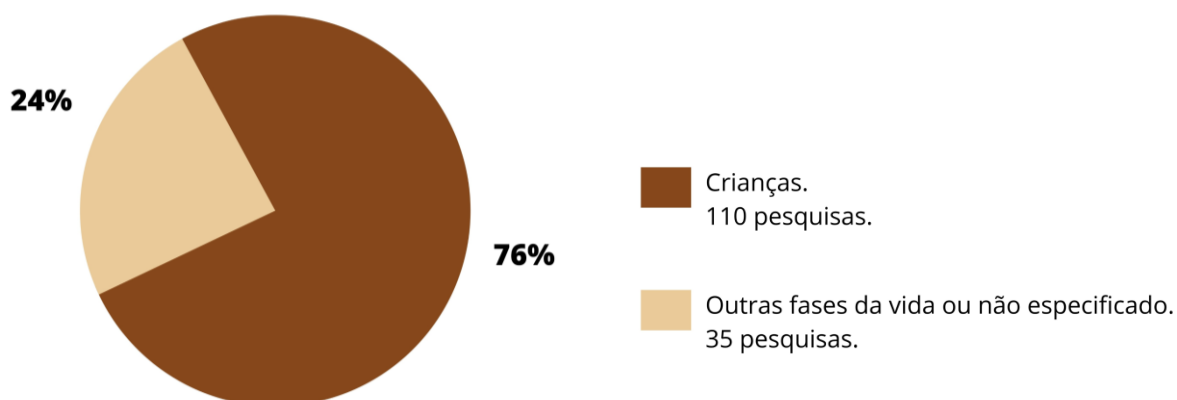
A seguir, os Gráficos 13 e 14 evidenciam a faixa etária das pesquisas nas áreas de Educação e Psicologia, respectivamente.

Gráfico 13 - Faixa Etária das pesquisas na área de Educação



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Gráfico 14 - Faixa Etária das pesquisas na área de Psicologia



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Lacuna 5 - Terceira idade

Para além da ausência de pesquisas sobre autistas adultos, muito pouco se sabe sobre as necessidades dos indivíduos com TEA, especificamente na terceira idade (Roestorf *et al.*, 2019). Apesar de constatada a necessidade de pesquisas sobre essa temática, cabe enfatizar que, das 279 pesquisas (em ambas as áreas) identificadas nesse balanço, nenhuma investiga ou envolve pessoas autistas na terceira idade (mais de 60 anos). A falta de pesquisas sobre o TEA na terceira

idade causa preocupações em relação ao bem-estar desse grupo (Amanullah; Rajeh; Sivakumar, 2020).

Nesta direção, estima-se que, em 2030, o Brasil “terá cerca de 42,1 milhões de pessoas idosas (18,7% da população). Já em 2060, esse número subirá para 73,5 milhões (32,2% da população)” (Hammerschmidt *et al.*, 2022, p. 5), ou seja, uma a cada três pessoas será idosa. E pensar um envelhecimento com qualidade de vida é uma necessidade urgente, sobretudo dos idosos vulneráveis, no que tange aos aspectos biofisiológicos e sociais (Hammerschmidt *et al.*, 2022). A citação a seguir faz pontuações sobre a necessidade de se pensar no envelhecimento de pessoas autistas.

Um estudo do Reino Unido afirmou que a prevalência de TEA em grupos etários mais velhos foi de 1,1% (idades 16-44), 0,9% (idades 45-74) e 0,8% (idades 75 e mais) (Brugha *et al.*, 2011). Somente nos EUA, o aumento do número da população levará a uma prevalência de 700.000 indivíduos com TEA com mais de 65 anos até 2030 (Piven e Rabins, 2011). Isso é, em parte, resultado do aumento significativo na expectativa de vida que ocorreu nas últimas décadas. (Amanullah; Rajeh; Sivakumar, 2020, p. 2, tradução nossa).

Assim, entre as 134 pesquisas na área da Educação e 145 na área da Psicologia, não foi localizada nenhuma pesquisa que tivesse como objeto de estudo questões pertinentes à terceira idade das pessoas autistas. É oportuno enfatizar que as pesquisas, que se dedicaram a dialogar sobre a qualidade de vida dos pais de pessoas autistas, contaram com a presença de pais de crianças e não pais de adultos. Ou seja, não foi identificada uma pesquisa que observasse as necessidades — e condições de vida — de pais na terceira idade auxiliando filhos adultos, cujo nível de suporte demanda uma intensidade elevada de cuidado/auxílio por parte de seus familiares.

Ainda nesse sentido, é pertinente ressaltar que, pesquisas como a de Dias *et al.* (2021), que ao entrevistarem 206 estudantes de pós-graduação (77% de universidades públicas) constataram uma forte associação do termo “autismo” com palavras como “criança” e “doença”, demonstram que existe uma necessidade de compreender a construção social da imagem da pessoa com autismo. Neste aspecto, foram encontradas apenas duas pesquisas — nesse balanço de produção — cuja temática se voltasse para a representação do sujeito autista.

A primeira, de Viviane dos Santos Vargas (2021), da área da Educação, intitulada *Atypical: Uma representação de jovem autista a partir dos estudos culturais*, objetivou entender como são marcadas as representações de jovens autistas na contemporaneidade, teve como objeto de análise a primeira temporada da série midiática norte-americana, original da Netflix, de 2017, “Atypical”. Em sua investigação, a autora observa questões pertinentes, como as informações divulgadas pelo Instituto Baresi, em 2012, que possibilitaram notar uma diferença entre gêneros no ato de cuidar:

Aproximadamente 78% dos pais abandonaram as mães de crianças com deficiências e doenças raras, antes mesmo dos filhos completarem 5 anos de vida. Segundo a psicóloga Ana Celeste de Araújo Pitiá, responsável pela pesquisa “As dores das mães com filhos com deficiência”, a motivação do abandono, na maioria das vezes, explicado pelos homens, pais de crianças com alguma deficiência, é não saberem lidar com o luto da perda do “filho ideal”, por isso “dão um apoio muito frágil ou simplesmente abandonam” (Vargas, 2021, p. 39).

A autora supracitada estabeleceu e dialogou sobre três categorias de análise: “1) Como são marcadas as características que produz um jovem autista que deseja namorar?; 2) Jovem (in) — Escola e trabalho: locais (in) seguros!; 3) Jovem autista ou uma família com autismo?” (Vargas, 2021, p. 83).

Essas três categorias são temas que não aparecem como tema central em nenhuma pesquisa do balanço de produção. No entanto, embora o *bullying* não seja o tema central de Vargas, aparece na categoria 2 de sua pesquisa - assim como na pesquisa de Costa (2020), que reflete sobre *bullying* em sua pesquisa cujo objeto é a narrativa de vida de mulheres autistas brasileiras, citada anteriormente.

A segunda produção encontrada — está na área de Psicologia — foi a de Ana Gabriela Rocha Araújo (2021), que em sua pesquisa intitulada *Neurodiversidade, estigma e autismo: avaliação de um treinamento online em uma amostra brasileira*, se dedicou a uma extensa investigação sobre o conhecimento e as atitudes das pessoas em relação aos autistas, antes e após serem expostas a informações por meio de um treinamento *online* sobre o tema.

A autora se propôs a fazer uma tradução transcultural das escalas *Participatory Stigma Scale to Use for Autism* e *Participatory Autism Knowledge Scale* e contou com 532 participantes nessa etapa de investigação das propriedades psicométricas das escalas.

Sobre a terceira pesquisa, desenvolvida por Lorena de Jesus, que visou investigar as diferenças de gênero nas relações acerca do autismo em sua pesquisa — na área de Psicologia — intitulada *Representações sociais e autismo: um estudo comparativo com mães e pais*, cujo objetivo foi “analisar e comparar as representações sociais do autismo entre mães e pais”, contando com 62 participantes, sendo 31 mães e 31 pais (Jesus, 2022, p. 9).

Por fim, embora a dissertação de Lyvia Pereira (2018), da área de Psicologia, intitulada *As Crenças das Mães Acerca da Etiologia do Autismo de seus Filhos: uma pesquisa online no Brasil*, não aborde como temática central a representação da pessoa autista, ela convida seus leitores a refletirem sobre as crenças propagadas, sobre a condição de autismo no Brasil e o impacto que essas crenças — como a da culpabilização materna — tem sobre as mães de pessoas autistas. Aqui, é válido retomar a ideia de que, segundo Goffman (1988/2022), aqueles que convivem com a pessoa estigmatizada são também “atingidos” pelas ondas decrescentes do estigma, recebendo também parte de seu descrédito na sociedade.

A pesquisadora pontua que, com os avanços dos meios de comunicação, o TEA ganhou maior veiculação nas mídias brasileiras, porém alerta que as crenças relacionadas ao autismo também passaram a ser mais veiculadas; são palavras de Pereira (2018, p. 12) sobre ciência, pseudociências e crenças:

Com o advento das redes sociais e com a maior veiculação na mídia brasileira de temáticas referentes ao TEA, este ganhou maior visibilidade, do mesmo modo que as crenças relacionadas também foram mais divulgadas, tanto as científicas quanto as pseudocientíficas, contribuindo com a criação de crenças conspiratórias, narrativas baseadas na experiência pessoal e movimentos anti-vacinação no País (Vasconcellos-Silva, 2010; Rios, 2015).

A pesquisa identificou a presença de teorias da conspiração, crenças pseudocientíficas, crenças sobrenaturais e sentimento de culpa. Pereira (2018, p. 96) observou que, independente da classe socioeconômica, escolaridade ou região, “infelizmente, na amostra estudada, que resquícios das ‘mães-geladeira’ perduram até hoje em nosso meio, acompanhando os pensamentos de muitas mães de autistas que, de alguma forma, ainda se culpam pelo transtorno do filho”.

A pesquisa de Pereira aponta para que, no século XXI, o estigma sobre as mães ainda existe, seja por meio de resquícios das “mães-geladeiras” por

discursos semelhantes que as levam a ser apontadas como as causadoras do autismo, em seus filhos, e se sentirem culpadas como — em maior escala — ocorria sobretudo. Ademais, nas décadas de 40, 50 e 60, época em que as mães se sentiam responsáveis e eram apontadas como tal por serem também alvo de descrédito.

Sobre as consequências do processo de estigmatização, é pertinente compreender, a partir de Goffman (1988), que as ações das pessoas ditas “normais” em relação às pessoas, ou grupos, estigmatizados são relacionadas a ações benevolentes, porém, não em prol de uma inclusão social e respeito a diversos modos de ser. Isso por acreditar que as chances de vida — e capacidades — do dito “não normal” são reduzidas. Sobre o comportamento da pessoa “normal” em relação às pessoas estigmatizadas, percebe-se um apoio à existência de categorias quando estas não se aplicam a si, mas apenas aos outros.

Parece, em geral, verdade que os membros de uma categoria social podem dar muito apoio a um padrão de julgamento que, eles e outros concordam, não se aplica diretamente a eles. Assim, um homem de negócios pode exigir das mulheres um comportamento feminino ou de um monge um procedimento ascético por parte dos monges, e não conceber a si próprio como pessoa que devesse seguir qualquer um desses estilos de conduta (Goffman, 1988/2022, p.16).

Ainda sobre acreditar que o estigmatizado tem chances reduzidas, o preconceito pode ser entendido como um conjunto de suposições atribuídas, pelas quais é produzida uma hierarquia entre superior e inferior; na qual, não se pensa em pluralidade, pois as pessoas são vistas a partir de um olhar de uniformidade, criando convicções sociais; sendo a maior barreira para a desconstrução dessa dinâmica o capacitismo internalizado (Lima; Ferreira; Lopes, 2020).

No entanto, apesar da necessidade de pesquisas e possibilidades de protagonismo, essa é uma temática em falta nas pesquisas. Foi encontrada apenas uma pesquisa, na área da Educação, que observava a ausência de voz autista nas pesquisas sobre o tema: a dissertação de Priscilla Siomara Gonçalves (2020), intitulada *Educação e História oral com autistas — do silêncio dos inocentes ao brado retumbante*. A autora objetivou analisar a situação do protagonismo social e político de autistas, conferindo-lhes voz. Gonçalves reflete sobre acontecimentos históricos, capacitismo, psicofobia e também pontua sobre a falta de pesquisas relacionadas ao

protagonismo autista no Brasil. Na área da Psicologia, não foram identificadas pesquisas sobre essa temática.

Em síntese, embora as dissertações e teses encontradas sobre autismo nesse balanço tenham como objeto de estudo temáticas imprescindíveis e de suma importância que continuem sendo pesquisadas; dado que a produção de conhecimento relacionados à infância, ambientes escolares e clínicos são elementos fundamentais para a inclusão, é preciso contemplar outras questões para melhor conhecer aquele que é o sujeito pesquisado.

Isto porque, há lacunas que impossibilitam conhecer plenamente a pessoa autista. Lacunas estas que dificultam uma ampla compreensão de quem é o sujeito autista, quais são suas necessidades e que papel ele ocupa na sociedade. No autismo, pesquisas que investiguem esse grupo em diversas faixas etárias, em especial na terceira idade, pessoas do sexo feminino, suicídio, violência e representação social, não têm sido objeto de estudo dos pesquisadores.

Por fim, há a expectativa de que esse cenário instigue o leitor a pesquisar os silenciamentos apresentados. É imprescindível compreender as pessoas autistas para além de categorias únicas, visto que a informação reduz o estigma.

5 DIÁLOGO SOBRE AS LACUNAS E ESTIGMAS

A ideia que se formula sobre o que é o autismo é construída no imaginário que o coletivo adquire sobre esse grupo (Abreu, 2022), sendo esse imaginário algo que se constrói pelo discurso, ou seja, “segue um caminho que vai para além do diagnóstico, segue um imaginário coletivo construído por sujeitos produtores e produzidos pelo discurso, reafirmado pelos conteúdos midiáticos que visam alcançar o público de massa” (Salvador, 2019. p. 16) e nesse campo tem-se a disputa por representações, ou seja, as disputas por poder social, por conseguinte reforçam as ideias em circulação (Abreu, 2022; Salvador, 2019).

Portanto, as ideias em circulação - na televisão, jornais, filmes, livros e outros - podem tanto reforçar quanto modificar a concepção que quem as recebe tem sobre um grupo (Mizael, 2019; Salvador, 2019; Abreu 2022). Nesse sentido, esse capítulo se propõe a analisar uma obra que modifique a percepção do público, ou seja, se distancie de ideias pautadas em estigma e não o reduza a uma única categoria.

Por fim, ao analisar uma manifestação artística de um determinado tempo e espaço é necessário compreender que ela comunica algo e esse algo é fruto das percepções e conhecimento de quem a produziu (Gombrich, 2019).

5.1 Objetivos

5.1.1 Objetivo geral da análise.

Tendo em vista que, aspectos como o feminino, violências, cotidiano, autoconhecimento, empregabilidade e outros temas têm sido pouco explorados nas pesquisas *stricto sensu*, o objetivo deste capítulo é estabelecer um diálogo sobre aspectos silenciados da vida de uma pessoa autista, visando obter maior conhecimento e, também, redução de estigmas.

5.1.2 Objetivos específicos da análise.

- Selecionar uma obra narrativa cujo personagem principal seja uma pessoa autista e a temática se distancie de estigmas e categorias únicas.
- Analisar a obra narrativa a partir da semiótica greimasiana.
- Estruturar um quadro semiótico que permita compreender a distância entre a concepção que se tem de uma pessoa autista quando entendidas por categorias únicas, a expectativa normativa e por fim, o personagem da obra selecionada.

5.2 Procedimentos metodológicos.

Visando cumprir os objetivos desse capítulo, foi realizado um levantamento de livros comercializados no Brasil que narram a história de um(a) personagem autista e, em seguida, foi selecionado o que mais preenchia lacunas apresentadas no quadro 4.

A primeira etapa foi o levantamento de livros sobre autismo, realizado em quatro das maiores livrarias do Brasil¹⁰ – Livraria da Vila¹¹, Livraria Saraiva¹², Livraria Curitiba¹³, Livraria Cultura¹⁴ – utilizando os descritores “autism” e “autismo” em seus catálogos eletrônicos. A Figura 3 ilustra os resultados obtidos nessa etapa, a busca resultou em 325 livros dos quais foram selecionados os do gênero narrativo cujo personagem principal fosse uma pessoa autista.

Figura 4 - Resultados obtidos em livrarias brasileiras

¹⁰ As livrarias escolhidas estão dentre as líderes, em mercado, ao nível nacional e todas com catálogo digital que permite ao leitor fazer buscas por descritores.

¹¹ <https://www.livrariadavila.com.br/>

¹² <https://www.saraiva.com.br/>

¹³ <https://www.livrariascuritiba.com.br/>

¹⁴ <https://www.livrariacultura.com.br/>



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Quadro 4, a seguir, informa quais eram, entre os livros selecionados, os 18 do gênero narrativo (independente da forma narrativa).

Quadro 4 - Livros resultantes da seleção

Título	Autor
Como é ser autista.	Charlotte Amelia Poe
O pequeno nomeador de estrelas.	Felipe Castanhari
Enquanto isso... No Mundo do Autismo.	Renata Julianelli e José Schwartzman
A verdade segundo Ginny Moon.	Benjamin Ludwig
Juan tiene autismo.	Helena Kraljic
A menina que pensava por meio de imagens.	Julia Finley Mosca
A diferença invisível.	Mademoiselle Caroline e Julie Dachez
Você conhece alguém como eu?	Lívia Silvia, Lícia Queiroz e Anete Queiroz
El diario de Miguelito.	Tania Estrada Morales
Autismo na infância: Leo e a aceitação dos amigos.	Cristina Klein
Autismo na infância: Leo enfrenta obstáculos na escola.	Cristina Klein
Autismo na infância: Leo descobre que é autista.	Cristina Klein
Leo está diferente.	Cristina Klein

O mistério da Montanha.	Paulo Debs
Minha irmã e eu.	Rose Robbins
A escova de dentes azul.	Marcos Mion
Me chamem de Daniel, porque é meu nome.	Elizângela Teixeira
A História real de um músico autista.	Keum Suk Gendry-Kim

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Desses 18 livros (que em suas narrativas tinham como personagem¹⁵ principal uma pessoa autista) o que mais preencheu lacunas encontradas no balanço de produção do capítulo anterior (Quadro 4) foi uma HQ (História em Quadrinhos) das autoras Mademoiselle Caroline e Julie Dachez.

As lacunas preenchidas, e não preenchidas, pela história em quadrinho podem ser observadas no quadro abaixo. É válido ressaltar que, a lacuna “terceira idade” não foi preenchida por nenhuma obra narrativa.

Quadro 5 - Lacunas de seleção para o livro

Livro A diferença invisível		
Critérios	Contém lacunas	Não contém lacunas
Lacuna — Adulto	X	
Lacuna — Mulher	X	
Lacuna — Terceira idade		X
Lacuna — Violência	X	
Lacuna — Qualidade de vida	X	
Lacuna — Ambiente não escolar/clínico	X	
Lacuna — Silenciamento	X	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A narrativa que mais preencheu lacunas foi “A diferença invisível”, uma arte sequencial que tem como personagem principal uma mulher autista adulta que enfrenta situações em diversas áreas de sua vida que, coloca seu bem-estar físico e psicológico em risco e ilustra o silenciamento, a ausência de voz, que permeia a vida da personagem.

¹⁵ Embora a teoria semiótica opte pelo termo “ator discursivo”, nessa pesquisa foi escolhido uso de “personagem” por ser o termo comumente utilizado por produtores de HQ e desenhistas.

5.3 Histórias em Quadrinhos, uma arte sequencial que comunica ideias.

Na perspectiva de Gombrich, “nada existe realmente a que se possa dar o nome Arte. Existem somente artistas” (Gombrich, 2019. p. 15). Isto porque, arte pode significar coisas diferentes em lugares e tempos distintos (Oliveira, 2004; Gombrich, 2019). Segundo o autor, ao redor de todo o globo é possível encontrar alguma manifestação artística e as imagens desenvolvidas não são resultados apenas de seu conhecimento sobre formas, mas também de seu conhecimento sobre o que elas significam.

Ao longo do tempo, as imagens — em especial os desenhos — “tomaram para si a tarefa de narrar” (Carvalho, 2017. p. 136); visto porque a escrita não é um veículo privilegiado do gênero narrativo, ou seja, as imagens, historicamente, também narram histórias (McCloud, 1995; Oliveira, 2004; Carvalho, 2017). É possível retomar, para fins de exemplo, as histórias narradas por imagens na Assíria durante o reinado de Assurnasirpal no século IX. a.C. que narravam os acontecimentos da região (Gombrich, 2019). Ademais, o gênero narrativo é anterior ao texto escrito (Greimas, 1976).

As histórias em quadrinho (HQ) são um tipo de produção artística que possibilita o uso da linguagem verbal e visual simultaneamente, que podem ser construídas com ou sem o texto, mas nunca sem imagem (McCloud, 1995). Assim como as produções cinematográficas as HQs são construídas a partir de uma sequência de quadros que não podem ser interpretados individualmente (McCloud, 1995) porém, sem estar em movimento constante e sem serem tridimensionais. Ela é uma arte sequencial que utiliza a bidimensionalidade (McCloud, 1995, Carvalho, 2017).

Nesse sentido, as Histórias em quadrinhos são uma arte sequencial que funciona como uma “excelente ferramenta de comunicação” (McCloud, 1995. p. 20) e assim como a arte cinematográfica e a arte literária, as Histórias em quadrinhos são um objeto cultural que tem algo a dizer (Carvalho, 2017). Carvalho pontua que as HQs têm um campo de produção cultural próprio:

Os quadrinhos configuram-se como um “hipergênero”, que possui dentro dele vários gêneros que podem ser veiculados em diferentes suportes editoriais e formatos, como revistas, jornais, livros e internet, então entendemos os quadrinhos como uma linguagem específica que pode conter diferentes

temas e estilos. No fim das contas, portanto, os quadrinhos constituem um campo de produção cultural próprio (Carvalho, 2017. p.132).

Embora não precise ter palavras para ser quadrinho (McCloud, 1995) quando utilizada ela é caracterizada pela presença de balões os quais “delimitam] a diferença entre quadrinhos e qualquer outra narrativa” (Silva, 2021. p. 2), permitindo, por exemplo, indicar a intensidade da voz dos personagens. Além dos balões, outro recurso presente na HQ é a onomatopeia.

Na HQ o desenhista tenta adequar uma determinada cena ao papel, ou seja, fazer um enquadramento. Segundo Silva (2001), existem seis tipos principais de enquadramento que direcionam a atenção do leitor:

- Plano Geral, nesse todo o ambiente no qual ocorre a narrativa é ilustrado.
- Plano Total, é possível observar o ambiente próximo ao personagem.
- Plano Americano, nesse plano os personagens são representados apenas até o joelho.
- Plano Médio, ainda mais próxima do personagem que o anterior, os personagens são desenhados da cintura para cima.
- Plano de detalhe, esse plano leva o foco para um detalhe específico, uma parte do corpo do personagem (como apenas os olhos) ou de um objeto.

O desenhista irá escolher em qual plano estruturar a ilustração segundo suas intenções expressivas. Outra ferramenta comunicativa da HQ é o ângulo de visão no qual o personagem ou foco da narrativa é representado, os ângulos podem ser médio, superior ou inferior. Na produção de uma HQ, há muitas possibilidades de expressão, como as cores, posição dos eventos nos planos e outros. Esses elementos influenciam tanto no desenvolvimento da narrativa quanto na interpretação do leitor (Silva, 2001). É válido ressaltar a diferença entre forma e conteúdo, “a forma artística — o meio — conhecida como quadrinho — é um recipiente que pode conter diversas ideias e imagens” (McCloud, 1995. p.6) e o conteúdo dessas imagens depende de seus criadores.

Para melhor compreensão das histórias em quadrinhos, é necessário compreender o que é um ícone na arte. Segundo McCloud (1995.p.27) “os ícones são

qualquer imagem que represente uma pessoa, local, coisa ou ideia” e há mais de uma categoria de ícones, pois, quando os ícones representam um conceito ou uma ideia os chamamos de símbolos (imagens que simbolizam grupos, por exemplo); os ícones como algarismo e letras são chamados de ícones de linguagem e comunicação e, por fim, são chamados de figuras os ícones de são criados para se assemelham aos seus temas (o desenho de uma lua, o desenho de um sorvete, desenho de uma pessoa).

Outro aspecto a ser considerado ao interpretar quadrinhos é que, mesmo que os quadros evidenciem tempo, nossos olhos foram treinados pela arte fotográfica a ler as imagens como um único instante, mas as HQs exigem outro modo de leitura. Por exemplo, em quadrinhos que contêm textos escritos, cada balão de fala tem seu próprio tempo e as expressões faciais/movimentos dos personagens também devem ser lidos de modo contínuo, onde o tempo “deve ser lido” da esquerda para a direita (McCloud, 1995).

Por fim, a arte sequencial é uma expressão na qual vozes individuais ainda têm a chance de serem ouvidas; nas palavras de McCloud (1995. p. 198) “o muro da ignorância que impede tantos de se verem com clareza só pode ser atravessado pela comunicação”.

5.4 Análise Semiótica.

A semiótica é um campo de estudos que se dedica a investigar a linguagem e seu estabelecimento de comunicação entre os homens. Semiótica vem da palavra grega *semeon* cujo significado é “tudo aquilo ou todo aquele que significa” (Carvalho, 2004. p. 17). Vale apontar que há várias correntes semióticas, dentre elas, a Semiótica da Cultura vinda de um grupo de pesquisadores da União Soviética, a Semiótica Americana/Pierciana de Charles Saunders Pierce e a Semiótica do Discurso/Francesa/Greimasiana de Algirdas Julius Greimas; todas com vasta produção sobre a linguagem (Carvalho, 2004). Para a análise da História em Quadrinhos essa pesquisa fundamentou-se na teoria semiótica de Algirdas Julius Greimas¹⁶, sobre a qual será feita uma breve apresentação a seguir para melhor compreensão deste capítulo.

¹⁶ Algirdas Julius Greimas (1917–1992) foi professor na École des hautes études en sciences sociales (EHESS) em Paris, tendo dedicado sua carreira a pesquisas voltadas à Linguística para qual deixou o conceito de Quadro Semiótico.

5.4.1 Semiótica Greimasiana.

A semiótica greimasiana tem por objeto de estudo o texto, ou melhor, tem em vista descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2005. p. 11); ela é um conjunto de meios que se propõe a conhecer as relações de sentido (Francisco *et al.*, 2015; Lins, 2023) que, segundo Lins (2023) se atenta a forma do conteúdo, ou seja, para a estrutura geral de significação dos textos verbais e não verbais. O texto por sua vez, é definido a partir de duas formas complementares:

- A primeira enquanto um objeto de significação, sua estrutura, “como objeto da comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (Barros, 2005. p. 11) sendo denominada *Análise interna e estrutural do texto* (Barros, 2005; Lins, 2023).
- A segunda é a comunicação na qual precisa ser examinada questões externas, socio-históricas, e costuma ser denominada *Análise externa ao texto* (Barros, 2005; Lins, 2023).

Por conseguinte, o texto só existe nessa dualidade entre objeto de significação e objeto de comunicação e ele pode ser escrito, visual, sonoro ou advindos de outras linguagens (Barros, 2005). Nesse seguimento, tem-se na semiótica uma teoria de análise que não se restringe ao texto escrito, mas sim permite também, a análise de músicas, filmes, dança, artes plásticas e/ou qualquer forma de expressão comunicativa (Lins, 2023). Nas palavras de Barros sobre as possibilidades textuais:

Pode ser tanto um texto lingüístico, indiferentemente oral ou escrito — uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças — quanto um texto visual ou gestual — uma aquarela, uma gravura, uma dança — ou, mais freqüentemente, um texto sincrético de mais de uma expressão — uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular (BARROS, 2005. p. 12).

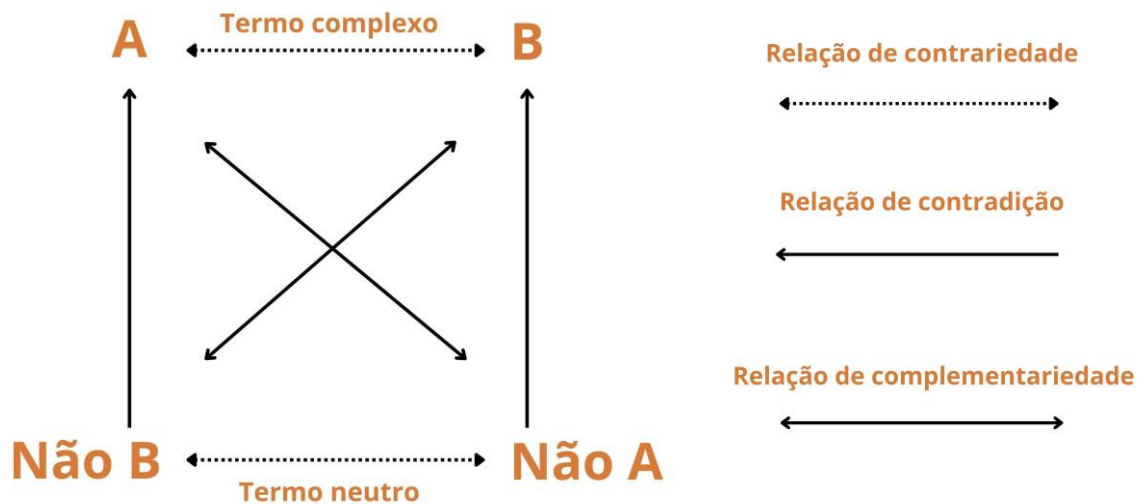
Vale ressaltar que, “O texto resulta da junção do plano do conteúdo, construído sob a forma de um percurso gerativo, com o plano da expressão” (Barros, 2005. p. 72) em outras palavras, resultado do que se diz e a forma com a qual se diz. Por fim, em específico sobre o conteúdo, as etapas de análise do plano de conteúdo são chamadas percurso gerativo de sentido.

À vista disto, o percurso gerativo de sentido da semiótica greimasiana vai do simples e abstrato até o mais complexo e concreto perpassando por três níveis sendo eles o nível fundamental, o nível das estruturas narrativas e por fim, o nível discursivo (Barros, 2005; Francisco *et al.*, 2015; Lins, 2023). Sobre os três níveis;

- 1) Nível fundamental (figura 4): Nesse nível é feita a “identificação do tema desenvolvido a partir de elementos que se relacionam” (Francisco *et al.*, 2015. p. 881); construindo sentido mediante uma estrutura de oposição semântica, ou seja, através da oposição dos termos como, por exemplo, “vida” e “morte”, “problema” e “solução” (Francisco *et al.*, 2015; Lins, 2023). Nas imagens essa oposição pode ser ilustrada pelo uso de “luz” e “sombra”, linhas “regulares” e “irregulares” (McCloud, 1995; Francisco *et al.*, 2015), “muito tempo” (quadros ocupando a página) e “pouco tempo” (quadros menores), “cores neutras” e “cores expressivas” (McCloud, 1995).

A figura abaixo ilustra o nível fundamental. Aqui é necessário acrescentar que há também a “existência do termo complexo, resultante da simultaneidade dos termos afirmados, e de um *termo neutro*, gerado pela negação de duas negações” (Francisco *et al.*, 2015. p. 881). Por fim, o nível fundamental pode ser compreendido pelo quadro de Greimas (figura 4):

Figura 5 - Quadro semiótico de Greimas.



Fonte: Adaptado de Francisco *et al.* (2015)

O quadro semiótico acima propicia a representação das categorias semânticas presentes em um determinado texto, permitindo a visualização daquilo que é apresentado como algo de valor/termo positivo (a euforia) em contraste/oposição com o que é representado como sendo de valor/termo negativo (disforia). Nesse sentido, o texto pode ser, então, euforizante ou disforizante a depender do discurso, ou seja, para qual polo do quadro a narrativa caminha (Barros, 2005; Lins, 2023).

- 2) Nível das estruturas narrativas: “no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito” (Barros, 2005. p. 13); No “nível das estruturas narrativas, os elementos das oposições semânticas fundamentais são assumidos como valores por um sujeito e circulam entre sujeitos graças à ação também de sujeitos. Ou seja, não se trata mais de afirmar ou de negar conteúdos [...], mas de transformar, pela ação do sujeito, estados de liberdade ou de opressão” (Barros, 2005. p. 15). No nível narrativo necessário observar o enunciado de estado do sujeito; qual sua relação de junção, se ele encontra em conjunção (próximo ao que é apresentado algo de valor positivo) ou disjunção (próximo ao que é apresentado algo de valor negativo);

o enunciado de fazer que resultará na transformação de estados (Lins, 2023).

- 3) Nível discursivo: “em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação” (Barros, 2005. p.13). Nesse nível, “as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras” (Barros, 2005.p. 15).

Entretanto, retomamos aqui que o plano de conteúdo se manifesta mediante um plano de expressão, ou seja, o plano de expressão é a forma através da qual o texto diz algo e, na linguagem visual, a análise desse plano torna-se fundamental. Como a análise aqui feita é de uma Arte Sequencial, nos atentamos para a análise de imagens. Ao fazer uma análise semiótica greimasiana de uma imagem, o plano de expressão pode ser entendido como tudo aquilo que é perceptível aos olhos (Oliveira, 2004). Inicialmente, procura-se a estrutura básica da imagem - como, por exemplo, seu ponto central, o ângulo – visto que, a “estrutura básica vai dar sustentação à composição visual no jogo de decodificação de ‘significados’” (Oliveira, 2004. p. 24).

Após definir a estrutura básica, é possível identificar os elementos constitutivos, como as linhas, cores e texturas. A seguir, é possível observar as relações, os procedimentos relacionais entre esses elementos constitutivos; é importante destacar que “em cada texto visual está registrado um discurso, evidenciando uma visão específica, a do seu criador” (Oliveira, 2004.p. 25). Portanto, o plano de expressão (aquilo que é perceptível aos olhos) e o plano de conteúdo (o contexto sócio-histórico) sempre se farão presentes no texto visual, permitindo encontrar o sentido do texto (Oliveira, 2004).

5.5 COMPREENSÃO DO AUTISMO ATRAVÉS DO LIVRO *A DIFERENÇA INVISÍVEL* (2023)

O livro *A Diferença Invisível* traz Julie Dachez como roteirista e Mademoiselle Caroline na adaptação de roteiro, desenho e cores. Julie Dachez é uma mulher autista que recebeu seu diagnóstico apenas aos 27 anos e Mademoiselle Caroline é autora de vários álbuns. Em “A Diferença invisível, Julie conta seu percurso,

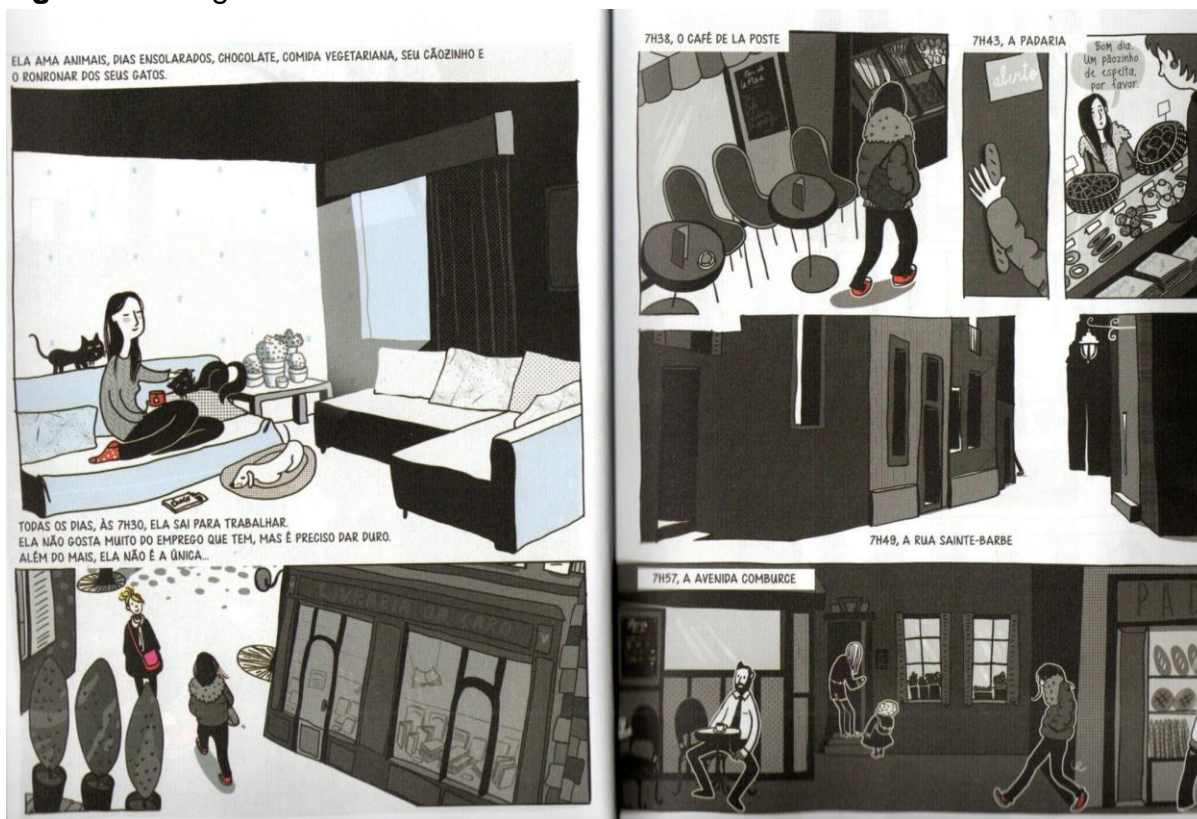
mas também fala, de respeito, de tolerância e de autoaceitação” (Caroline; Dachez, 2023, p. 193). Neste capítulo, serão debatidas as vivências apresentadas no livro na ordem em que são apresentadas e serão simultaneamente analisados os elementos do campo de expressão e, por fim, os três níveis do campo de conteúdo.

O livro narra a história de uma mulher chamada Marguerite, que ao enfrentar obstáculos em seu ambiente de trabalho e na sua vida pessoal, vai em busca de autoconhecimento e qualidade de vida e, no que tange à semiótica, sua categoria fundamental é de diferença e normalidade. Nessa busca, ela descobre que é uma pessoa com Síndrome de Asperger (termo em desuso), descoberta que traz aceitação de si mesma, mas também preconceitos sócio-históricos. A aceitação de Marguerite sobre si mesma ocorre com o passar do tempo, conforme ela vai tendo acesso à informação, entendendo a si mesma e usando estes novos conhecimentos para desenvolver uma rotina mais saudável. A partir do que é apresentado na HQ, foram estabelecidos os seguintes temas de análise:

- 1- Rotina
- 2- Processamento Sensorial
- 3- Catatonia
- 4- Vulnerabilidade
- 5- Acesso à saúde
- 5- Grupo autista
- 6- Estereótipo sobre o autismo
- 7- Qualidade de vida
- 8- Pesquisa sobre autismo
- 9- Divulgação de informações
- 10- Autoconhecimento

A HQ inicia com uma dedicatória: “É a vocês que eu gostaria de dedicar essa HQ. Vocês desviantes. Os ‘assim foi demais’, ou ‘assim não foi o bastante” (Caroline; Dachez, 2023, p. 3). O termo desviante é abordado nos estudos de Goffman (1988/2022) sobre estigma. Segundo o autor, quando um membro individual que não adere às normas sociais que o grupo partilha, ele é tido como “destoante” e a particularidade que o torna “destoante” é seu desvio.

Figura 6 - Marguerite em sua rotina



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 9-10).

Logo no início, observamos Marguerite em suas atividades do dia a dia em horários específicos, demonstrando uma rotina calculada e repetitiva. A rotina repetitiva de Marguerite é uma das primeiras características de autismo apresentadas para o leitor. Marguerite ama os animais e os dias ensolarados, é vegetariana, é tutora de um cachorro, dois gatos e segue rigidamente uma rotina.

Todas as manhãs, Marguerite sai para trabalhar e cada minuto desse percurso é ilustrado. Às 07h30 ela sai de casa, especificamente às 07h38 ela passa em frente a uma cafeteria; às 07h43 ela compra um pão de espelta; às 07h49 ela passa pela rua Sainte-Barbe; às 07h57 ela passa pela avenida Comburcucue na qual é ilustrada com o corpo encurvado ao passar pela calçada já movimentada (diferente dos momentos anteriores nos quais os ambientes ainda estavam vazios), ao se curvar Marguerite demonstra uma tentativa de se proteger, um desconforto com os movimentos e sons da rua.

Enquanto Marguerite anda pelas ruas, a única parte colorida da imagem são seus sapatos que aparecem em vermelho. Ao chegar em seu trabalho, o

número do elevador e o relógio também são as únicas partes vermelhas, indicando que esse era seu foco de atenção, diferente das cores neutras usadas na HQ em momentos calmos e silenciosos. Marguerite se atenta a todos os aspectos de seu percurso de casa ao trabalho e a ênfase nos minutos indica que segue exatamente esses horários todos os dias.

Embora a rotina apresentada seja repetitiva, é importante destacar que, segundo a American Psychiatric Association (2023), muitos dos autistas sem prejuízos intelectuais aprendem a suprimir seus comportamentos repetitivos em público e se esforçar para esconder seus déficits, “[...] nesses indivíduos, comportamentos repetitivos como se balançar ou tiques com os dedos podem ter a função de auxiliar a pessoa a se acalmar” (American Psychiatric Association, 2023, p. 62).

A ocorrência de atividades e padrões de comportamento repetitivos em pessoas com TEA é elevada, sendo reflexos de um sistema de autorregulação mal desenvolvido que “[...] evolui porque formas de autorregulação cognitiva e social mais sofisticadas não são aprendidas” (Whitman, 2015, p. 93).

Na cena apresentada a seguir, Marguerite está em sua mesa de trabalho após chegar em seu trabalho pela manhã. O primeiro quadro foi desenhado em um plano geral, permitindo que seja observado todo o ambiente de trabalho de Marguerite, o primeiro quadro ocupa meia página; “um quadro de meia página indica um tempo maior na narração” (Silva, 2001).

Os aspectos visuais da página vão do plano geral permitido perceber o ambiente na totalidade até o uso de pano de detalhe, no qual é evidenciado através das expressões faciais de Marguerite indicando que esses detalhes do todo estão causando uma exaustão nela.

Figura 7 - O processamento sensorial de Marguerite

como estando exausta. Os elementos da cena indicam que a personagem foi claramente afetada pela poluição sonora, até mesmo fisicamente.

Os sentidos nos permitem perceber os eventos que acontecem ao nosso redor, “eles mobilizam e influenciam as emoções e fornecem informações que afetam o pensamento ao nível estrutural e de conteúdo. Através dos sentidos, aprendemos sobre nosso ambiente, bem como sobre nós mesmos” (Whitman, 2015, p. 59). A personagem aparenta representar uma pessoa autista com transtorno do processamento sensorial (TPS), ou seja, as respostas de Marguerite ao ambiente — por meio de seus sentidos — não acontecem organizadamente. Todos os sons, ilustrados em vermelho, são percebidos por ela com a mesma proporção, do telefonema ao “crec” de alguém comendo biscoito, gerando um excesso de informações sendo recebidas de uma única vez.

Para Whitman (2015), apesar de os problemas de processamento sensorial não serem uma característica chave do TEA, sua presença nesse grupo é amplamente reconhecida. Porcari (2021) pontua que é possível uma pessoa apresentar TPS sem ter alguma condição clínica, mas a prevalência do TPS em quem possui diagnóstico específico é de 30 a 80%; sobre especificamente as pessoas autistas, acredita-se que 90% delas apresentam algum tipo de TPS. Desse modo, tem-se que:

Na maior parte dos casos de TEA (acredita-se que 90 por cento), o TPS está presente e é responsável por grande parte das dificuldades diárias desses pacientes, visto que o comprometimento do processamento sensorial pode resultar em problemas funcionais diversos (Porcari, 2021, p. 127).

Em relação à sua experiência sensorial, Grandin e Panek (2013, p. 98) relembram:

Quando um som capta minha atenção, tenho dificuldade em deixá-lo e passar a outro som. Se um celular toca enquanto estou em uma palestra, atrapalha totalmente meu fluxo de pensamentos; ele atrai minha atenção e minha capacidade de voltar é mais lenta que a de outras pessoas.

No trabalho, Marguerite se sente exausta sensorialmente, a ponto de precisar interromper seus afazeres. Nesse momento, o ambiente é ilustrado com um vermelho-escuro que encobre até mesmo a personagem, como se a personagem estivesse “se afogando” nos sons. Então, em determinado momento, ela deixa um recado na mesa indicando que iria se ausentar e apressadamente sai do ambiente em

direção a um lugar “não vermelho”, ou seja, silencioso, representado por cores neutras (cinza, preto e branco).

Após um tempo em meio ao silêncio, Marguerite se acalma e volta com um semblante sorridente. Entretanto, assim que retorna, ela acidentalmente escuta suas colegas de profissão comentando com estranhamento seu modo de ser, de se comportar e se comunicar, “reparou nas palavras?”, “me pergunto se ela tem amigos”, “fica de mau-humor”, “ela não sai com ninguém”. Por fim, Marguerite se entristece com os comentários.

Figura 8 - O processamento sensorial de Marguerite no trabalho.



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 16-17).

Diante dessas situações, Marguerite é tida como esquisita pelos demais personagens que, por não compreenderem o porquê de seus comportamentos e reações, inferem sobre ela diversos rótulos (estranha, antissocial) e críticas (sobre seu modo de se vestir, falar, andar e viver), com frases como: “Olha, você mesma deveria se dar um pé na bunda!”; “Você se veste como se estivesse numa adolescência tardia”; “É isso que a gente faz na vida real! [...] quando se é normal”; “Eu nunca tinha dado de cara com uma louca antes”.

As situações vividas por Marguerite se estendem pelas demais áreas de sua vida, como a amorosa. Desde o início da HQ, o personagem Florian aparece em seu dia a dia, ele é namorado de Marguerite. Ambos são apresentados como duas pessoas diferentes tentando fazer o relacionamento dar certo. Mas o relacionamento de Marguerite passa por desafios para além das diferenças entre os dois (ele gosta de festas e ela tem aversão a sons altos; ele gosta de sair e ela gosta de estar no silêncio de sua casa).

Esses desafios também perpassam pelo modo como os amigos de Florian percebem Marguerite. Os personagens amigos de Florian aparecem com semblante de penalização em relação a ela e com falas como “ela é meio diferente, essa namorada sua. Pobre Florian”, “que desmancha-prazeres” (fala de uma amiga de Florian após Marguerite ser a primeira a ir embora de uma festa). Ambos os personagens são frequentemente desenhados tristes. Florian não compreende os comportamentos de Marguerite e, ao tentar se adaptar a Florian ela também não se sente feliz.

Figura 9 - Imobilidade diante do estresse, exaustão e ansiedade



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 50-51).

Quando Marguerite fica ansiosa, ela apresenta uma paralisação de seus movimentos; a personagem fica imóvel e em silêncio. Essa situação é representada em vários momentos no livro e, nesses momentos, os demais personagens “estranham” o comportamento dela, até mesmo a chamando de “esquisita”. Por exemplo, na situação apresentada na figura 9, ela está em um ambiente com muitas pessoas e ao receber um excesso de informação sonora aparenta não conseguir organizar tais informações; levando-a a paralisar e não conseguir reagir, a personagem paralisa e se encolhe não conseguindo mais responder aos outros e em seguida saindo sem se comunicar com ninguém.

O texto não evidencia se Marguerite tem catatonia. Ainda assim, é válido ressaltar que o estudo sistemático de Wing e Shah (2000) sobre a prevalência da catatonia no TEA, “[...] demonstrou que 17% das pessoas com autismo com 15 anos ou mais apresentavam deterioração crônica da catatonia” (Shah, 2019. p. 31). Segundo Shah (2019), posteriormente (2005, 2008, 2012 e 2017), outros estudos (como o de Billstedt et al.; Kano e Nagai; Hutton et al.) apresentaram taxas semelhantes, variando de 12% a 20%; dados estes que revelam a importância de se ter conhecimento a esse respeito para melhor compreender pessoas autistas. Conforme a American Psychiatric Association:

Alguns indivíduos desenvolvem comportamento motor semelhante à catatonia (lentificação e “congelamento” em meio a ação), embora isso tipicamente não costuma alcançar a magnitude de um episódio catatônico. É possível, porém, que indivíduos com transtorno do espectro autista apresentem deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cética. O período de risco de catatonia comórbida parece ser maior nos anos de adolescência (American Psychiatric Association, 2023, p. 62).

Não há uma definição simples para Catatonia (Shah, 2023). Segundo o DSM-5-TR, a “característica essencial da catatonia é uma perturbação psicomotora acentuada [...] a apresentação clínica da catatonia pode confundir, uma vez que a perturbação psicomotora pode variar desde ausência acentuada de resposta até agitação acentuada” (American Psychiatric Association, 2023, p.135).

É uma condição de fácil reconhecimento quando ocorre na forma aguda e grave, mas quando aparece associada ao Autismo, sua definição e reconhecimento são mais complicados (Shah, 2023). O DSM-V afirma que 70% das

peças autistas podem apresentar comorbidades e, dentre elas, a catatonia. Nesse caso, o profissional médico usa códigos adicionais para especificar a associação à catatonia, o F06.1 (American Psychiatric Association, 2014). Sobre outros transtornos associados à catatonia, Shah (2019) pontua que:

Já foi bem documentado que a catatonia abrange uma ampla faixa de fenômenos que podem ocorrer por conta própria ou com uma gama de outros problemas, além do autismo (ROGERS, 1992). A catatonia em formas variadas pode ocorrer em pessoas com transtorno de humor, segundo relatos (FINK, e TAYLOR, 2003), com síndrome de Down (GHAZIYDDIN, NASSIRI e MILES, 2015; WORLEY et al., 2015) e com vários outros transtornos médicos e neurológicos (Shah, 2023, p. 23).

Até 2013, a catatonia era considerada um tipo de esquizofrenia, a “esquizofrenia catatônica”. Após 2013, essa definição foi abolida, assim como outros subtipos de esquizofrenia, tornando-se uma categoria diagnóstica adicional a partir do DSM-V. Sua ligação com a esquizofrenia é, então, ultrapassada (Shah, 2023).

Amitta Shah escreve que, durante estudos clínicos, pesquisas sobre o TEA e a sobreposição entre as duas condições permitiram identificar alguns tipos principais de catatonia, como mostra o Quadro 5.

Quadro 6 - Manifestações de Catatonia em Autistas

Principais tipos de manifestações de catatonia em autistas segundo Amitta Shah	
Catatonia Crônica e deterioração e breakdown tipo catatonia.	Caracterizado pela deterioração ou alteração da capacidade da pessoa em realizar movimentos voluntários, a ponto de causar prejuízos em sua qualidade de vida.
Catatonia aguda (geral)	Manifesta sintomas como imobilidade e estupor (entorpecimento), mutismo, catalepsia (posição imóvel) e flexibilidade cêrea.
Catatonia como shutdown	Um desligamento temporário da interação social em momentos de intenso estresse e ansiedade, o <i>shutdown</i> pode se estender por um período prolongado e afetar o(a) autista de diferentes maneiras.
Dificuldades tipo catatonia episódica e/ou vitalícias	Caracterizada por “dificuldade crônica ou episódica na iniciação de movimentos e atividades” (Shah, 2023, p. 29).
Características da catatonia (não necessariamente diagnósticas de catatonia)	Características associadas a catatonia que também ocorrem no TEA, e que quando não, “não afetam a deterioração no funcionamento nem afetam a independência ou qualidade de vida da pessoa, podem ser descritas como parte do perfil autístico” (Shah, 2023, p. 29), nesse caso não há diagnóstico adicional de catatonia. Incluem “movimentos estereotipados, caretas, leve comportamento de postura, ecolalia, movimentos repetitivos complexos como girar, entre outras” (Shah, 2023, p. 29).

Fonte: Shah (2023).

Percebe-se na HQ que, após a ilustração ficar completamente vermelha, Marguerite apresenta algum tipo de paralisação. Ao estar em ambientes com muitas pessoas e muitos barulhos, a personagem gradualmente vai sendo apresentada com aspecto de cansaço, depois em estado de imobilidade e, em um momento da HQ, ela chega a parar de responder aos demais enquanto a chamam (“Alôôô! Margô”, “Está me ouvindo?”, “Marguerite está aí?”) permanecendo encolhida e imóvel.

Quando Marguerite consegue retomar seus movimentos e sai do ambiente a imagem volta para cores neutras indicando um alívio e seu único ponto de atenção passa a ser seus pés enquanto caminha.

Figura 10 - Nervosismo e ansiedade



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 74-75).

Marguerite fica muito ansiosa ao falar com as pessoas, isso a leva a ter muitos problemas em suas relações de trabalho, namoro e amizade. As suas dificuldades na comunicação impactam sua vida profissional, uma vez que, ela não consegue ter uma relação saudável com os colegas por perceber que eles a estranham (é retratado os colegas de trabalho se irritando com Marguerite por ela não

compreender um comando ou compreender de modo diferente) e também, em relação aos seus superiores.

A HQ ilustra um momento em que Marguerite recebe um telefonema de seu chefe, Senhor Martineau, para que ela ficasse responsável por atender as ligações enquanto ele estivesse em reunião. No fim da ligação, a personagem se despede com “até mais, Beijo” e em seguida é tomada por um estado de ansiedade representado pela cor amarela (quando Marguerite está ansiosa, nervosa ou em pânico devido a uma situação que não é sonora, mas sim tem outros causadores, a cor do ambiente fica amarela e não vermelha). Então, ao perceber que se despediu do chefe com a palavra “beijo” tudo ao redor de Marguerite fica amarelo (remetendo a um estado de pânico) e a personagem acredita ter faltado com respeito e toda a atenção dela se volta para essa palavra.

A ansiedade de Marguerite se torna tão intensa que ela corre até a sala do chefe acreditando ter cometido um desacato “Perdão”, “É evidente que não quero beijar o senhor”, “não que o senhor não seja bonito”, “eu meio que vomitei as palavras”, enquanto Marguerite tentava se justificar pela primeira palavra “beijo” passava a ficar nervosa em relação às novas palavras ditas e quanto mais falava mais nervosa ficava. Por fim, enquanto Marguerite é ilustrada ansiosa, o chefe é apresentado como quem não havia se ofendido ou mesmo notado o uso de palavras de Marguerite a desculpando de imediato. Entretanto, ela passou o resto do dia nervosa, pensando no ocorrido e aparentando não perceber que o chefe estava calmo e tranquilo tampouco que ele não havia se ofendido; enquanto a personagem caminha pensando no assunto um fundo vermelho aparece ao fundo como se ela estivesse escutando repetidas vezes sua própria fala.

Sobre os déficits na reciprocidade emocional em adultos sem prejuízos intelectuais ou atraso de linguagem, “os déficits na reciprocidade emocional podem aparecer mais em dificuldade de processamento e respostas a pistas sociais complexas (p.ex., quando e como entrar em uma conversa e o que não dizer)” (American Psychiatric Association, 2023, p. 60-61). Entretanto, ao desenvolver estratégias compensatórias para lidar com os desafios sociais, a pessoa autista pode vir a ter ansiedade diante de seus esforços em tentar, de modo consciente, calcular interações que costumam ser intuitivas para a maioria das pessoas (American Psychiatric Association, 2023), sobre esse comportamento em mulheres adultas:

Esse comportamento pode contribuir para a baixa asserção do transtorno do espectro autista nesses indivíduos, talvez especialmente em mulheres adultas. Portanto, podem ser necessárias avaliações mais extensas, observações em contextos naturais e investigação sob quaisquer problemas em interações sociais [...] entre jovens adultos com linguagem fluente, a dificuldade para coordenar a comunicação não verbal com a fala pode passar a impressão de “linguagem corporal” estranha, rígida ou exagerada durante as interações (American Psychiatric Association, 2023, p. 61).

Segundo a American Psychiatric Association (2023), em autistas adultos com linguagem fluente o prejuízo pode ser sutil em áreas individuais, nas quais a pessoa pode apresentar, por exemplo, contato visual relativamente bom ao falar, mas nota-se uma “integração insatisfatória entre contato visual, gestos, postura corporal, prosódia e expressão facial para a comunicação social ou em dificuldade em manter esses aspectos por períodos prolongados, ou sob estresse” (American Psychiatric Association, 2023, p. 61).

Figura 11 - Situações de vulnerabilidade



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 84-85).

Devido a suas características relacionadas à comunicação, a personagem da HQ frequentemente não percebe falas com sentido ambíguo ou até mesmo quando alguém está faltando com a verdade. Isto porque, Marguerite costuma

entender as falas dos demais personagens em seu sentido literal, e não compreender sinais como expressão facial durante a comunicação.

Certo dia, ao chegar em sua casa, Marguerite escuta a voz de seu vizinho, Guilherme. Ele a cumprimenta, a convida para uma festa em sua casa e em seguida a chama de “linda” mesmo que a personagem não demonstre vontade de interagir e permaneça procurando suas chaves para entrar na casa. Tempos depois (nas páginas seguintes ao primeiro aparecimento), Guilherme reaparece questionando o porquê de Marguerite não ter comparecido em sua festa, e diz precisar de aulas de espanhol devido a questões profissionais. Guilherme diz ter conseguido uma oportunidade de emprego, mas que é necessário aprimorar o seu espanhol para ir para o México e para o Uruguai, em seguida pede auxílio a Marguerite visto que, ela é fluente.

Enquanto Guilherme falava o balão de sua fala era o único ponto vermelho da ilustração, indicando que Marguerite estava com a atenção voltada para o que estava sendo dito. Nesse momento, o sorriso de Marguerite e as cores neutras do ambiente indicam que ela acreditou em Guilherme, ficou feliz pela oportunidade de emprego que ele disse ter recebido e considerou importante ajudá-lo.

Dias depois, Marguerite é ilustrada pensando repetidas vezes “não quero ir”, mas como ela havia aceitado lecionar espanhol, ela vai até a casa do vizinho. Ao chegar na casa de Guilherme, ela percebe que as intenções dele eram outras, ela a beija à força e grita com ela quando ela não aceita a situação, dizendo coisas como “Oh! Não se faça de boba!”, “Achava mesmo que eu queria aulas de espanhol?”, “Você acha mesmo que me mandariam para o Uruguai?”, “Que ingênua!” e a expulsa de sua casa gritando “Sai daqui! Eu nunca tinha me deparado com uma louca antes”.

Em razão dos prejuízos na linguagem e comunicação, as pessoas autistas podem se tornar alvo de pessoas mal intencionadas. Na HQ, ao não perceber as reais intenções de Guilherme, Marguerite é colocada em situação de vulnerabilidade; ela vai até a casa dele acreditando que ele precisa de ajuda para aprimorar um idioma, após ele ter afirmado precisar de tal ajuda, mas ao chegar na casa do personagem, ela percebe que essa não era a real intenção dele. Por fim, ao recusar o beijo não consentido de Guilherme, Marguerite é chamada de “louca”.

A respeito desse tipo de acontecimento, Marques (2021, p. 110) alerta que, embora a sexualidade da pessoa autista não seja comumente abordada nas graduações, cursos e instituições “há a necessidade científica de tratar sexualidade e

desenvolvimento atípico para garantir os direitos destes de ter uma vida plena e inclusiva”. O autor relembra a existência de protocolos como de Travers e Tincani (2010) que trazem um guia sobre desenvolvimento sexual de pessoas atípicas:

Prevenção de abuso sexual: pessoas com TEA têm um risco aumentado de abuso sexual, com difícil relato. Um currículo de educação sexual deve oferecer treino de compreensão de situações perigosas, evitar perigos e denunciar. Relacionamentos e parentalidade: indivíduos com TEA relatam o desejo de casar e ter filhos, porém necessitam de avaliação do desempenho funcional antes de algum trabalho dessa proporção. Mesmo com alto funcionamento, muitos têm dificuldade de cuidar e de cuidados infantojuvenis. Caso os indivíduos tenham capacidade para consentir o sexo, é possível realizar um trabalho que ajude na vida como casal e de cuidados parentais. É desejável algum supervisor que possa oferecer assistência (Marques, 2021, p. 110).

Quanto ao consentimento, a violência sexual é hoje um problema de saúde pública que gera efeitos profundos na vida da vítima, consequências como a depressão e o suicídio (Cazalis *et al.*, 2022). O medo de ser estigmatizado(a) leva a vítima a relutar em falar sobre o tema, até mesmo com profissionais. Cazalis *et al.* (2022) observam que, segundo os dados da OMS de 2021, 30% das mulheres com 15 anos ou mais já sofreram violência sexual em algum momento na vida; na infância, esse número é de 18% entre meninas e de 7,6% entre os meninos.

Segundo Cazalis *et al.* (2022) diversos pesquisadores – tendo em vista que é característico do autismo apresentar dificuldades na comunicação, na linguagem, no reconhecimento de emoções e no reconhecimento de intenções – levantaram a hipótese de que as mulheres desse grupo estariam mais em risco do que a população geral.

Hipótese esta que, segundo Cazalis *et al.* (2022), foi confirmada nos estudos publicados sobre o tema, como os estudos de Brown-Lavoie *et al.* (2014); Weiss and Fardella (2018); Dammeyer and Chapman (2018); Mandell *et al.* (2005); Brenner *et al.* (2018). Entretanto, segundo Cazalis, os estudos não revelaram a diferença numérica entre o sexo masculino e o feminino.

Os autores pontuam que, um estudo longitudinal sueco de grande escala obteve como resultado que o sexo feminino pode ter até três vezes mais probabilidade de sofrer abuso. Outra pesquisa, mais recente, de 2018, combinou psicométrica e entrevistas, obteve o resultado que 9 a cada 14 mulheres autistas já foram vítimas de violência sexual em algum momento de sua vida. Por fim, a pesquisa

de 2022 de Cazalis et al. “indica que 9 a cada 10 mulheres autistas são vítimas de abuso” (Cazalis et al., 2022. p. 17).

É preciso promover educação sexual, lutar por uma mudança cultural e diminuição da desigualdade de gênero, visando prevenir os números alarmantes de violência contra mulheres autistas e não autistas (Cazalis *et al.*, 2022).

No que tange ao autoconhecimento e busca por qualidade de vida, na cena apresentada abaixo, Marguerite está em seu processo de diagnóstico. O primeiro profissional que Marguerite procurou a questionou sobre sua mãe com perguntas como “ela realmente queria engravidar?”. A consulta com esse profissional tem poucos balões de fala de Marguerite e, mesmo sem a personagem falar algo sobre si mesma, ele encerra a sessão dizendo: “90 euros”. A seguir, a HQ ilustra Marguerite fazendo uma busca no computador, “buscar um bom psi...”, o que resulta em uma nova consulta, mas com outro psiquiatra; a nova consulta é ilustrada com tons neutros, azuis e verdes.

A segunda página, que ilustra a consulta, ocupa toda a página, indicando que foi uma consulta longa, tendo sido apresentada em plano geral e tons neutros e azuis (padrão de cores que o desenhista utilizou em cenas calmas). Em determinado momento, Marguerite relata sobre sua adolescência: “Os outros zombavam de mim”; “eu não entendia nada das brincadeiras que criavam entre eles, nem do jogo de sedução entre os rapazes e as garotas”, “eu tentava, por meio da imitação, me adaptar. Mas sem muito sucesso”.

O novo psiquiatra não pergunta de uma única categoria da vida de Marguerite, mas sim de vários aspectos humanos, como amizades, ansiedade, vida profissional, emoções e rotina. Ao final da consulta, o psiquiatra explica para Marguerite que provavelmente ela tem Síndrome de Asperger (termo em desuso) e explica que “a síndrome ainda é subdiagnosticada em mulheres, ao disfarçarem melhor suas dificuldades e passarem despercebidas”.

Figura 12 - O processo diagnóstico de Marguerite



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 110-111).

Por fim, ao ser acompanhada por um profissional que tem experiência em autismo, Marguerite é encaminhada para avaliações. O diagnóstico de autismo de Marguerite chega após dois meses de acompanhamento e avaliação por profissionais com experiência na área. O processo diagnóstico de Marguerite é ilustrado como algo tranquilo para a personagem, nesse momento da HQ as cores predominantes são neutras, azuis e verdes. Ao saber de seu diagnóstico, a personagem afirma, em balões de fala branco, “vou aprender a me respeitar. A ouvir meus limites”; “fiz as pazes comigo mesma”.

Segundo Montiel-Nava *et al.* (2024), os países da América Latina e Caribe ainda não têm amplo conhecimento sobre o autismo e o diagnóstico tardio nessas regiões associa-se a consequências negativas por falta de apoio em suas necessidades específicas. A autora ressalta que o diagnóstico permite o acesso a ferramentas que ampliem a qualidade de vida e permitam que as pessoas autistas tenham seus direitos humanos garantidos.

É importante ressaltar que as pessoas autistas e não autistas devem ter acesso a terapias e acompanhamento, quando necessário, para lidar com suas

necessidades individuais. Podendo assim, adquirir autoconhecimento e ampliar sua qualidade de vida, uma vez que a saúde e o bem-estar são direitos humanos.

Não existe cura para o autismo, ou seja, uma pessoa autista não pode sair do Espectro. No entanto, uma avaliação diagnóstica com diversos profissionais é fundamental para a qualidade de vida ser melhorada, visto que “é possível serem criados, por exemplo, programas para a redução de problemas sensoriais, melhorias do funcionamento motor, diminuição de dificuldades alimentares, abordagem a cadências nutricionais, desenvolvimento da linguagem e promoção de comportamentos sociais”; para definir o acompanhamento a ser feito é necessária uma avaliação diagnóstica detalhada (Whitman, 2015, p. 39).

Durante a parte inicial da HQ, Marguerite frequentemente tenta se adaptar ao que ela vai percebendo ser esperado socialmente, ao perceber que os amigos de seu namorado a acham demasiadamente isolada ela busca se adequar ao padrão de normalidade estabelecido pelo grupo: 1) tenta estar em festas, mesmo que isso cause desconforto; 2) ao perceber que os colegas de trabalho questionam seu modo de se vestir, ela tenta comprar roupas novas, mesmo sentindo incomodo com as texturas dos tecidos; 3) ao perceber que o namorado gosta de passear, ela tenta acompanhá-lo em uma viagem; e assim sucessivamente. Marguerite tenta constantemente se adaptar, ainda que isso lhe cause desconforto.

Existem poucos estudos produzidos sobre as características de mulheres autistas quando comparados ao número de estudos que discutem as características masculinas. Então, devido a essa necessidade, um estudo¹⁷ de 2022 intitulado *Positive and differential diagnosis of autism in verbal women of typical intelligence: A Delphi study* entrevistou 20 profissionais de sete países que resultou em 37 tópicos referentes ao autismo em mulheres. Dentre os pontos em comum entre os profissionais é o consenso de que as avaliações diagnósticas não devem ser rápidas; que as diferenças podem ser sutis sendo percebidas ao longo do tempo em seu comportamento social; mulheres autistas costumam investir excesso de energia se preparando/planejando para as interações sociais e após essas interações sentem exaustão.

No processo de avaliação diagnóstica, é possível que o especialista emita um laudo provisório, por meio do qual, até ter uma definição, a pessoa pode

¹⁷ Para mais informações acesse: [Positive and differential diagnosis of autism in verbal women of typical intelligence: A Delphi study \(sagepub.com\)](https://doi.org/10.1177/13622549221100000)

iniciar um acompanhamento com os demais profissionais da área (psicólogo especializado em autismo, fonoaudiólogo, terapeuta funcional, entre outros): “o especificador ‘provisório’ pode ser usado quando existir forte suspeita de que todos os critérios serão indicativos para um transtorno, mas não houver informações suficientes disponíveis para estabelecer um diagnóstico definitivo” (American Psychiatric Association, 2014, p. 23).

Sem o diagnóstico, não é possível localizar – de forma confiável – esse grupo na sociedade. Sem os localizar, não há possibilidade de conhecer, pesquisar e dialogar. Por fim, não é possível respeitar e incluir o que não se conhece, tampouco atender às suas necessidades específicas.

Sob uma perspectiva científica, um diagnóstico é essencial para a condução de estudos. Antes que os estudiosos possam pesquisar o autismo e suas causas eles precisam identificar pessoas com tal transtorno. Procedimentos diagnósticos e de avaliação ajudam os pesquisadores a reconhecerem de forma confiável as pessoas para inclusão em seus estudos, além de descreverem as características específicas de sua amostra (Whitman, 2015, p. 39).

O diagnóstico é importante para a pessoa, pois: “O diagnóstico concluído proporciona à família o acesso ao laudo médico, o qual abrirá portas para que tanto o indivíduo quanto seus cuidadores tenham direitos legais garantidos por leis nos diversos eixos da vida civil” (Brites; Brites, 2019, p. 89).

Atualmente, existem diversos instrumentos diagnósticos para autismo e há dois perfis de escalas, sendo elas a de triagem e a de diagnóstico. O Quadro 6 apresenta os mais comumente utilizados.

Quadro 7 - Instrumentos diagnósticos para Autismo

<i>Behavior Observation Scale for Autism (BOS)</i>	Escala de observação de sintomas relacionados ao autismo a partir de contextos.
<i>Behavior Rating Instrument for Autistic and Atypical Children (BRIACC)</i>	Escala, com classificação, a ser preenchida através da observação da criança; observando se há características e a intensidade de tais características.
Escala de Avaliação do Autismo na Infância (CARS)	É feita a partir da observação direta da criança.
<i>Ritvo-Freeman Real Life Rating Scale (CRLS)</i>	A Escala de Avaliação <i>Ritvo-Freeman</i> consiste na observação de 47 comportamentos, geralmente agrupados em:

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sensório-motor. 2. Relacionamento social com as pessoas. 3. Respostas afetivas. 4. Respostas sensoriais. 5. Linguagem.
<i>Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)</i>	É uma escala de triagem aplicada em crianças de 18 e 30 meses, consiste em 26 itens. O M-Chat passou a vir na caderneta de saúde da criança desde 2022.
Escala de Entrevista para o diagnóstico (ADI-R)	Instrumento de entrevista estruturada com os pais sobre as características do(a) filho(a).

Fonte: A autora (2023), adaptado de Whitman (2015); Brites e Brites (2019); Gray, Tonge e Brereton (2006).

Considerando que a maioria das pessoas autistas no Brasil é atendida no Sistema Único de Saúde (SUS), Garcia e Martins (2023) buscaram compreender melhor esse cenário. As autoras fizeram uma pesquisa cuja coleta de dados se deu por meio de pesquisas semiestruturadas aplicadas aos profissionais da rede pública de saúde. Foram participantes da pesquisa nove psicólogos, dois psiquiatras e dois pediatras; os profissionais responderam questões relacionadas ao seu contato com o tema, demanda de consultas, se consideram o tempo disponível para consulta suficiente e as maiores dificuldades no diagnóstico precoce.

Entre os resultados, “quatro das nove psicólogas não consideraram o tempo de consulta adequado, já que, segundo uma delas, pelo tempo de consulta ser de apenas 30 minutos [...] o diagnóstico final acaba por se prolongar significativamente” (Garcia; Martins, 2023, p. 43). As pediatras também relataram tempo médio de 30 minutos por consulta e afirmaram ter tido contato com o tema Autismo na graduação e na residência, já os psiquiatras neste estudo tiveram contato com o tema apenas na residência médica.

Ainda sobre os resultados do estudo aqui citado, “nota-se que os psiquiatras e as psicólogas tiveram a mesma opinião em relação aos recursos disponíveis para o diagnóstico no serviço público, tendo em vista a falta de profissionais especializados em TEA presentes no SUS” (Garcia; Martins, 2023, p. 47). Sobre o nível 1 de suporte, as autoras explicitam que os profissionais têm preocupação em dar “falsos positivos” e incluir pessoas que teriam diferentes condições e acarretar um aumento de diagnósticos, e “por fim, algumas psicólogas relataram a inexistência de protocolos específicos que poderiam ser aplicados pela

equipe de atenção básica, a fim de facilitar o diagnóstico precoce” (Garcia; Martins, p. 48). Outra dificuldade dos profissionais é o diagnóstico diferencial, ou seja, diferenciar as situações/características/casos para entender a pessoa, e suas necessidades, na busca por contribuir para sua qualidade de vida e existência; isto porque as condições diferenciais partilham de características em comuns, mas não é Autismo. São condições diferenciais do autismo segundo os DSM-5 (2014) e DSM-5-TR (2023):

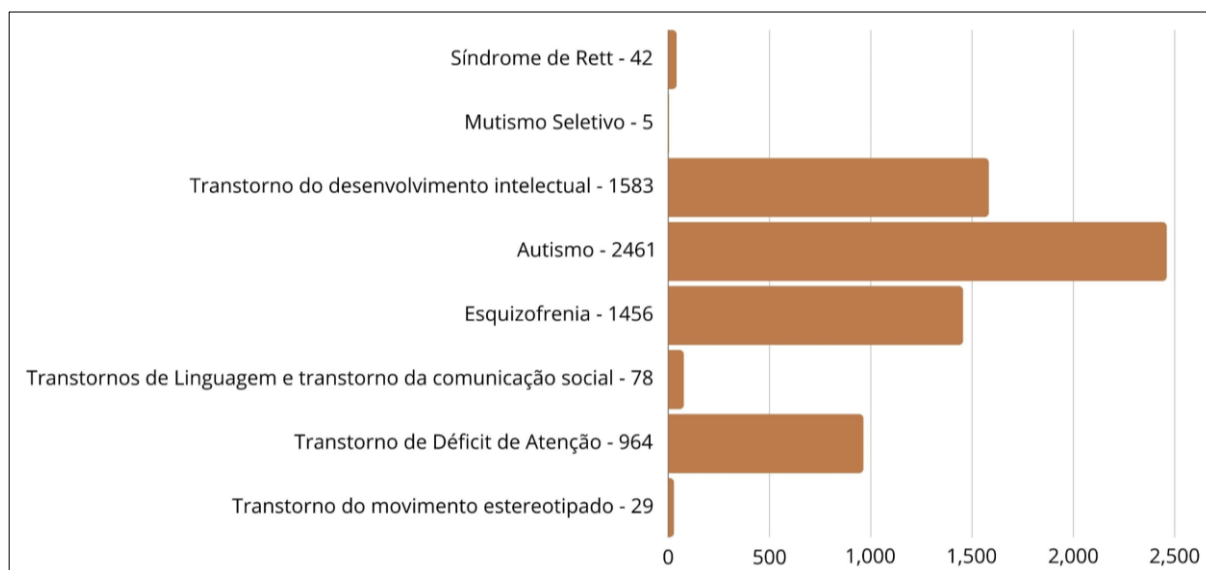
- **Síndrome de Rett** - Embora uma ruptura da interação social possa ser observada na fase regressiva – 1 a 4 anos de idade – levando algumas crianças a preencherem alguns critérios diagnósticos para TEA, depois desse período, “a maioria dos indivíduos com Síndrome de Rett melhora as habilidades de comunicação social, e as características autísticas não são maior foco de preocupação” (American Psychiatric Association, 2023, p. 67).
- **Mutismo Seletivo** - Essa condição não costuma acometer o desenvolvimento precoce e mesmo nos contextos em que a criança é muda ela não apresenta a reciprocidade socioemocional prejudicada e nem padrões restritos e repetitivos de comportamento como no TEA (American Psychiatric Association, 2023).
- **Transtornos da Linguagem e transtorno da comunicação social** - Segundo o DSM-5-TR, “quando um indivíduo apresenta prejuízo na comunicação social e nas interações sociais, mas não exibe comportamentos ou interesses restritos, ou repetitivos” (American Psychiatric Association, 2023, p. 66), pode ser Transtorno da Linguagem e da Comunicação Social em vez de Transtorno do Espectro Autista (American Psychiatric Association, 2023).
- **Transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual)** – O DSM informa que o “transtorno do desenvolvimento intelectual é o diagnóstico apropriado quando não há discrepância aparente entre o nível das habilidades de comunicação social e outras habilidades intelectuais” (American Psychiatric Association, 2023, p. 66).

- **Transtorno do movimento estereotipado** - Para a Associação Americana de Psiquiatria, o transtorno do movimento estereotipado tem como característica essencial “um comportamento motor repetitivo, aparentemente direcionado sem propósito claro” (American Psychiatric Association, 2023, p. 90), que não é causado por algum fator fisiológico de substâncias e que causam interferência nas atividades sociais (American Psychiatric Association, 2014, 2023). O autismo, por sua vez, é um transtorno do neurodesenvolvimento composto por um conjunto de características para além dos movimentos, ou seja, embora a pessoa possa apresentar movimento estereotipado, ela apresenta também os demais critérios diagnósticos quando se trata do TEA (American Psychiatric Association, 2023).
- **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade** - Apesar de compartilhar similaridade, “o curso do desenvolvimento e a ausência de comportamentos restritos e repetitivos e interesses incomuns” (American Psychiatric Association, 2023, p. 66) no TDAH pode possibilitar a diferenciação de ambos.
- **Esquizofrenia** - Condição que costuma desenvolver-se após um período de desenvolvimento dentro dos padrões de normalidade. Nessa condição “há descrição de um estado prodrômico no qual ocorrem prejuízo social, interesses e crenças atípicos que podem ser confundidos com os déficits sociais encontrados no transtorno do espectro autista” (American Psychiatric Association, 2023, p. 67).

Para melhor compreensão do cenário de produção sobre condições diferenciais do Autismo no Brasil, foi feito um levantamento de produção de teses e dissertações na CAPES – sem filtro temporal e/ou de áreas – no dia 23 de novembro de 2023. Os descritores utilizados foram: “Síndrome de Rett”; “Mutismo Seletivo”; “Transtornos de Linguagem e transtorno da comunicação social”; “Deficiência Intelectual”; “Transtorno de Déficit de Atenção”; “Transtorno do movimento estereotipado”; “Esquizofrenia” e “autismo”. As buscas pelos termos ocorreram

separadamente. O gráfico 15 expressa a quantidade de produções encontradas nas buscas pelos termos definidos pela pesquisa.

Gráfico 15 - Produções encontradas com base nos descritores da pesquisa



Fonte: A autora (2023).

O gráfico 14 revela um baixo número de produção sobre as condições citadas como diferenciais no DSM, levando a população a ter poucas informações sobre as condições; indo ao encontro da fala do participante da pesquisa supracitada. Segundo Whitman (2015), é importante que o professor, ao fazer um relatório escolar, por exemplo, tenha conhecimento sobre o que é o autismo e seus diagnósticos diferenciais para que seu relato não leve os demais profissionais a terem uma percepção equivocada do aluno, levando ao não diagnóstico ou diagnóstico errado.

Voltando à personagem, após o diagnóstico, a equipe pluridisciplinar que acompanha Marguerite oferece a ela a possibilidade de conhecer outras pessoas autistas, isto porque eles organizam encontros. Então, Marguerite é apresentada pela equipe a um grupo de pessoas autistas. Na imagem abaixo, a personagem conhece outras pessoas (novos personagens são inseridos na HQ) e eles passam a compartilhar suas experiências em grupo. A cor utilizada pelo desenhista no fundo da cena foi em tonalidades de verde e azul, indicado que Marguerite estava calma nesse momento; observa-se que os balões dos personagens são brancos com apenas as letras em vermelho permitindo compreender que o foco de atenção estava no que os demais estavam dizendo. Visto que, “vermelho” representa seu foco de atenção, mas essas falas não estavam desorganizadas ou em amplitudes altas, pois quando a

amplitude está alta ou as informações são recebidas simultaneamente, os balões são ilustrados na cor vermelha.

Figura 13 - Conhecendo outros autistas



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 126-127).

Segundo Goffman (1988/2022), ao buscar estar na presença daqueles que compartilham de seu ponto de vista no mundo, o indivíduo estigmatizado encontrará dois tipos de pessoas, o igual e o “informado”. O igual é aquele que compartilha o seu estigma e os informados são aqueles que “são normais, mas cuja situação especial levou a privar intimamente da vida secreta do indivíduo estigmatizado e a simpatizar com ela, e que gozam, ao mesmo tempo, de uma certa aceitação, uma certa pertinência cortês ao clã” (Goffman, 1988/2022, p. 39). Há um segundo tipo de pessoa informada, essa pessoa é aquela que, “se relaciona com um indivíduo estigmatizado através da estrutura social — uma relação que leva a sociedade mais ampla a considerar ambos como uma só pessoa” (Goffman, 1988/2022, p. 39), essa pessoa também vai receber descrédito.

“Assim, a mulher fiel do paciente mental, a filha do ex-presidiário, o

pai do aleijado, o amigo do cego, a família do carrasco, todos estão obrigados a compartilhar um pouco o descrédito do estigmatizado com o qual eles se relacionam” (Goffman, 1988/2022, p. 39).

Portanto, a pessoa estigmatizada pode encontrar, ao longo da vida, pessoas dispostas a “adotar seu ponto de vista no mundo e a compartilhar o sentimento de que ele é humano e ‘essencialmente’ normal, apesar das aparências e a despeito de suas próprias dúvidas” (Goffman, 1988/2022, p. 29). Segundo o autor, o primeiro grupo é aquele composto por pessoas que compartilham seu estigma. Esse grupo pode, por exemplo, oferecer um círculo de compartilhamento de experiências, apoio moral e sentimento de aceitação/de ser igual (Goffman, 1988/2022). Sobre o encontro de pessoas que possuem a mesma categoria de estigma, Goffman (1988/2022, p. 32) expõe que:

O que se sabe é que os membros de uma categoria de estigma particular tendem a reunir-se em pequenos grupos sociais cujos membros derivam todos da mesma categoria, estando esses próprios grupos sujeitos a uma organização que os engloba em maior ou menor medida. E observa-se também que quando ocorre que um membro da categoria entra em contato com outro, ambos podem dispor-se a modificar o seu trato mútuo, devido à crença de que pertencem ao mesmo “grupo”.

Essa experiência de conhecer outras pessoas estigmatizadas é relatada na HQ. Após descobrir que é uma mulher autista, a personagem se permite conhecer outras pessoas autistas e partilhar suas experiências e seus sentimentos. Os personagens são ilustrados partilhando seus sentimentos em relação ao diagnóstico “para mim foi um alívio, o diagnóstico permitiu que eu não tivesse vergonha das minhas particularidades”; sentimentos em relação ao passado escolar “pra mim o pior foi o bullying durante o intervalo ao longo de tantos anos”, questões relacionadas ao impacto dos acompanhamentos em sua vida pessoal “isso salvou meu casamento”, lembranças em relação a como suas mães foram vistas socialmente “minha mãe sabia que eu era diferente [...] os psicólogos diziam que eu era ansioso e que ela deveria se tratar, ELA!”

Ela conhece pessoas com diferentes modos de ser e diferentes idades, mas que possuem similaridades em sua trajetória; pessoas que percebem e se relacionam com o mundo de modo diferente. A partir desse momento, Marguerite já não se sente tão-só, ela percebe que há um grupo de pessoas na sociedade do

qual ela faz parte. Quando se reúnem, fica evidente que embora haja uma similaridade entre eles, cada um é único.

Ao conhecer outros autistas, Marguerite escuta os relatos de outros personagens do livro. Esses relatos levam o leitor para problemas que precisam de mais atenção na sociedade: *bullying*, falta de informação, dificuldades no mercado de trabalho, consequências da estigmatização e a importância do diagnóstico para o autoconhecimento.

Na imagem abaixo, é possível perceber uma nova combinação nas composições das cores dos balões. Isso, porque as falas contidas nos balões percebidas isoladamente transmitem uma ideia de desconforto devido a seu conteúdo preconceituoso. Entretanto, os balões foram construídos a partir de uma tonalidade que expressa calma e tranquilidade em Marguerite; as expressões faciais da personagem (com as sobrancelhas arqueadas) não expressam desconforto, mas sim curiosidade ao ouvir falas preconceituosas.

Novamente sobre a tonalidade de cores, os balões verdes indicam uma mudança de postura da personagem nesse momento da história. Ao ouvir as afirmações, Marguerite não se sente desconfortável (nada no ambiente é colorido em vermelho) porque ela tem consciência de que tais ideias estão distantes da realidade e não a descrevem.

À medida que a personagem passa a se conhecer e se respeitar, balões que em outros momentos eram ilustrados em vermelho passam a ser ilustrados em cores de calma (azul e verde). A personagem apresenta gradualmente uma mudança de postura, ela passa a não aceitar situações de consternação, diante de conflitos ou desconforto, a personagem passa a se retirar ou solicitar que respeitem seus limites e os ambientes já não ficam vermelhos.

Figura 14 - Estereótipos sobre autismo



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 132-133).

Após receber o diagnóstico, a personagem percebeu haver uma visão estereotipada sobre o que é o autismo, o que leva as pessoas ao redor de Marguerite a questionarem seu diagnóstico, se sentirem penalizadas, dizerem frases como “Será que lá, no fundo, não somos todos um pouco autistas?” ou até mesmo sugerir possíveis curas.

A respeito dessas situações, em sua pesquisa na França sobre representação social do autismo, Dachez, N'dobo e Carrascal (2016) contaram com a presença de 206 participantes, compondo dois grupos: no 1º grupo havia 102 participantes, pessoas que tinham contato com autismo; o 2º grupo foi composto por 104 pessoas que não tinham contato com autismo. Cada participante, de ambos os grupos, foi convidado a escrever um máximo de dez palavras para a palavra indutiva “autismo”. Nos dois grupos, notou-se que a representação é negativa, porém essa representação é mais estereotipada no grupo de pessoas que não têm contato com autistas, evidenciando a influência do contato nas representações sociais. A ideia de “inacessível e problemático foram categorias centrais da representação” (Dachez; N'dobo; Carrascal, 2016, p. 491).

No que tange ao Brasil, em sua pesquisa realizada por intermédio de questionários sociodemográficos, da qual participaram 206 universitários brasileiros – sendo 77,2% provenientes de instituições públicas do ensino superior – Dias *et al.* (2021) utilizaram a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP). Os participantes evocaram 5 palavras que viessem à mente diante do estímulo indutor “autismo”. A palavra que apareceu com maior frequência foi “criança”, seguida de palavras como dificuldade, isolamento e doença. Diante desse resultado, os autores suscitaram uma reflexão:

O isolamento, quando figura como um dos elementos centrais e organizadores da representação social, demonstrado no presente estudo, ganha uma funcionalidade que pode ainda resultar em exclusão. Visto que, conforme Abric (1994), as representações sociais possuem funções, entre elas a de orientar e justificar comportamentos e práticas sociais, representar o autismo com ênfase no isolamento pode justificar, a posteriori, comportamentos para excluir pessoas com TEA, posto que o isolamento, em princípio, partiria da pessoa autista, seria um movimento natural seu, desresponsabilizando o meio social de buscar inserir essas pessoas e integrar a diversidade (Dias *et al.*, 2021, p.636).

Sobre a construção social do autismo:

A construção social da imagem das pessoas com TEA, historicamente, passou por uma série de desenvolvimentos. Por um longo período, as pessoas com autismo foram consideradas incapazes perante a sociedade, que as estigmatizava e condenava seus comportamentos tidos como atípicos e/ou inadequados. A ausência de informação sobre as características e manifestações do TEA fez com que a imagem da pessoa com autismo fosse fortemente influenciada por uma visão incapacitante e estigmatizada. Consequentemente, a exclusão de pessoas com TEA dos meios sociais e educacionais era explícita e amplamente aceita (Barbosa, *et al.*, 2020, p. 1).

Ainda no Brasil, uma pesquisa mais recente — contando com 248 participantes — foi feita por Braga, Paula e Martins (2023). A pesquisa reflete sobre como o desconhecimento pode ter como consequência crenças e atitudes negativas. As autoras desenvolveram uma pesquisa por meio de um questionário, contendo 72 itens, que abrangem as dimensões afetiva e cognitiva e atitudes comportamentais. Os participantes da pesquisa foram “acadêmicos de ambos os gêneros, matriculados regularmente nos cursos de Administração e Psicologia, ambos oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul — Campus Paranaíba” (Braga; Paula; Martins, 2023, p. 295).

Como resultado, as referidas pesquisadoras constataram que “quase metade dos participantes nunca teve contato com pessoas autistas, seguido de 42% dos acadêmicos que já tiveram contato alguma vez e 10% convivem frequentemente ou muito frequentemente com pessoas com TEA” (Braga; Paula; Martins, 2023, p. 301). Foi relatado menos estigma em relação a pessoas autistas entre as mulheres. Observou-se que, quanto maior o nível de comprometimento da pessoa autista, maior será a probabilidade de ela se tornar alvo de atitudes negativas (Braga; Paula; Martins, 2023).

Novamente refletindo sobre as vivências da personagem Marguerite, junto aos estereótipos, há também a falta de informação. A personagem escuta afirmações sobre uma possível relação entre autismo e vacinas, tais afirmações não têm nenhum respaldo científico.

Entre as afirmações que a personagem escuta ao contar que é autista estão frases como “parece que tem a ver com vacinas”. Sobre essa fala, é válido pontuar que, no início deste século, muitas famílias e profissionais se preocuparam com a possibilidade de haver uma relação entre vacinação e autismo: “muitas revistas de renome, como The Lancet, chegaram a concluir que as vacinas desempenharam um papel crucial no aparecimento dos sintomas e do aumento da incidência de autismo em crianças” (Brites; Brites, 2019, p. 46). Com isso, muitas famílias começaram a deixar de vacinar seus filhos, gerando sérias consequências para a saúde das crianças:

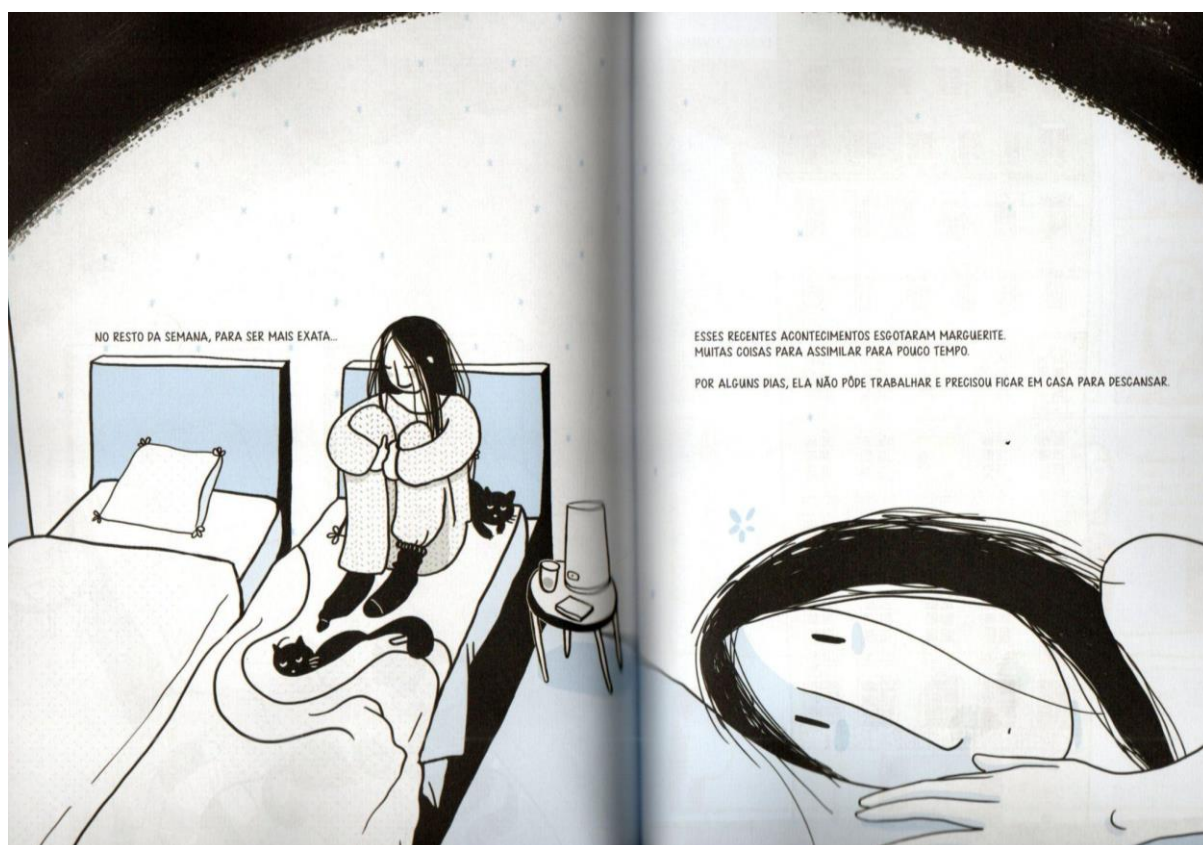
Muitas famílias passaram a não mais vacinar seus filhos [...] levando muitas crianças a se tornarem vulneráveis às doenças que outrora foram efetivamente controladas pelas imunizações preventivas. Nos Estados Unidos, epidemias de sarampo voltaram com força a assombrar essas populações, e parte das crianças morreu ou desenvolveu sequelas (Brites; Brites, 2019, p. 46).

No entanto, deve-se enfatizar que as pesquisas não se sustentaram ao ser falseadas, ou seja, não há evidências científicas de uma suposta relação entre vacinas e autismo. É consenso estabelecido, e comprovado, que vacinas não causam autismo (Brites; Brites, 2019). Sobre estudos relacionados a vacinas, Jesus (2022) relembra que uma pesquisa realizada na Dinamarca, com 657.461 participantes – crianças nascidas entre 1999 e 2010 – evidenciou “de forma consistente que a vacina tríplice viral não aumentou a incidência de autismo quando consideradas as variáveis

sexo, período de nascimento, administração das demais vacinas oferecidas gratuitamente, histórico de irmão(s) com TEA” (Jesus, 2022, p. 27). É oportuno ressaltar que apesar das comprovações de segurança das vacinas, em 2017, os casos de sarampo na Europa tiveram um aumento de 400%, cujos dados são explicados pelos movimentos antivacina, pois “pessoas que fazem parte desse movimento partilham da crença de que vacina causa autismo, embora essa hipótese seja amplamente descartada pela ciência” (Jesus, 2022, p. 27).

Em relação à qualidade de vida, ao analisar a si mesma e os acontecimentos de sua vida, Marguerite passa a se respeitar. Na imagem abaixo, Marguerite finaliza seu relacionamento amoroso ao concluir que ambos eram demasiadamente diferentes. Mesmo triste com o fim de seu relacionamento, Marguerite é ilustrada com cores calmas, indicando paz em sua decisão.

Figura 15 - Qualidade de vida e autismo



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 142-143).

Ao longo de todo o livro, o leitor percebe uma rotina pouco saudável, em que Marguerite frequentemente se sente cansada, ansiosa, assustada e triste devido à sua dificuldade em se adaptar ou ser aceita, em especial, em seu

relacionamento amoroso, seu trabalho e grupo de amigos. Mesmo procurando uma rotina mais saudável após o diagnóstico, a construção dessa nova rotina é um processo. Na HQ, é possível perceber como as diversas áreas da vida de uma pessoa coexistem, uma área da vida de Marguerite costuma levar consequências para outra. Ao terminar seu relacionamento, Marguerite se sente sobrecarregada e não consegue mais ir para o trabalho. Em outros momentos, os desafios do trabalho a sobrecarregam, causando prejuízo em outras áreas.

É necessário que as pesquisas futuras tenham como objeto de estudo a construção de uma rotina saudável na vida adulta, assim como desenvolver ferramentas que permitam aos profissionais que trabalham na área avaliar a qualidade de vida de uma pessoa autista (Billstedt; Gillberg; Gillberg, 2011). Já em 2015, Fernanda Rosa alertava que nas pesquisas sobre autismo, as necessidades específicas do autista adulto têm sido negligenciadas. Nas palavras da pesquisadora:

Estudos internacionais voltados a pessoas com TEA em idade adulta indicam a permanência dos comprometimentos de linguagem e interação social nesta fase da vida, níveis comprometidos de linguagem e interação social, níveis comprometidos de independência e de inclusão social e; além disso, as pesquisas apontam para uma escassez de serviços especializados e falta de apoio social formal para estas pessoas e suas famílias (Rosa, 2015, p. 9).

Na imagem abaixo, Marguerite tenta comunicar suas situações de desconforto, que causam desgaste físico e psicológico, mas não consegue dialogar ou ser ouvida, visto que a profissional responsável pela inclusão não tem informações sobre as características de Marguerite. A personagem tenta explicar que o ambiente no qual ela está trabalhando afeta seu rendimento profissional. É importante pontuar que Marguerite é ilustrada como uma profissional capacitada, cujo rendimento é afetado não por sua falta de profissionalismo, mas sim pela falta de um ambiente inclusivo que atenda suas especificidades.

Figura 16 - Marguerite no serviço



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 144-145).

As pessoas autistas enfrentam desafios em suas atividades de vida diárias; algumas especificidades do autismo como aspectos “físicos, cognitivos emocionais e psicossociais; desafios estes, que contribuem para uma baixa motivação em apresentarem autonomia, principalmente em atividades de vida prática – como uso de transporte e manejo de dinheiro” (Armonia; Bernal, 2023, p. 153).

Ao chegar à vida adulta, uma minoria vive uma vida independente. A maioria das pessoas autistas continua dependendo de seus pais na vida adulta — nas atividades diárias e continuam morando com os pais. Intervenções que abordem a autonomia melhoram a vida das pessoas autistas e sua família (Armonia; Bernal, 2023), mas o acesso a intervenções na vida adulta é um desafio (Rosa, 2015). Ainda sobre autonomia na vida adulta, destaca-se o comentário de Rosa (2015, p. 24):

Um estudo longitudinal, realizado por Howlin et al. (2004), acompanhou 68 pessoas com autismo (na faixa etária de 21 a 48 anos) que foram avaliadas na infância, apresentando níveis de QI relativamente altos (escores acima de 50), e reavaliadas na idade adulta [...] Quase um terço das pessoas dessa amostra esteve de alguma forma envolvida em alguma atividade de trabalho, mas apenas 8 trabalhavam de forma independente, 56% destes participantes foram classificados como não tendo relações sociais, como relações de

amizade, por exemplo. No geral, apenas 12% dos autistas desta amostra apresentou bons níveis de independência na vida adulta enquanto 46% apresentam uma autonomia muito limitada.

Ainda nesse sentido, “quando o indivíduo deixa a escola regular, é desejável que possa encontrar uma solução para desenvolver suas capacidades ou ter uma forma de ocupação” (Armonia; Bernal, 2023, p. 153) e o emprego é um fator significativo na qualidade de vida de autistas adultos (Bernier; Dawson; Nigg, 2021; Armonia; Bernal, 2023; Almeida, 2023). Todavia, a taxa de desemprego entre autistas é alta (Rosa, 2015; Armonia; Bernal, 2023) e “as dificuldades típicas do quadro reforçam a dificuldade desses indivíduos em se manterem ou encontrarem um emprego, como déficits persistentes na comunicação social e interação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados” (Armonia; Bernal, 2023, p. 153).

Há fatores associados a independência e autonomia da pessoa autista que refletem na obtenção e manutenção de um emprego, como desenvolver autocuidado diário, fazer atividades fora de casa, visto que ao sair é possível se adaptar a novos ambientes (Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

Ademais, as pessoas autistas tendem a apresentar um aumento no nível de ansiedade, depressão e também transtornos alimentares decorrentes dos desafios enfrentados na vida adulta (Bernier; Dawson; Nigg, 2021). Portanto, assim como as pessoas não autistas, “quando um adulto está com problemas de ansiedade e/ou depressão, é importante que ele receba ajuda, uma vez que questões de saúde mental podem interferir na habilidade de funcionar bem no ambiente de trabalho” (Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

No que tange ao cenário brasileiro, em 2023, a dissertação de Almeida (2023) se dedicou a pesquisar a satisfação de pessoas autistas adultas no trabalho. A pesquisadora lembra que as pessoas autistas enfrentam mais dificuldade em alguns âmbitos da vida; em especial no que tange à entrevista de emprego, uma vez que são como testes sociais e os que têm um emprego podem vir a se afastar de suas atividades laborais em decorrência dos sintomas e ansiedade. Entretanto, a pesquisadora enfatiza que “apesar de pessoas com autismo apresentarem dificuldades sensoriais e sintomas de ansiedade, não significa que não tenham condições de envolver-se em interações pessoais, educacionais e profissionais” (Almeida, 2023, p. 21).

Na busca por compreender se as pessoas autistas com mais dificuldades sensoriais e/ou ansiedade têm mais dificuldade de interação no ambiente de trabalho e/ou mais insatisfação comparado as pessoas não autistas, Almeida (2023), em seu estudo, trabalhou com dois de grupos participantes que responderam questionário sociodemográfico; Critério Brasil de Classificação Econômica (CCEB); *Sensory Perception Quotient (SPQ)*; *Generalized Anxiety Disorder 7 (GAD-7)*; *Autism Spectrum Quotient (AQ)*; Escala de Satisfação no Trabalho (EST).

Almeida (2023) teve como participantes em sua pesquisa 83 adultos empregados, com idades entre 21 e 57 anos, de diversas regiões do Brasil. Entre esses participantes 40 eram pessoas autistas (com apresentação de laudo médico) e 43 eram pessoas autodeclaradas não autistas. Sobre as diferenças entre os dois grupos no questionário AQ, a autora coloca que:

Quanto aos resultados obtidos com a aplicação do questionário AQ, adultos com TEA pontuaram significativamente mais alto do que o grupo neurotípico. Isso demonstra que o AQ é um instrumento com boa confiabilidade, uma vez que o questionário pretende medir os traços do espectro autista (Almeida, 2023, p. 37).

Nos resultados, constatou-se que “os transtornos de ansiedade foram os mais prevalentes manifestados em 52% dos participantes com TEA, seguido de depressão em 25%” (Almeida, 2023, p. 28), os resultados sugeriram que os participantes, autistas apresentam mais sintomas graves e moderados de ansiedade, mais sensibilidade sensorial e mais insatisfação no trabalho que os participantes autodeclarados não autistas (Almeida, 2023).

Por fim, os resultados da pesquisa de Almeida não sugeriram relação entre o nível de insatisfação e o perfil sensorial, mas sim a ansiedade (Almeida, 2023). É oportuno ressaltar que, assim como para as pessoas não autistas, é muito importante para a qualidade de vida do profissional autista se tornarem seus próprios defensores, ou seja, conhecer os próprios direitos, desenvolver autoconhecimento e autorrespeito tomando “consciência de seus desafios, dos seus pontos fortes e a reconhecer que qualquer pessoa tem áreas em que tem dificuldades”(Bernier; Dawson; Nigg, 2021).

A cena abaixo, enquadrada em plano geral, mostra Marguerite em sua casa estudando em silêncio na busca de autoconhecimento, mas também de informações acadêmicas, ao decidir escrever uma tese sobre o assunto. A tonalidade

de cor utilizada indica silêncio e calma e a cena ocupa a página inteira, indicando uma cena duradoura (McCloud, 1995), ou seja, que ela passou bastante tempo estudando.

Os livros estão coloridos em tons de azul e verde (cores que a HQ usa para momentos em que a personagem não está desconfortável), reforçando a percepção de que estudar está sendo algo agradável para Marguerite. Em todo o desenvolvimento da HQ, a casa da personagem é desenhada como um ambiente tranquilo no qual ela consegue descansar e fazer as coisas que gosta com tranquilidade e concentração.

É válido ressaltar que a personagem não é construída ao longo da HQ como alguém com dificuldades de aprendizado visto que Guilherme (personagem citado anteriormente pede aulas para a personagem) e em outros momentos ela escutar frases como “um autista não fala, não entende nada [...] aprendo cada coisa com você!” nas quais outros personagens dizem que ela não parece autista visto que ela é “uma pessoa que fala”. Por fim, Marguerite aprende as coisas de um modo diferente do esperado, mas isso não configura uma dificuldade.

Figura 17 - Marguerite e a pesquisa



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 162-163).

Ao perceber que a sociedade tem uma imagem estereotipada das pessoas autistas, Marguerite — agora se conhecendo melhor e se informando sobre a condição — decide conscientizar as pessoas para tal. Ela decide retomar os estudos e, então, retorna para a Universidade, ao ser ali que ela tem a possibilidade de escrever uma tese e desenvolver uma pesquisa. Na imagem acima, Marguerite aparece realizando seus estudos em casa porque ela foi liberada para fazer parte das atividades acadêmicas no silêncio de sua casa e, assim, não comprometer seu rendimento acadêmico. A personagem é ilustrada como alguém que tem maior facilidade em realizar suas atividades em ambientes solitários sem a interferência de sons, movimentos e balões de fala vindos de outros personagens.

Sobre o acesso à educação, no Brasil existem legislações que buscam incluir as pessoas com deficiências, dentre elas o TEA (Souza, 2023). Entretanto, “ainda existem obstáculos ao longo desse processo, devido a questões relacionadas à infraestrutura e fiscalização, ou à falta de conhecimento da sociedade sobre o TEA e as suas particularidades” (Souza, 2023, p. 54). A educação de pessoas autistas ainda representa um desafio (Barbosa; Gomes 2018; Souza, 2023), do ensino

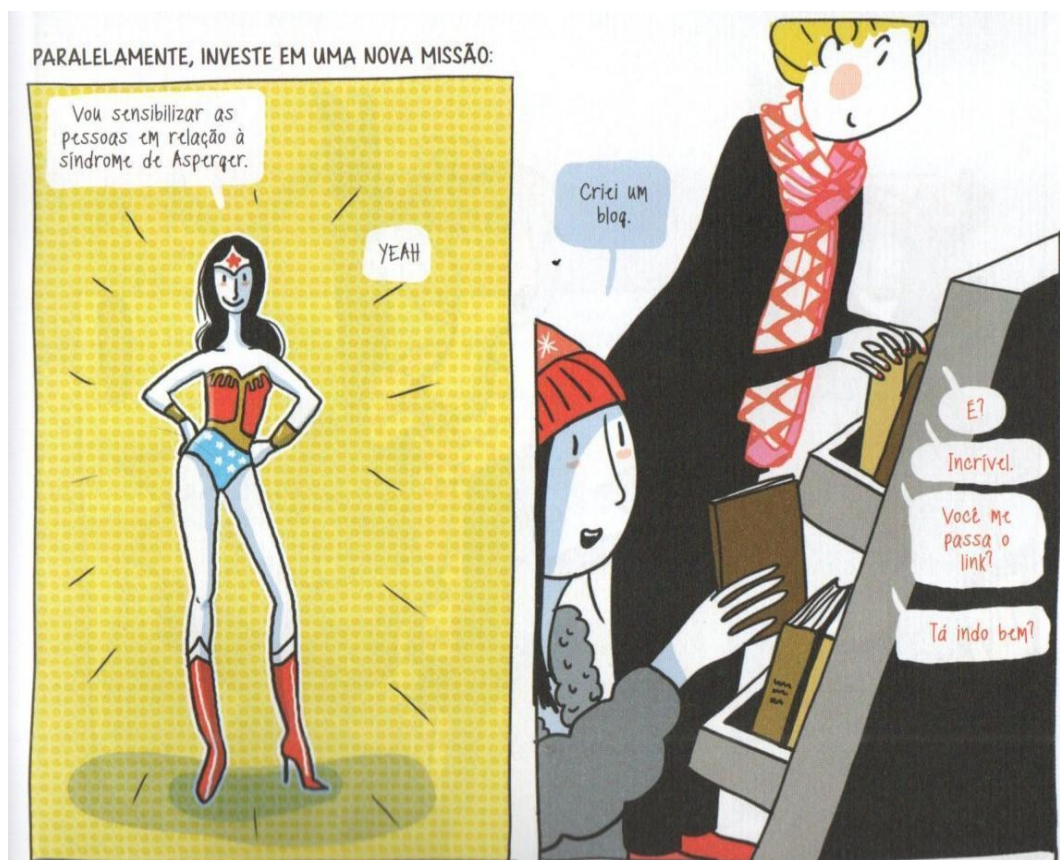
infantil até o ensino superior e este último pouco tem sido pesquisado, porém, é fundamental ressaltar que a inclusão na educação se encerra no ensino básico devendo estar presente em todas as etapas de sua vida (Barbosa; Gomes 2018).

Portanto, o ambiente acadêmico também deve possuir adequações necessárias para a inclusão desse grupo (Barbosa; Gomes, 2018; Souza, 2023). Nesse sentido, sem conhecimento sobre suas particularidades, “o acesso da pessoa com autismo ao ensino superior não garante a inclusão” (Barbosa; Gomes 2018. p. 9).

No segundo quadro da imagem abaixo, Marguerite está na livraria. Após retomar os estudos, a personagem passa a frequentar um novo local, o qual é desenhado com tons de amarelo e branco, remetendo à iluminação no ambiente e no aprendizado. Marguerite tem uma ideia: “vou sensibilizar as pessoas em relação à síndrome de Asperger”, “yeah”.

A relação de Marguerite com a profissional que trabalha na livraria é outro aspecto agradável para ela, visto que é uma pessoa que conhece e tem acesso a produções científicas sobre autismo. A profissional não é representada expressando ideias preconceituosas e demonstra ter conhecimento sobre o tema ao recomendar uma variedade de livros para Marguerite e sempre manter a personagem informada sobre novas publicações.

Figura 18 - Marguerite e a divulgação de informações nas Redes sociais



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 165-166).

Considerando que o conhecimento reduz o estigma, à medida que Marguerite vai se informando sobre o autismo e desenvolvendo sua pesquisa, ela vê a necessidade de compartilhar essas informações. A personagem decide então criar um blog sobre autismo. No Brasil, algumas pessoas autistas tomaram iniciativas semelhantes à representada pela personagem Marguerite.

Abreu (2022) relembra – em sua dissertação – que, no Brasil, a emergência do ativismo autista ocorreu majoritariamente após 2010, em virtude de fatores como a publicação do DSM-V (e consequente aumento de atenção para o tema), as representações na indústria cinematográfica, o acesso à informação, o aumento das mídias sociais e outros. O pesquisador ainda cita alguns nomes que ganharam notoriedade no país:

No âmbito cultural, a atuação autista brasileira teve sentido multiforme. Por meio do texto, escritores como Rodrigo Tramonte, Cristiano Camargo, Nicolas Brito Sales, Sophia Mendonça e Daniela Sales escreveram autobiografias sobre suas experiências no espectro e com o diagnóstico tardio, assim como Alice Casimiro descreveu vivências por meio do blog A Menina Neurodiversa. Por meio de mídias sociais, como Instagram e Facebook, figuras como Lucas Pontes, Polyana Sá, Fábio Souza, Enã Rezende, Kenya Diehl e Luciana Viegas iniciaram suas atividades com

relatos nas redes sociais e, posteriormente, palestras (Abreu, 2022, p. 12).

Ainda segundo Abreu (2022), no que tange à divulgação de informações no YouTube, no período de 2015, nomes como o de Nelson Marra e de Selma Sueli Silva e Sophia Mendonça ganharam notoriedade. No cenário de 2022, o autor destaca que três canais de pessoas autistas ultrapassaram a marca de 150 mil inscritos, são eles “Diário de um Autista, produzido desde 2016 pelo designer, escritor e palestrante Marcos Petry; Willian Chimura, criado em 2019 pelo programador e pesquisador Willian Chimura; e Família Tagarela, [...] em atividade desde 2017” (Abreu, 2022, p. 12).

Por fim, outro a ser mencionado no que tange a divulgação científica no Brasil é o “Introvertendo”, criado em 2018 - a partir de um grupo da Universidade Federal de Goiás - e em atividade até 2022 é o podcast “Introvertendo¹⁸” que, foi um espaço de troca entre pessoas autistas de diversas regiões do país. Ao todo, foram lançados 260 episódios, também acessíveis em libras, “sobre aspectos da nossa vida cotidiana, sobre a sociedade, ou questões evidentemente pouco populares, mas sempre na intenção de ter um papo natural e orgânico” (Introvertendo, 2024).

As interações e trocas de informação entre pessoas autistas são ilustradas na HQ. Ao conhecer outras pessoas autistas, Marguerite conhece também estratégias para administrar seu cansaço. Na figura abaixo, Marguerite está aprendendo a administrar *sua energia social*. Isso, porque “ela precisa, com apenas 12 colheres, fazer o que as outras pessoas fazem com um estoque ilimitado. Estabelecer seu próprio equilíbrio lhe permitiu visualizar e administrar seu próprio cansaço” (Caroline e Dachez, 2023, p. 172). Na teoria das colheres cada situação social teria um gasto, por exemplo, “passar a noite em grupo, 4 colheres”.

Com a administração de seu cansaço, situações que anteriormente eram coloridas em vermelho passam a ser desenhadas em tons verdes, indicando que ela passou a *dosar* a energia gasta de modo que passou a respeitar seus limites.

Figura 19 - Marguerite conhecendo a si mesma

¹⁸ “Formado exclusivamente por autistas, o podcast surgiu a partir de um grupo terapêutico desenvolvido no Saudavelmente, programa da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, e se estendeu com a participação de outros indivíduos em diferentes estados do Brasil”. Para mais informações: [O podcast – Introvertido](#)



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 172-173).

Ao compreender – por meio de seus estudos – o que é o autismo, Marguerite passa a cuidar mais de si mesma e a entender quais atividades do dia a dia são malélicas ou benéficas para sua saúde mental. Não há tratamento – no sentido de cura – para o autismo, mas há diversos programas de intervenção que auxiliam na busca e manutenção da saúde emocional e vivência em sociedade.

Em relação ao acompanhamento profissional, não fica evidente na HQ qual terapia Marguerite escolheu para auxiliá-la em seu dia a dia. Todavia, segundo Brites e Brites (2019), para considerar uma intervenção como de qualidade ela deve ter respaldo científico e não ser uma terapia que ainda esteja em fase de convencimento científico: 1) ser divulgada e conhecida por profissionais especializados em autismo; 2) ser de fácil compreensão pelas pessoas (ou seus pais/responsáveis/auxiliadores); 3) intervir em prol da qualidade de vida da pessoa, mas dispor também de recursos de avaliação evolutiva.

Para observar se uma terapia está sendo benéfica ou não, e observar detalhadamente cada período da intervenção, existem escalas, como, por exemplo, a *Autism Treatment Evaluation Checklist* (ATEC), que “consiste em quatro sub testes

para avaliar as quatro áreas de maior interesse: 1) Linguagem e comunicação (14 itens); 2) Sociabilidade (20 itens); 3) Consciência cognitiva/sensorial (18 itens); e 4) Saúde física e comportamental (25 itens)” (Brites; Brites, 2019, p. 100).

Quadro 8 - Exemplos de programas de intervenções para auxiliar na qualidade de vida

<p>Programas de Análise do Comportamento Aplicada.</p> <p>Pesquisas nessa área podem ser encontradas em: <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i> e <i>Behavior Therapy</i>.</p>	<p>Avaliado por muitas pesquisas, esse programa propicia o ensino de novos comportamentos: autoajuda, linguagem, habilidades sociais. Atualmente, sobretudo na infância, para garantir que tais comportamentos ocorram e sejam aprendidos, eles são reforçados por meio de afeto. Tem em vista colaborar com a aprendizagem de comportamentos necessários para a qualidade de vida, segurança e autonomia, respeitando as características próprias da pessoa.</p>
<p>Abordagem TEACCH - <i>Treatment and Education of Autism and related Communication Handicapped Children</i>.</p> <p>Pesquisas nessa área podem ser encontradas em: www.teacch.com</p>	<p>Essa abordagem foi pensada para colaborar com a qualidade de vida da pessoa autista durante toda a vida, sendo adaptável às suas características e visa aprimorar seus pontos fortes.</p>
<p>Terapias Sensório-motoras.</p> <p>Pesquisas nessa área podem ser encontradas em Schneck (2021) e Rydeen (2001).</p>	<p>Geralmente realizada por um terapeuta ocupacional, profissional da Educação Física ou fisioterapeuta; essa terapia foca seus estudos nos estímulos sensoriais, colaborando, por exemplo, no desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, assim como déficits no processamento sensorial por meio de uma variedade de atividades que auxiliam na melhoria de qualidade de vida.</p>
<p>Picture Exchange Communication System (PECS).</p> <p>Pesquisas nessa área podem ser encontradas em: Bondy e Fost (1994)</p>	<p>Treinamento a partir de recursos visuais, cuja finalidade é a melhoria na comunicação e nas atividades diárias.</p>
<p>Treinamento da fala e da comunicação.</p> <p>Pesquisas nessa área podem ser encontradas em: Wetherby e Prizant (1992).</p>	<p>Os objetivos dessa terapia variam segundo a necessidade e especificidade da pessoa, podendo ser utilizada para: articulação, aspectos paralinguísticos, morfologia, entre outros.</p>

Fonte: A autora, adaptado de Whitman (2015) e Brites e Brites (2019).

Figura 20 - Marguerite combatendo o preconceito



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 174).

Marguerite passa a combater o preconceito e a reforçar que a ideia que se tem desse grupo é estereotipada. Ela pretende, então, divulgar informações sobre o autismo para que a população – ao ter acesso a essas informações – deixe de ter uma visão preconceituosa.

O preconceito é a noção que podemos ter sob um determinado grupo antes mesmo de estabelecermos contato. Noção esta que pode dizer respeito tanto a características positivas quanto negativas, porém, ambas as possibilidades podem trazer consequências negativas para o alvo (Mizael, 2019).

O preconceito é um comportamento que pode ser aprendido de diversas formas, como conversas coloquiais; na televisão (por meio do papel no qual determinado grupo é posto para interpretar), rádio, livros, etc. Aqui entende-se comportamento como ação, sentimento e pensamento, “é a atividade do organismo vivo: o comportamento humano inclui tudo aquilo que as pessoas fazem” (Cooper; Heron; Heward, 2007, p. 690).

Ademais, mesmo ao ouvirmos uma ideia negativa sobre uma pessoa específica, conseguimos associar essa informação aos demais do mesmo grupo ou de mesma “categoria”, ou seja, “nós temos a capacidade de aplicar esse conhecimento mesmo quando estamos diante de pessoas estranhas” (Mizael, 2019, p. 23). Nesse sentido, para melhor compreensão de como ocorrem essas associações, a referida autora pontua que:

Isso pode acontecer porque as pessoas podem ter características físicas semelhantes, como o mesmo tipo de cabelo, nariz, boca, cor da pele, mesma vestimenta, etc. E mesmo que as pessoas não sejam parecidas fisicamente, a gente também pode aplicar esse conhecimento porque a gente aprende a classificar as pessoas em grupos (Mizael, 2019, p. 23).

É possível, também, que a ideia sobre determinado grupo seja construída com base em informações recebidas separadamente, por exemplo, mediante associações entre o que foi lido no jornal e o que ouviu numa conversa coloquial, programa de rádio, etc. Sobre a capacidade humana de relacionar informações, entende-se que:

Nossa capacidade nos permite criar relações com as informações que nos são apresentadas, de modo que, quando vemos ou pensamos em um estímulo (objeto, animal, pessoa, evento, ação...), várias coisas relacionadas a ele são também lembradas: diante do objeto “sapato”, posso pensar em frio, chinelo, dor nos pés, conforto, sapateado, dança de salão, entre outros (Mizael, 2019, p. 19).

Ainda nesse sentido, as pessoas também podem aprender comportamentos preconceituosos por meio de informações recebidas separadamente, mediante a identificação de elementos comuns nas diversas informações recebidas, ainda que elas tenham sido propagadas por meios diferentes entre si e com distância temporal. Isto porque, ao receber tais estímulos comportamentais sobre determinado grupo, verifica-se a formação de classes de equivalência, ou seja, a relação entre dois estímulos pode gerar uma nova relação

não aprendida anteriormente em razão da presença de um elemento comum; “Um exemplo é o estabelecimento da relação ‘negro-ruim’ a partir do ensino das relações ‘negro-preguiçoso’ e ‘preguiçoso-ruim’. Dessa maneira, uma relação nunca treinada emerge, evidenciando o caráter generativo desse paradigma” (Mizael, 2019, p. 40).

Entretanto, na perspectiva da autora, embora não seja um processo simples, há a possibilidade de “desaprender” o preconceito. Mizael exemplifica que esse “desaprender” não é simples porque, assim como aprendemos a língua portuguesa e, depois, comumente, sabemos ler as palavras, “quando aprendemos a classificar certo grupo como positivo ou negativo, é difícil mudar isso. [...] Então, a alternativa é pensar que mesmo que seja difícil deixar de ter preconceitos, eu posso aprender coisas novas sobre esses grupos” (Mizael, 2019, p. 25). Essas coisas novas seriam, então, informações verídicas sobre esse grupo e pouco conhecidas e/ou divulgadas.

Nesse raciocínio, proposto pela autora, ao inserir uma informação sobre um grupo em determinado meio, as pessoas desse ambiente passam o grupo (sobre o qual era a informação) ao conjunto de características apresentadas; sendo necessário observar quais discursos e informações estão sendo propagadas e qual tipo de comportamento elas reforçam, comportamentos preconceituosos ou não.

Mediante esse cenário, é necessário ressaltar o papel dos contextos sociais nas relações humanas, ou seja, é relevante observar qual parcela da sociedade têm o “poder” de “determinar quais grupos serão considerados imorais e/ou inferiores, ou seja, grupos-alvo a serem combatidos, ou quais grupos serão reforçados ou punidos, muitas vezes independentemente de seus comportamentos emitidos” (Mizael, 2019, p. 56).

A preocupação do preconceito como tema de pesquisa se relacionou, historicamente, com os acontecimentos nos quais um grupo minoritário (politicamente falando) era discriminado/tratado diferencialmente (e.g., por meio de topografias diversas, como agressão verbal e psicológica, não ter seus direitos assegurados/possuir menos direitos que outros grupos, assassinatos, genocídio e, de forma geral, atos e omissões que os deixavam em desvantagem) (Mizael, 2019, p. 58).

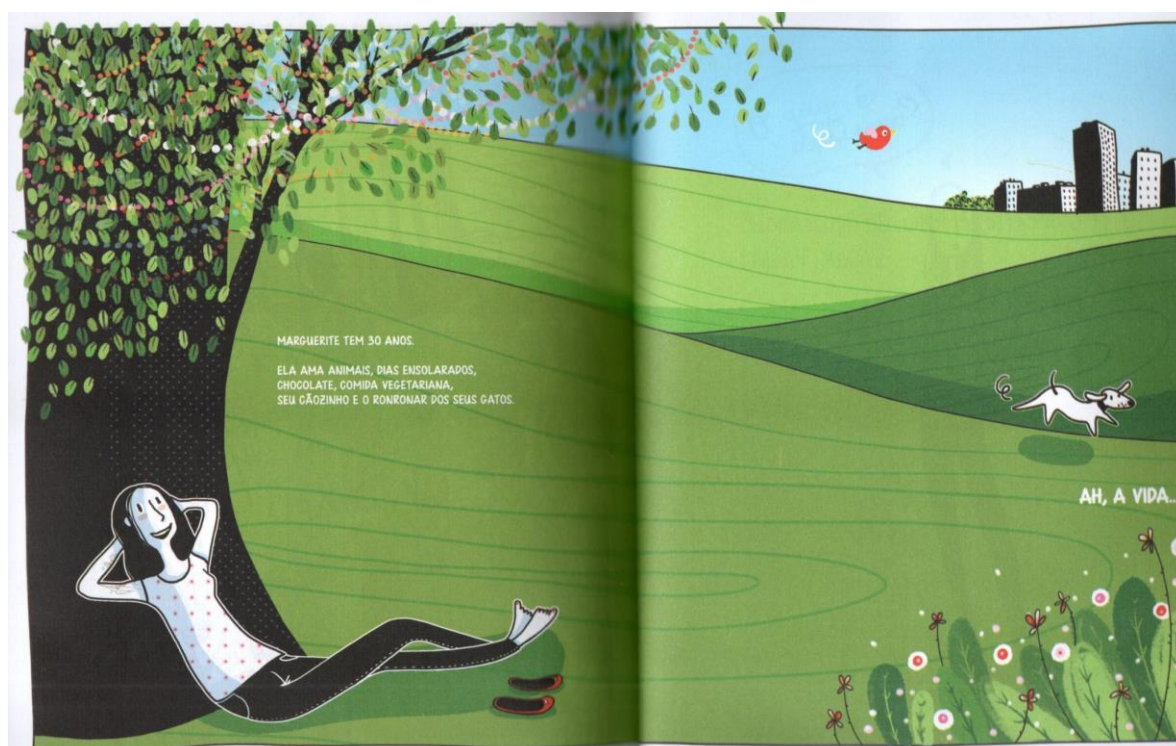
Na perspectiva da autora, a reprodução de informações/comportamentos/ideias preconceituosas “pode ser danosa ao ampliar o alcance de tais ideias e, portanto, auxiliar na sua manutenção. Quanto mais difundida uma ideia,

maior a audiência que pode reproduzi-la” (Mizael, 2019, p. 51), tratando diferencialmente um grupo.

Mizael pontua que o preconceito como tema de pesquisa se relaciona historicamente a processos de exclusão nos quais grupos estigmatizados eram discriminados “por meio de topografias diversas, como agressão verbal e psicológica, não ter seus direitos assegurados/ possuir menos direitos que os outros grupos, assassinatos genocídio e, de forma geral, atos e omissões que os deixavam em desvantagem” (Mizael, 2019, p. 58). Portanto, o preconceito é uma atitude.

No final da HQ, Marguerite é representada já com uma rotina saudável, a personagem é ilustrada sorrindo (o que no início da narrativa não era frequente). Ela passa a se conhecer melhor e conseqüentemente ter qualidade de vida.

Figura21 - Marguerite com qualidade de vida

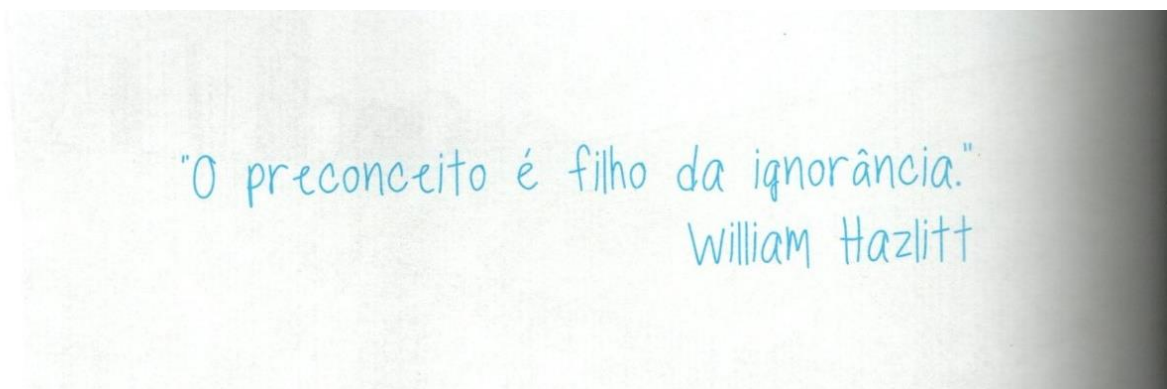


Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 178-179).

O livro finaliza com Marguerite “vivendo” e se aceitando como um ser humano completo, entendendo suas próprias características e seu modo de ser.

A seguir, a Figura 19 traz a imagem da página final do livro *A Diferença Invisível*.

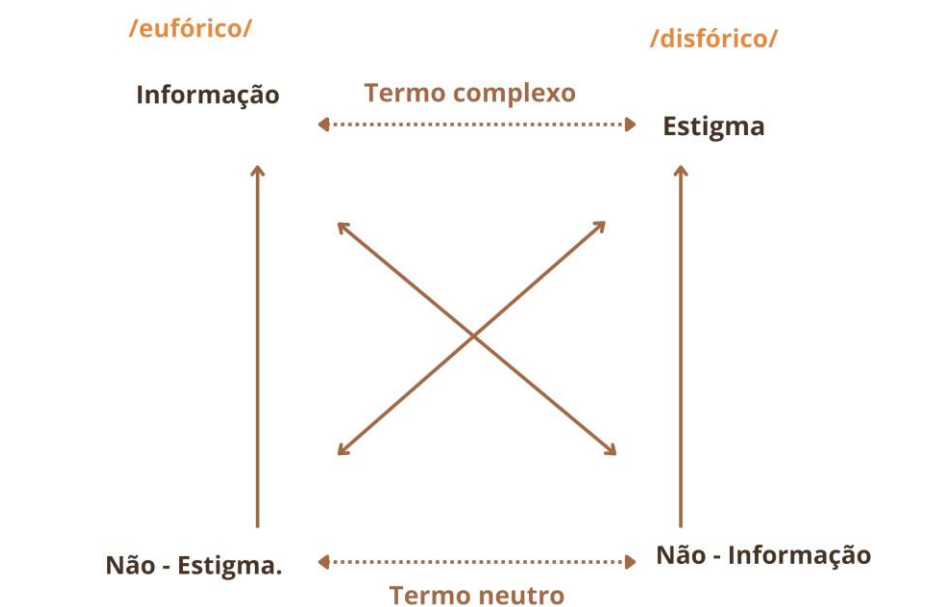
Figura 22 - O conhecimento é o caminho para um mundo melhor



Fonte: Caroline e Dachez (2023, p. 170).

No que tange ao plano de conteúdo, aqui serão observados em um primeiro momento aspectos próprios da HQ e posteriormente da dissertação em sua totalidade. O quadro abaixo representa os valores eufóricos e disfóricos da HQ percebidos no nível fundamental:

Figura 23 - Quadro greimasiano.



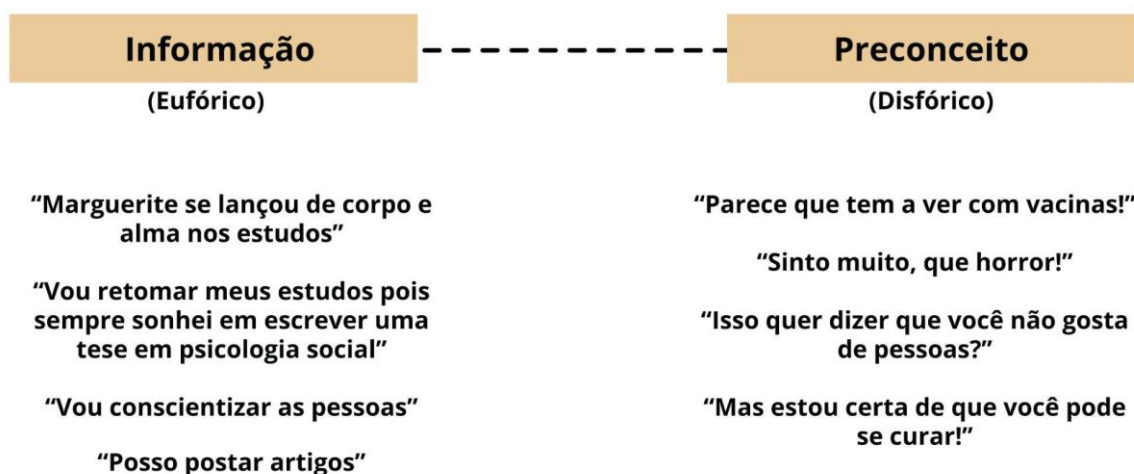
Fonte: Da autora, 2024.

Na HQ, a *deixis* (“lado no quadro”) do estigma, observa-se o semantismo diferente/anormal no texto, como, por exemplo, na frase “isso quer dizer que você não gosta de pessoas?”, ideia esta que pertence ao estigma em relação a esse grupo. No outro lado, na *deixis* da informação, tem-se o semantismo respeito,

como, por exemplo, a frase “Vou aprender a me respeitar” (referindo-se a reconhecer seus próprios limites e não os ultrapassar), o valor informação é aqui, euforizado durante toda a HQ, estando atrelado a ideia de respeito e rotina saudável assumindo também, posteriormente, a competência que levará Marguerite a transformar seu enunciado de estado.

Nessa estrutura narrativa, o respeito às diferenças, a busca por qualidade de vida e o respeito a si são apresentados como ideias eufóricas (de valor positivo) e o estigma (o preconceito, notícias falsas sobre autismo) são apresentados como algo disfórico/valor negativo. Isso porque o discurso da HQ é o de combate ao estigma e desenvolvimento do respeito às diferenças, o que pode ser percebido no sistema axiológico abaixo:

Figura 24 - Sistema axiológico da representação de Marguerite na narrativa.



Fonte: Da autora, 2024.

Para Marguerite, fazer divulgação científica, se opor a notícias falsas, conscientizar as pessoas sobre a distância entre o real e o que é comumente associado ao autismo tem um valor eufórico na narrativa, em contrapartida, as falas preconceituosas dos demais personagens aparecem como de valor negativo. Portanto, a narratividade da HQ é constituída, a partir da transformação da qualidade de vida de Marguerite.

À vista disso, no nível narrativo, percebe-se que, no início da HQ, o enunciado de estado da personagem em relação à qualidade de vida (objeto sintático

do qual ela vai em busca na HQ) é de disjunção, ou seja, ela está distante do que é apresentado como uma rotina saudável. Conseqüentemente, o enunciado de fazer que resultará na transformação de estados de Marguerite é a busca por informações e pessoas informadas. Tendo isso em vista, a sintaxe do nível narrativo aqui é o percurso de Marguerite em busca da qualidade de vida.

Portanto, no início, ela assume o papel de sujeito de estado (estado de disjunção em relação à qualidade de vida) e, no decorrer da narrativa, a personagem assume o papel de sujeito de fazer (ela passa a buscar informações e acompanhamento profissional). Portanto, na HQ há um programa narrativo reflexivo, pois ela mesma tem uma ação que altera seu estado (ao contrário, se outro personagem alterasse o estado de Marguerite, seria narrativo de transição), alterando seu estado e passando para um estado de conjunção. Ao contrário, se outro personagem alterasse o estado de Marguerite, seria narrativo de transição (Barros, 2005).

É válido pontuar que os enunciados de fazer “operam a passagem de um estado a outro, ou seja, de um estado disjuntivo a um estado conjuntivo e vice-versa. O objeto de uma transformação é sempre um enunciado de estado” (Barros, 2005. p. 23); nessa passagem o objeto de transformação é sempre o enunciado de estado, que nesse caso era Marguerite em disjunção com a informação e a qualidade de vida (Barros, 2005).

Ainda no que tange ao esquema narrativo (estrutura da narrativa), a performance/o fazer de Marguerite, ou seja, a ação dela para conquistar seu objeto de desejo (qualidade de vida), é de buscar aquilo que pode tornar isso possível (chamado de competência na semiótica). Por sua vez, a competência semiótica, nesse caso, são as informações disponíveis sobre autismo em artigos/livros/teses e profissionais qualificados/informados sobre suas características e necessidades.

É importante destacar que, ao final, ela alcança uma rotina saudável, portanto, a natureza da função da narrativa é de aquisição (narrativa de aquisição é quando o sujeito termina em conjunção com o objeto apresentado como algo de valor positivo, ao contrário seria narrativa de privação).

Por fim, no nível discursivo, o discurso é visto de modo mais específico. Segundo Barros (2005. p. 15), “as estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-

enunciado”. Nesse nível há uma antropomorfização, pode-se então, observar os atores discursivos, que na HQ são: Marguerite (uma mulher autista) a qual é a protagonista, profissionais especializados em autismo, pessoas informadas, namorado de Marguerite, Guilherme, o chefe e pessoas sem informação (colegas de trabalho e personagens que representam pessoas preconceituosas).

Sobre a *Aspectualização*, o ponto de vista no enunciador (aqui Dachez e Caroline) é delegado ao narrador (que irá narrar em seu lugar em primeira pessoa), que por sua vez pode dar voz aos interlocutores (como Marguerite, o chefe, Guilherme e demais). Para melhor compreensão, nas palavras de Barros (2005. p. 55), “o narrador é o delegado da enunciação no discurso em primeira pessoa. O sujeito da enunciação atribui ao narrador a voz, isto é, o dever e o poder narrar o discurso em seu lugar”. Esse efeito de enunciação, de delegar a voz, é utilizado para criar no enunciatário a sensação de realidade de diálogo.

Ainda sobre os efeitos de sentido de realidade, são esses efeitos que vão permitir o enunciatário (aqui os leitores da HQ) reconhecer como parte da realidade e nesse sentido, na HQ também nota-se a ancoragem actancial, uma vez que, Marguerite é “construída” a partir procedimentos como citação de idade, tempo, espaço, características verídicas no que tange ao autismo e contexto social levando o leitor a reconhecê-la como real.

5.6 Quadro geral da Pesquisa

O quadro semiótico abaixo ilustra as categorias de oposição encontradas no nível fundamental da análise. As características referentes ao estigma são associações encontradas nas pesquisas citadas ao longo da dissertação, que constataram a presença desses termos, como, por exemplo, Dachez, N'dobo e Carrascal (2016); Barbosa, Barbosa e Gomes (2019) e Araújo et al. (2024). A coluna de expectativa normativa do quadro foi estabelecida a partir do antônimo do estigma e as características de Marguerite são resultados de como a personagem foi construída ao longo da narrativa.

Quadro 9 - Quadro semiótico com as características relacionadas a expectativa normativa, as que são estigmas, e de Marguerite.

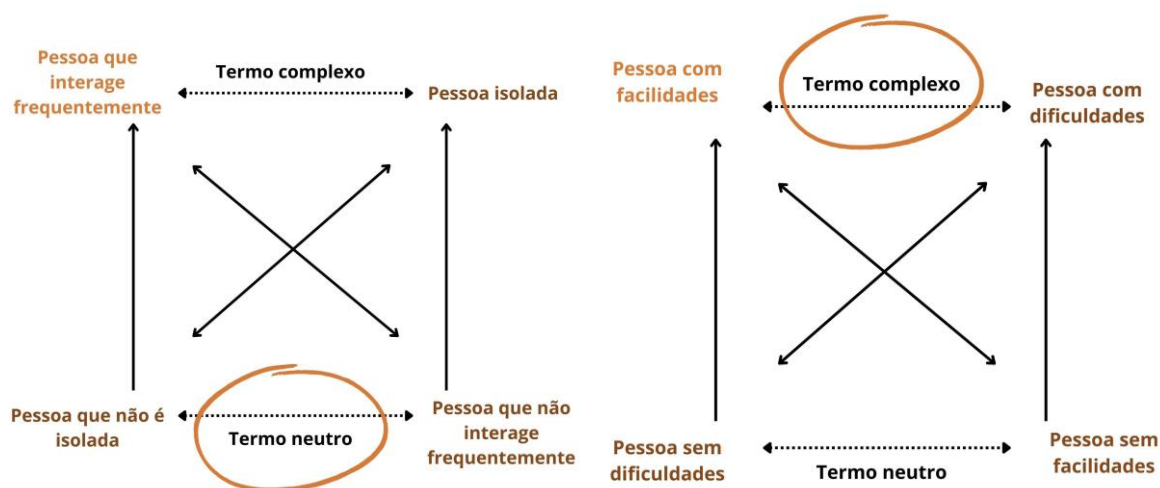
Expectativa normativa	Estigmas sobre autismo	Marguerite
1- Pessoa que interage frequentemente.	1- Pessoa Isolada.	1- Embora não tenha necessidade constante de interação e goste de aproveitar sua própria companhia, Marguerite gosta de ter amigos e conversar.
2- Pessoa com facilidades nas atividades cotidianas. Adulto funcional independente.	2- Pessoa com dificuldades nas atividades cotidianas. Adulto dependente.	2- Tem facilidades e dificuldades nas atividades cotidianas.
3- Pessoas de diversas idades.	3- Criança.	3- É uma pessoa adulta (passando por diversas idades).
4- Pessoa tranquila.	4- Pessoa problemática.	4- Pessoa tranquila quando suas necessidades específicas são respeitadas e ansiosa quando está desconfortável.
5- Pessoa da qual não há porquê ter pena.	5- Pessoa de quem se deve ter pena.	5- Pessoa por quem se deve ter respeito, assim como as demais.
6- Pessoa com facilidade de aprendizado.	6- Pessoa que sempre apresenta dificuldade de aprendizado.	6- Marguerite não consegue ter bom desempenho acadêmico em ambientes que não atendam suas necessidades específicas, mas aprende em ambientes específicos (no silêncio de sua casa, por exemplo). Demonstra ter um modo diferente de aprender.

Há uma distância entre Marguerite, as expectativas normativas e o estigma em relação ao autismo. Em muitos casos, suas características se distanciam das categorias semânticas de ambos, ou seja, não são antônimos e nem sinônimos, seja das expectativas sociais ou do estigma.

Nesse sentido, no quadro de Greimas, a posição das categorias de

Marguerite é predominantemente um termo neutro. Em outra colocação, para fins de exemplo, a personagem é “Não pessoa isolada” e “Não pessoa que interage frequentemente” (Figura 21). Entretanto, em alguns casos, a personagem ocupa um lugar de “termo complexo” em que simultaneamente se aproxima da expectativa normativa e do estigma ao mesmo tempo. Por exemplo, a categoria semântica de “pessoa com facilidade” e “pessoa com dificuldade” isto porque, a personagem tem facilidades e dificuldades a depender do assunto, ela tem muita dificuldade em estar em ambientes aglomerados mas também muita facilidade nos estudos, sendo fluente em alguns idiomas, por exemplo; ela tem dificuldade em alterar sua rotina, mas tem facilidade em estudar sozinha. Por fim, ela não é apresentada como alguém que só tem dificuldades e tampouco alguém que só tem facilidades.

Figura 25 - Quadro semiótico.



Fonte: Da autora com base em..., (2024).

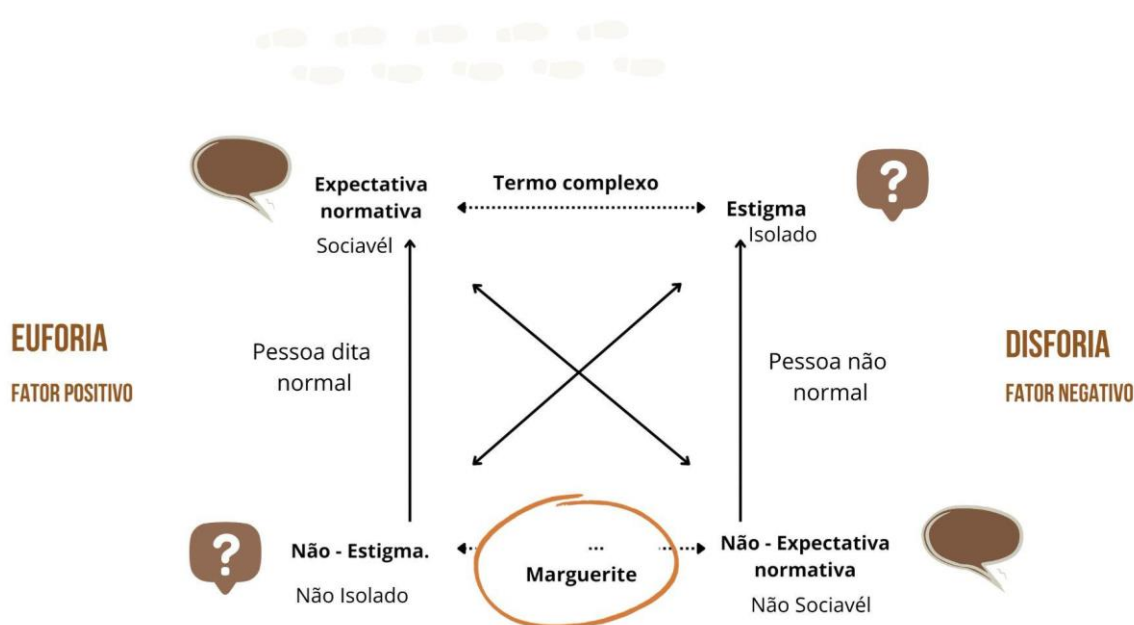
Ao emprestar o quadro semiótico (Greimas, 1979) para visualizar a distância entre Marguerite, as expectativas normativas e o estigma pensado a partir da perspectiva de Goffman (1961). O resultado do quadro seria a posição de termo neutro, ou seja, distância entre ambos:

Figura

26

-
Dista

nte das expectativas normativas mas também do estigma.



Fonte: Da autora, 2024.

Ainda sobre essa analogia aqui proposta, na *deixis* (“lado no quadro”) do estigma, observa-se o semantismo diferente/não normal no texto, como, por exemplo, na frase “isso quer dizer que você não gosta de pessoas?”, ideia esta que pertence ao estigma em relação a esse grupo.

Por outro lado, na *deixis* da expectativa normativa, teríamos o semantismo normal, como, por exemplo, a frase “É isso que a gente faz na vida real! [...] quando se é normal” (referindo-se à interação social). Por fim, embora a personagem não “cumpra” as expectativas normativas, diferindo do dito normal, ela também não se aproxima dos estigmas relacionados ao autismo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa considera que a compreensão social que se tem de uma condição perpassa a produção de conhecimento de um determinado tempo e espaço, ou seja, o conhecimento produzido possibilita a desconstrução, ou manutenção, do estigma direcionado àqueles que fogem às expectativas normativas.

Ademais, buscar compreender um grupo sob uma única categoria ou com base em áreas específicas de sua vida impede que as pessoas desse grupo sejam entendidas como um ser humano completo. Conseqüentemente, surgem distâncias entre as concepções que a sociedade tem da pessoa e suas vivências cotidianas, e essa distância pode levar, na perspectiva de Goffman, a processos de estigmatização. Surge aqui uma interdependência, pois, para incluir, é preciso conhecer e para conhecer é preciso incluir/dialogar/dar voz.

Nesse sentido, a presente dissertação observou a presença de lacunas científicas que impedem um entendimento amplo de quem é a pessoa autista. Essas lacunas são silenciamentos sobre suas especificidades e necessidades na busca pela plena participação social. Isto porque, as situações vividas tornam-se desconhecidas.

Esses silenciamentos as afastam de seus direitos humanos — tais como segurança, educação, trabalho e vida — direitos estes que são interdependentes entre si. Os silenciamentos, localizados na presente pesquisa, foram: pessoa autista para além da categoria aluno; violência e saúde mental; o feminino; autistas adultos; terceira idade; representação social e ausência de protagonismo social. Por conseguinte, a pesquisa se direcionou a dialogar sobre as lacunas encontradas por meio da análise de uma produção artística, uma História em Quadrinhos, que apresenta vários aspectos da vida cotidiana de uma pessoa autista.

O critério de seleção foi a lista de lacunas encontradas no balanço de produção. Portanto, a produção que mais aborda temas que são lacunas foi selecionada. A produção em questão foi uma HQ que se propõe a ilustrar sobre as vivências cotidianas de uma pessoa autista.

Por fim, feita a análise dos temas que aparecem na obra, com ênfase nos silenciamentos identificados no balanço de produção, tais como: rotina não escolar; influência do processamento sensorial no cotidiano; ansiedade nas interações; vulnerabilidade e segurança física; acesso à saúde; pertencimento;

representação social e qualidade de vida permite refletir sobre a distância entre situações reais, a expectativa normativa e o estigma uma vez que a pessoa autista pode ser diferente do dito normal e também estar distante do estigma em relação a esse grupo. Percebe-se a necessidade de conhecer, para além de categorias únicas, pois, para incluir e para conhecer, é preciso maior atenção aos temas que têm sido silenciados. Entender o autista enquanto pessoa permite maior inclusão em todas as áreas de sua vida, uma vez que elas são interligadas.

REFERÊNCIAS

ABREU, T. **Narrativas em áudio**: análise de conteúdo de *podcasts* sobre autismo na podosfera brasileira. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ALMEIDA, K. F. A. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** - um estudo caso-controle: a satisfação no trabalho está associada à ansiedade, mas não ao perfil sensorial. 2023. 67 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2023.

AMANULLAH, S.; RAJEH, A.; SIVAKUMAR, K. An overview of autism in the elderly. **Asian Journal of Psychiatry**, v. 48, feb. 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1876201819303120>. Acesso em: 22 nov. 2022.

AMARAL, L. A. **Espelho convexo**: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-18122013-094209/publico/doutoradoligiaassumpcaoamaral.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-5-TR**. 5. ed. Washington: APA, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5-TR**. Tradução de Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso e Sandra Maria Mallmann da Rosa. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, A. G. R. A. **Neurodiversidade, estigma e autismo**: Avaliação de um treinamento online em uma amostra brasileira. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

ARAÚJO, A. G. R. *et al.* Stigma and knowledge about autism in Brazil: A psychometric and intervention study. **Autism**. v. 28, n.1, p. 215-228, 2024. <https://doi.org/10.1177/13623613231168917>

ARBEX, Daniela. **O Holocausto brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARMONIA, A. C.; BERNAL, M. P. Abordagem multidisciplinar no autismo. *In*: DEL PORTO, J. A.; ASSUNPÇÃO JR, F. B. **Autismo no adulto**. Porto Alegre: Artemed, 2023. p. 143-158.

AZAMBUJA, E. B. Olhares e vozes que excluem: Estereótipos de índio Karajá. *In: BARONAS, R. L. **Identidade Cultural e Linguagem***. Campinas: Editora Unemat, 2005. p. 107-122.

BAI, D. *et al.* Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 10, p. 1035-1043, 2019. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6646998/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

BARBOSA, M. F. A.; BARBOSA, H. F.; GOMES, R. V. B. Representação de Pessoas com Autismo na Literatura Infantil: uma análise a partir de personagens no espectro. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VI, 2019, Fortaleza. **Anais [...]***. Campina Grande: Realize Eventos, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S_A11_ID14609_03102019183517.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa: Propostas Metodológicas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BARROS, D.L. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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: Diário Oficial da União.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 18 mai. 2024.

BERNIER, R. A.; DAWSON, G.; NIGG, J. T. **O que a ciência nos diz sobre o Transtorno do Espectro Autista**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BILLSTED, E.; GILLBERG, I. C.; GILLBERG, C. Aspects of quality of life in adults diagnosed with autism in childhood: A population-based study. **Autism**, v. 15, n. 1, p. 7-20, 2011. doi. <https://doi.org/10.1177/1362361309346066>

BRAGA, D. S.; PAULA, C. S.; MARTINS, A. L. B. Avaliação das atitudes em universitários frente ao Transtorno do Espectro Autista. *In: MARTINS, A. L. B.; PEREZ, A. J. S.; VARELLA, A. A. B. (org.). **Transtorno do Espectro Autista na Universidade: da pesquisa básica a aplicada***. Campo Grande: Editora UFMS, 2023. p. 290-320.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 06 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sobre a CAPES**. Brasília, DF, 21 ago. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRAVIM, R. T. **Contratação e retenção de profissionais com TEA**: Fatores contributivos e restritivos de sua incorporação a ações estratégicas de responsabilidade social corporativa. 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, 2017. Disponível em: <https://fucepe.br/producao-academica-1/contratacao-e-retencao-de-profissionais-com-tea-fatores-contributivos-e-restritivos-de-sua-incorporacao-as-acoes-estrategicas-de-responsabilidade-social-corporativa-2/>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRITES, C. Aspectos Biológicos e Neurobiológicos da Linguagem Escrita. *In*: SEABRA, A.; NAVAS, A. N.; MALUF, M. R. **Alfabetização**: Da ciência Cognitiva a Prática Escolar. Londrina: Neurosaber, 2021. p. 119-133.

BRITES, C.; BRITES, L. **Mentes Únicas**. Londrina: Neurosaber, 2019.

CAROLINE, M.; DACHEZ, J. **A diferença Invisível**. São Paulo: Nemo, 2023.

CARTER, E. W. *et al.* Connecting Youth and Young Adults with Autism Spectrum Disorders to Community Life. **Psychology in the Schools**, v. 50, n. 9, p. 888-898, nov. 2013. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4520705/pdf/nihms686595.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

CARVALHO, B. S. **O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Interfaces Sociais da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/D.27.2017.tde-31102017-123128. Acesso em: 15 abr. 2024.

CARVALHO, D. L. **A trajetória de inclusão de um estudante com autismo, da Educação Básica à Educação Superior**: desafios e possibilidades. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5737104. Acesso em: 23 nov. 2022.

CASSIDY, S. *et al.* Suicidal ideation and suicide plans or attempts in adults with Asperger's syndrome attending a specialist diagnostic clinic: a clinical cohort study. **Lancet Psychiatry**, v. 1, n. 2, p. 142-147, jul. 2014. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2215-0366%2814%2970248-2>. Acesso em: 14 set. 2022.

CASSIDY, S.; RODGERS, J. Understanding and prevention of suicide in autism. **Lancet Psychiatry**, v. 4, n. 6, e11, jun. 2017. Disponível em: <https://www.thelancet.com/action/showPdf?pii=S2215-0366%2817%2930162-1>. Acesso em: 14 set. 2022.

CASTRO, R. D. Por uma identidade nacional “moderna” e “regenerada”: a teoria psicanalítica na Liga Brasileira de Higiene Mental (1926). **Tempo**. v. 27, n.3, p. 585–604. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/TEM-1980-542X2021v2705> Acesso em: 11 mai. 2024.

CASTRO, M. Mais de 60 mil pessoas morreram no maior manicômio do Brasil. **Agência Brasil**, 22 ago. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-08/mais-de-60-mil-pessoas-morreram-no-maior-manicomio-do-brasil>. Acesso em: 09 set. 2022.

CAZALIS, F. *et al.* Evidence that Nine Autistic Women out of Ten Have Been Victims of Sexual Violence. **Frontiers in Behavioral Neuroscience**, v. 16, p. 1-20, apr. 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9087551/pdf/fnbeh-16-852203.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2023.

COSTA, F. L. **Representações sociais de mulheres com o nível 1 do Transtorno do Espectro Autista sobre “ser normal” em seu passado escolar**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10634140. Acesso em: 13 out. 2022.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Análise de Comportamento Aplicada**. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2007.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**. Rio de Janeiro: Walk, 2018a.

CUNHA, E. **Autismo na escola**. Rio de Janeiro: Walk, 2018b.

CZECZKO, N. G. Mestrado e Doutorado - devo fazer?. **Arquivos de Gastroenterologia**, São Paulo, v. 46, n. 1, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ag/a/VDKwqjQzP8w7bswLQnXmPXh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

DACHEZ, J.; N'DOBO, A.; CARRASCAL, O. N. Représentation Sociale de L'Autisme. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, v. 4, n. 112, p. 477-500, 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2016-4-page-477.htm>. Acesso em: 11 mar. 2023.

DIAS, C. C. V. *et al.* Representações Sociais Sobre o Autismo Elaboradas por Estudantes Universitários. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 26, n. 4, p. 631-643, out./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/DvC3dmZBqGXM9DsQWd8Nk6y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra Sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DUCATTI, I. A eugenia no Brasil: uma pseudociência como suporte no trato da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 259-280, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/10959>. Acesso em: 26 out. 2023.

EVANS, R. J. **O Terceiro Reich no poder**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.

FACCHINETTI, C.; VENÂNCIO. Entre a psicanálise e a degenerescência: sexualidade e doença mental no início do século XX no Brasil. **Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental**, v. IX, n. 1, p. 151-161, 2006. Disponível em: [SciELO - Brasil - Entre a psicanálise e a degenerescência: sexualidade e doença mental no início do século XX no Brasil](#) Entre a psicanálise e a degenerescência: sexualidade e doença mental no início do século XX no Brasil. Acesso em: 08 mai. 2024.

GADIA, C. **Aprendizagem e autismo: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARCIA, Y. C.; MARTINS, A. L. B. Entraves para o diagnóstico precoce de autismo na rede pública de saúde. *In*: MARTINS, A. L.; PERES, A. J. S.; VARELLA, A. A. B. **Transtorno do Espectro Autista na Universidade: Da pesquisa à prática Aplicada**. Campo Grande: UFMS, 2023. p. 36-52.

GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, A.M.S. La semiótica plástica de Algirdas Julien Greimas aplicada a la obra bidimensional La danza barnes (1932-1933) de Henri Matisse. **AusArt**. Bizkaia, v. 5, n.1, p. 193-208. 2017. Disponível em: [La semiótica plástica de Algirdas Julien Greimas aplicada a la obra bidimensional La danza barnes \(1932-1933\) de Henri Matisse \(ehu.es\)](#). Acesso em: 14. Abr. 2024.

GOFFMAN, E. (1988). **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

GOFFMAN, E. (1961). **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOMBRICH, E. H. A história da Arte. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GONÇALVES, P. S. **Educação e História Oral com Autistas: Do silêncio dos inocentes ao brado retumbante**. 2020. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9985724. Acesso em: 08 mar. 2024.

GRABER, A.; GRABER, J. Applied Behavior Analysis and the Abolitionist Neurodiversity Critique: An Ethical Analysis. **Behavior Analysis in Practice**, v. 16, p. 921-937, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40617-023-00780-6>. Acesso em: 23 maio 2023.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro Autista: Pensando através do Espectro**. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

GRAY, K. M.; TONGE, B. J.; BRERETON, A. V. Screening for Autism in Infants, Children, and Adolescents. **International Review of Research in Mental Retardation**, v. 32, p. 197-227, 2006. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0074775006320071>. Acesso em: 08 mar. 2024.

GUERRINI, D. Campo Científico, Reconhecimento e Motivação Profissional em Programas de Pós-Graduação do Sul do Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 66, n. 1, p. 1-33, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/jKYCdF9Y6hSBCyg5MzgLnBz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2022.

HAMMERSCHMIDT, K. S. A. *et al.* **Atenção à pessoa Idosa. Aspectos introdutórios** – Envelhecimento populacional. Curitiba: UFPR, 2022.

HIRVIKOSKI, T. *et al.* Premature mortality in autism spectrum disorder. **The British Journal of Psychiatry**, v. 208, n. 3, p. 232-238, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/premature-mortality-in-autism-spectrum-disorder/4C9260DB64DFC29AF945D32D1C15E8F2> . Acesso em: 14 set. 2022.

JESUS, L. A. **Representações sociais e autismo: um estudo comparativo com mães e pais**. 2022. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Delta do Parnaíba, Parnaíba, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11531799. Acesso em: 01 nov. 2023.

KERCHES, D. Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista Feminino. *In*: KERCHES, D. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books International, 2022. p. 19-27.

LINS, D.O. **Análise das cadeias isotópicas em exemplares de parábolas escrito em língua espanhola**. 2023. 294 f. (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

LIMA, E. B.; FERREIRA, S. M.; LOPES, P. H. Influência da Eugenia na Legislação Educacional Brasileira. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 165-189.

LOPES, B. A. A Culpabilização de mães de Autistas ao longo das décadas de 1940 a 1960. **Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 14, n. 1, p. 178-194, 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1113/pdf>. Acesso em: 08 mar. 2024.

LOPES, B. A. **Não Existe Mãe-Geladeira**: Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). 291 f. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em:

<https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2922/1/BRUNA%20ALVES%20LOPES.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MARQUES, J. M. Autismo, educação e sexualidade: Construção e prevenção de experiências afetivas e sexuais saudáveis. *In*: STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo**: um olhar por Inteiro. São Paulo: Literare Books International, 2021. p. 107-115.

MECCLOUD, S. **Desenhando Quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1997.

MELETTI, S. M. F. Diferenças e Diferentes: aspectos psicossociais da deficiência.

In: MELETTI, S. M. F; KASSAR, M. M. C. **Escolarização de alunos com deficiências**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 13-32.

MIZAEI, T. M. **Redução do preconceito racial**: uma investigação analítico-comportamental. 2019. 201 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12195/Tese%20T%c3%a1hcita%20Mizael%20Vers%c3%a3o%20Final%20%2818.01.2020%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MOCHI, C. M. **A violência na escola**. Maringá: IDDM, 2013.

MONTIEL-NAVA, C. *et al.* Age of autism diagnosis in Latin American and Caribbean countries. **Autism**. v. 28, n. 1, p. 58-72. 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.1177/13623613221147345>. Acesso em: 16. Abr. 2024

NUNES, F. Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde; Epidemiologia; Política, Planejamento e Administração em Saúde; Administra) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NUSSBAUM, R. L. *et al.* **Thompson & Thompson**: Genética Médica. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, S.R.R. **Imagens também se lê**. São Paulo: Editora Rosari, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/TYX864xpHchch6CmX3CpxSG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

PARANÁ (Estado). Secretária da Saúde. **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Disponível em: <https://www.saude.pr.gov.br/Pagina/Transtorno-do-Espectro-Autista-TEA>. Acesso em: 13 set. 2022.

PEREIRA, L. C. A. **Crenças de mães acerca da etiologia do autismo de seus filhos**: uma pesquisa online no Brasil. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6432330. Acesso em: 01 nov. 2023.

PIGNATARI, G. A contribuição da genética no transtorno no Espectro Autista. *In*: KERCHES, D. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books, 2022. p. 57-67.

PINATIERI, T. B. V. **Cresci e agora? Jovens adultos e idosos com autismo matriculados na EJA**. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PORCARI, A. C. Terapia Ocupacional, a sensorialidade e o poder de transformar histórias. *In*: STRAVOGIANNIS, A. L. **Autismo**: um olhar por inteiro. São Paulo: Literare Books International, 2021. p. 123-137.

POSAR, A; VISCONTI, P. Tributo a Grunya Efimovna Sukhareva, a mulher que descreveu pela primeira vez o autismo infantil. **Journal of pediatric neurosciences**, 2017 12(3), 300–301. https://doi.org/10.4103/jpn.JPN_46_17

ROESTORF, A. *et al.* Older Adults with ASD: The Consequences of Aging.” Insights from a series of special interest group meetings held at the International Society for Autism Research 2016–2017. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 63, p. 3-12, 2019. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946718301247>. Acesso em: 22 nov. 2022.

ROSA, F. D. **Autistas em idade adulta e seus familiares**: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7259/TeseFDR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 fev. 2024.

RUSSO, F. Síndromes genéticas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). *In*: KERCHES, D. **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books, 2022. p. 67-75.

SALES, J. F. **Avaliação da aprendizagem de alunos com transtorno do espectro do autismo no ensino superior**: Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SALVADOR, L. R. **A representação do autismo na mídia**: os discursos produzidos. 2019. 115 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212655>. Acesso em: 13 set. 2023.

SHAH, A. **Autismo**: catatonia, shutdown e breakdown. São Paulo: M. Books do Brasil, 2023.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger**: As origens do autismo na Viena nazista. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SHER, D; GIBSON, J. Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva's life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia. **European Child & Adolescent Psychiatry**. v. 32. p. 475-490, 2021 Disponível em: [Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva's life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia | European Child & Adolescent Psychiatry \(springer.com\)](https://www.springer.com/journal/10334). Acesso em: 07. Mai. 2024.

SILVA, M. L. A. **A ferramenta scratch**: uma proposta lúdica de ensino para aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Londrina, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11806023. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, N. M. da. Elementos para a Análise das Histórias em Quadrinhos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. Anais... Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001.

SIQUEIRA, D.; DORNELLES, T. G.; ASSUNÇÃO, S. M. Experienciando Capacitismo: a vivência de três pessoas com deficiência. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 145-165.

SOMEKI, F. *et al.* **Stigma associated with autism among college students in Japan and the United States**. 2018. Disponível em:

<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0891422218300441> Acesso em: 16. Abr. 2024.

SOUZA, A. *et al.* *Leitura em Língua Inglesa - Uma abordagem instrumental*. 2 ed. São Paulo: Editora Disal, 2010.

SOUZA, P. R. E. *et al.* **Genética geral para universitários**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2015.

TORQUATO, L. C. **A recepção da psicanálise no Brasil: o discurso freudiano e a questão da nacionalidade**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Disponível em: [ppqpsicologia_lucianacavalcantetorquato_dissertacaomestrado.pdf \(ufmg.br\)](#). Acesso em: 08 mai. 2024

TORQUATO, L. C. **História da Psicanálise no Brasil: Enlaces entre o Discurso Freudiano e o Projeto Nacional**. Disponível em: [Vista do HISTÓRIA DA PSICANÁLISE NO BRASIL: ENLACES ENTRE O DISCURSO FREUDIANO E O PROJETO NACIONAL \(ufg.br\)](#) Acesso em: 08. Mai. 2024.

TEIXEIRA, I. M.; SILVA, E. P. História da eugenia e ensino de genética. **História da Ciência e Ensino: Construindo Interfaces**, São Paulo, v. 15, p. 63-80, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/hcensino/article/view/28063/22596>. Acesso em: 21 out. 2023.

UNITED STATES OF AMERICA. Department of Energy. **Human Genome Project: Research Goals**. Disponível em: <https://doe-humangenomeproject.ornl.gov/u-s-human-genome-project-research-goals/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

VARGAS, V. dos S. **Atypical**: Uma representação de jovem autista a partir dos estudos culturais. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11049936. Acesso em: 13 out. 2022.

WHITMAN, T. L. **O Desenvolvimento do Autismo**. 2. ed. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

ZIMMERMANN, V.; CUNHA, J. L. Reinterpretado a trajetória da Educação Especial no Rio Grande do Sul, a partir de suas memórias. **Revista de Educação Especial**. Rio Grande do Sul. n. 20, p. 105 - 116, 2002. Disponível em: [Vista do REINTERPRETANDO A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO RIO GRANDE DO SUL, A PARTIR DE SUAS MEMÓRIAS \(ufsm.br\)](#). Acesso em: 17. Abr. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro utilizado para organizar informações - balanço de produção

N°			
ANO			
AUTOR			
TÍTULO			
NÍVEL			
LINK DE ACESSO			
PALAVRAS-CHAVE			
SUJEITO	Sujeito pesquisado -	Página da informação -	
	Sujeito participante -	Página da informação -	
LOCAL			
OBJETIVO			
AUTORIZAÇÃO - CAPES			
UNIVERSIDADE		PERFIL	
ESTADO		REGIÃO	

ANEXOS

ANEXO A - Pesquisas observadas – Educação

TÍTULO	AUTOR
Teatro de animação e suas possibilidades: Perspectivas para a educação teatral de crianças com autismo.	SANTOS, L.W.S.
A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas	SANTOS, L.M.D.
A Comunicação entre Professores e Alunos Autistas no Contexto da Escola Regular: desafios e possibilidades.	ROLA, E.L.R.
Escola Inclusiva e Autismo: Saberes e Práticas Educativas de docentes de Belém-PA	CALDAS, J.R.V.C.
Emergências no processo de interação da criança com transtorno do espectro autista: um estudo de caso em Salvador/Bahia.	BARRETO, M.I.C.
A Trajetória do Autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983 - 2014).	CASTANHA, J.Z.G.
Dança, autismo e espaços de encontro.	VIANA, A.F.
O silêncio dos autistas: Um estudo psicanalítico sobre o modo particular de estar na linguagem.	MATTOS, M.S.B.
Representação Social dos Professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem.	LEMOS, C.E.B.
Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores.	GUIMARÃES, A.G.
Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.	ALVES, M.D.
Escolarização de crianças com transtorno do Espectro autista: A concepção do educador numa perspectiva inclusiva.	COSTA, L.S.
Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?	CRUZ, C.
Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo.	FERREIRA, E.S.
Autismo e análise do comportamento: produção científica no Brasil entre 2004 e 2014.	MANRIQUE, J.F.
Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio a escolarização de alunos com autismo.	BITTENCOURT, D.F.C.D.
As contribuições da educação musical para a inclusão de estudantes com autismo no contexto escolar: uma revisão integrativa	BARROS, L.M.
Os caminhos da exclusão no processo de inclusão escolar: um estudo de caso de autismo.	FREITAS, A.R.W.
Transtorno do espectro do autismo: Práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar.	MOURA, K.M.
O direito à educação dos autistas e novas formas de suplício.	SANTOS, S.A.
A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca.	MONTEIRO, E, G.
Na ponta dos dedos: Reflexões complexas entre cibernética e aprendizagem de crianças autistas.	KELLER, D.S.
Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: Um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.	LISBOA, S.S.P

O processo de inclusão da criança com autismo: mapeando práticas escolares e seus efeitos.	RODRIGUES, M.A.
Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil.	ROSADO, A.C.S.
O processo de desenvolvimento da Linguagem Escrita na criança com transtorno do espectro do autismo e sua relação com outras linguagens.	JUNIOR, J.F.C.
O Diagnóstico e a escolarização: Os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo.	SOUSA, D.L.S.
A ontogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias Touch.	SILVA, L.E.C.
A Intencionalidade de Comunicação Mediada em Autismo: um estudo de Aquisição de Gestos no Sistema SCALA.	FOSCARINI, A.C.
Processo de significação e o aluno autista.	MARTINS, A.D.F.
Modelo DIR/FLOORTIME: Bases teóricas para inclusão de crianças com autismo na educação infantil.	LEAL, A.R.G.
Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo na pandemia.	RIBEIRO, J.L.
A inclusão da criança com autismo na educação infantil: Compreendendo a subjetividade materna.	OLIVEIRA, S.R.O.
Transtorno do Espectro autista e intervenção mediada por partes: Aprendizagem no contexto de inclusão.	RAMOS, F.S.
Olhares e saberes educacionais da Associação dos Amigos da Criança Autista - AUMA: limites e possibilidades em uma perspectiva interdisciplinar	MOTA, E.R.B.
Autismo e educação musical: Uma proposta de formação de professores.	PENDEZA, D.P.
Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo.	BERTAZZO, J.B.
Corpo e percepções no Espectro Autista.	FREITAS, A.B.M.
Linguagem de sujeitos com Transtorno do Espectro do Autismo: Processos de interpretação e significação.	SANTOS, K.L.
Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo.	PEREIRA, D.M.
Aprendizado e desenvolvimento da criança com diagnóstico de autismo na educação infantil.	JADJESKY, I. C.
O autismo e a educação inclusiva.	SIQUEIRA, A.O.S.
Histórias e memórias de práticas educacionais relacionadas às pessoas com autismo em Sergipe (1962-1993)	ANDRADE, W.P.O.
A integração da comunicação alternativa é ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista.	SILVA, S.R.
Intervenção centrada na família influencia nas habilidades comunicativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental.	OLIVEIRA, J.J.M.
PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo.	SILVA, S.P.N.
Herdeiros da Humanidade: O fenômeno Sujeitos com Autismo.	MAROCCO, V.
Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os	SANTOS, E.C.

movimentos de construção das práticas pedagógicas.	
Fronteiras difusas: um estudo exploratório de fundamentos teóricos contemporâneos sobre o autismo como contribuição às práticas psicopedagógicas.	MELLO, L.M.C.
A Inclusão Escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista: Novos desafios e possibilidades.	MONTEIRO, F.C.B.
Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar.	PINHO, M.C.
Avaliação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino superior: Estudo de caso na Universidade Federal Estudo de caso na Universidade Federal do Ceará.	SALES, J.F.
Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do Espectro do Autismo em Dourados: Fluxos e serviços de apoio à escolarização.	GARCIA, F.L.C.
Aprendizagem e relações intersubjetivas de crianças diagnosticadas com autismo.	FLORES, M.F
O desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista: Considerações a partir de Piaget.	PIECZARKA, T.
A Escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do espírito santo.	GODOY, J.M.
Prática pedagógica do professor com o aluno autista no contexto da escola inclusiva.	OLIVEIRA, J.N.
Programa de formação de professores: ênfase no ensino de avaliação de preferências das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.	BEZERRA, A.B.
Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva: um olhar do professor.	VECCHIA, C.C.S.D
O uso dos exergames como tecnologia assistida no atendimento educacional especializado para a estimulação da interação social em estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA.	MACHADO, A.C.M.
Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.	SANTOS, J.M.L.G.A.
Ampliação da compreensão do autismo e condições atípicas por meio do estudo de caso de um surdo autista à luz do método <i>affect fullness</i> .	COSTA, A.B.
Inclusão educacional e autismo: Um estudo sobre as práticas escolares.	GUARESCHI, T.
Lúdico e autismo: Uma combinação possível nas aulas de Ciências.	GUITERIO, R.N.
Políticas públicas para a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no município de Colombo -PR	BONVECHIO, S.A.
A Inclusão Escolar da criança autista: O aluno Sujeito.	PUCOVSKI, K.P.G.F.
Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo.	MARTINS J.S.
A contação de histórias e o desenho mediados por CAA como estratégias pedagógicas no desenvolvimento da simbolização da criança com TEA: um estudo de caso.	FONTOURA, D.S.
Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo.	SOARES, F.M.G.C.
PRÁTICA EDUCATIVA NO AEE: os efeitos do manejo comportamental no	BRITO, A.T.S.

uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo.	
Intervenção precoce: Programa de leitura para crianças com e sem ROGRAMA DE LEITURA PARA CRIANÇAS COM E SEM AUTISMO	MULLER, K.F.
Eixos de interesse como estratégia para o desenvolvimento da aprendizagem de pessoas com autismo.	NOGUEIRA, J.C.D.
Perspectivas de famílias perante os desafios do processo de inclusão da criança com autismo e com seletividade alimentar na educação infantil.	SCHAEFER, J.G.
Representações sociais de professores acerca dos seus alunos com transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no processo de inclusão em escolas públicas municipais de Lages, SC.	OLIVEIRA, V.F.
Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo.	OLMEDO, P.B.
Semeando a Alteridade na Trama das Relações: Possibilidades Educativas Dialógicas com as Crianças Autistas.	MOURA, M.A.C.R.F.A.
Desenvolvimento psicossocial na criança com autismo no espaço educativo: Um estudo empírico-bibliográfico à luz da psicanálise.	FIEIRA, J.T.
AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará.	FERREIRA, V.C.M.F.
Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de Espectro Autista.	SILVA, R.B.
O Acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: Contribuições psicanalíticas.	SANTOS, J.C.
Ressonâncias autobiográficas em educação em educação: Narrativas de uma professora-mãe sobre o autismo.	SOUZA, S.P.R.
Cartografias do olhar: DEVIR-ARACNIANO, AUTISMO, FERNAND DELIGNY.	BARBOSA, M.C.T.
Comunicação Alternativa e Ampliada: Um recurso para favorecer o desempenho ocupacional de jovens com Transtorno do Espectro Autista	LIRA, A.V.A.P.
A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação.	TOGASHI, C.M.
A família e a Educação Sexual de filhos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	NASCIMENTO, T.R.C.
Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.	OLIVEIRA, C.R
Cresci, e agora? Jovens, Adultos e Idosos com Autismo matriculados na EJA.	PENATIERI, T.B.V.
Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: Implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar.	BOUFLEUR, E.M.
Falando com bebês: da detecção de sinais de risco para Autismo à intervenção precoce.	MANSUR, O.M.F.C.
Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na educação infantil do município de Lages - SC	REIS, R.B.
Atendimento Educacional Especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede	SADIM,G.P.T.

municipal de Manaus.	
Alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções e práticas dos professores	ALMEIDA, I.C.A
Formação docente para inclusão do aluno com Transtornos do Espectro Autista no ensino superior.	REZENDE, R.M.C.
Grupo de orientação a pais de crianças com autismo: Contribuições da psicologia para o contexto escolar.	PICCOLOTO, L.B.
Narrativas maternas: experiências de superação de desafios no processo de inclusão educacional de filhos com Autismo	SILVA, J.F.
Educação e história oral com Autistas - do silêncio dos inocentes ao Brado Retumbante.	GONCALVES, P.S.
Atypical: Uma representação de jovem Autista a partir dos estudos culturais.	VARGAS, V.S.
A Trajetória de Inclusão de um Estudante com Autismo: Da Educação Básica à Educação Superior: Desafios e Possibilidades	CARVALHO, D.L.
A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.	SILVA, G.L.
Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no Ensino Regular	AGUILLAR, L.C.P.
“NÓS PRECISAMOS UM DO OUTRO”: reflexos das relações entre escola e mães de adolescentes com autismo em sua escolarização na pandemia de Covid-19”	LIMA, Y.M.
A PERCEPÇÃO SENSORIAL EM UMA PROPOSTA INVESTIGATIVA: favorecendo o desenvolvimento de habilidades em crianças com Transtorno do Espectro Autista.	MENDONCA, C.O.F.
Batalhas vivenciadas por mães de Autistas: subjetivação, desafios e possibilidades de Inclusão.	MENDES, M.G.S
O autismo, para além de um corpo de sintomas: uma análise sobre políticas públicas de inclusão e os processos educacionais.	NOGUEIRA, A.R.C.
A escolarização de autistas em Minas Gerais (1980/1990) - Uma análise a partir da circulação do conceito.	BRAGA, L.P.
O profissional de educação física no serviço especializado de atenção multiprofissional ao autista (SEAMA) em Dourados -MS	BARCELOS, K.S.
Políticas públicas educacionais inclusivas : a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus.	TIRADENTES, R.O.
Aprendendo a cartografar com crianças com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD): A relação sujeito espaço dos autistas.	COSTA, B.M.M.C.
Por trás do espelho de Alice: Narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo.	MONTE, B.T.
A compreensão de leitura e a teoria da mente em crianças com autismo.	MEYER, L.K.C.
INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A participação de alunos com autismo na construção de práticas pedagógicas em turmas de Educação Infantil.	PEREIRA, A.G.M.O.
A Inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN.	BRAGA, A.P.S.
Educação inclusiva e formação de professores: A presença da temática do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) nos currículos de graduação em	GUZZELLI, N.M.

pedagogia.	
Jogo Tetris de forma analógica como possibilidade para o desenvolvimento do tempo de atenção de estudantes entre sete e onze anos com autismo.	PINHEIRO, A.V.
Funções executivas: habilidades matemáticas em crianças com transtorno do espectro autista-TEA.	CARDOSO, D.M.P.
Representações sociais de mulheres com nível 1 do Transtorno do Espectro Autista sobre “ser normal” em seu passado escolar.	COSTA, F.L.
Identificação precoce de sinais de risco de autismo: o risco do risco.	OLIVEIRA, A.C.
A utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro do autismo.	PEREIRA, R.A.
Análise dos estudos sobre práticas interventivas para as dispraxias em crianças diagnosticadas com autismo na educação infantil.	DIAS, F.C.
Alguns apontamentos sobre a inclusão de estudante com autismo em escola de ensino regular de Rondonópolis.	LOPES, O.B
Infância, autismo e aprendizagem da língua inglesa: uma análise da prática docente.	AZEVEDO, P.F.B.
Produção de sujeitos com diagnóstico de transtorno do espectro autista no contexto da escola inclusiva: narrativas de profissionais da educação.	BARDINI, M.D.T.N
As Representações Sociais de Professores e Facilitadores sobre o Brincar da Criança com Transtorno do Espectro do Autismo em uma Escola Bilíngue de Educação Infantil.	SARMANHO, A.P.S
Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autismo: desafios da inclusão no município de São Luiz Gonzaga/ RS.	ANDRADE, C.F
Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?	OLIVEIRA, K.M
Razões Autistas na Escola: um espectro de saberes em uma condição singular.	SANTOS, R.V
Elaboração conceitual em alunos com transtornos espectro autista (tea) por meio de jogos digitais.	SANTOS, A.P.S
A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural.	STEPANHA, K.A.O
A presença de crianças diagnosticadas com autismo na rede pública de ensino: expectativas e opiniões de pais, professores e profissionais da saúde.	GONCALVES, R.B
Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem.	BACARO, P.E.F.
Eu também quero falar! Narrativas de alunos com deficiência e com transtorno do espectro do autismo sobre a escola comum e as aulas de educação física	BARBUIO, R

ANEXO B - Pesquisas observadas – Psicologia

TÍTULO	AUTOR
Programa de leitura para pessoas com diagnóstico de autismo.	BERNARDES, L.V.
Teoria da mente em pais de crianças com autismo: Uma análise comparativa.	ANDRADE, A.A.
Emergência de Relações Diretas e Indiretas após Treino do Tipo Respondente em Crianças com e sem Autismo.	PEREIRA, A.A.
Correção de erros no ensino de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).	MARTINS, T.E.M.
Autismo: posicionamento político da psicanálise lacaniana.	WERNER, P.S.A.J.S
O computador como instrumento mediador na educação de alunos autistas.	ANJOS, R.T.
Aplicações da formação de classes de equivalência na intervenção analítico-comportamental ao autismo.	SILVA, A.J.M.
Aprendizagem por exclusão: Análise de um procedimento de ensino em crianças diagnosticadas com autismo	OLIVEIRA, T.
Efeito de um grupo terapêutico sobre estresse, sobrecarga e habilidades sociais de cuidadores primários de crianças autistas.	SOUSA, A.P.M.
Emergência de relações auditivo-visuais via treino por CRMTS para crianças diagnosticadas com TEA.	CALADO, J.I.F.
Avaliando procedimentos de treino de profissionais na aplicação do abla-r (assessment of basic learning abilities revised).	SILVA, O.C.
Desenvolvimento Psicomotor da Criança com Transtorno do Espectro Autista na Equoterapia: Diálogo da Educação Física com a Psicologia.	FOURAU, C.G.S.
Aplicação de um programa de ensino de leitura e construção de sentenças par crianças com autismo.	PAIXAO, M.
Intervenção implementada por profissional e cuidador a crianças com TEA.	OLIVEIRA, J.S.C.
Entre o Agradecimento e o Padecimento: uma leitura psicanalítica das vivências de pais com o autismo dos filhos.	PINELLI, L.T.R.
Avaliação da adequação dos níveis de funcionalidade do VB-MAPP em uma amostra de crianças brasileiras.	KEUFFER, S.I.C.
Efeitos do número de pareamentos no uso do procedimento de observação de pareamento de estímulos para ensinar tato e resposta de ouvinte para crianças com autismo.	TRINDADE, E.D.
A música e o espelho sonoro na clínica do autismo.	FERREIRA, L.M.S.
O olhar e a voz no autismo: da elisão do significante à possibilidade de enlace com o Outro.	DUARTE, M.S.
A escuta da família frente ao diagnóstico de autismo da criança – um estudo psicanalítico.	ALMEIDA, M.L.
Efeitos de pareamento estímulo-estímulo sobre respostas a vozes e faces em crianças diagnosticadas com autismo.	MOREIRA, J.L.M.
Aquisição e generalização de mandos aprendidos através do PECS (Sistema de comunicação por troca de figuras) em crianças autistas.	JESUS, J.C.
Intervenção ao autismo via ensino de cuidadores.	BORBA, M.M.C.

Relações de Equivalências e Expansão de Repertórios Verbais em Crianças com Diagnóstico de Autismo.	DIAS, K.K.
Autismo e psicanálise: Uma odisseia sobre a entrada na linguagem.	AZEVEDO, M.M.P.
O Diagnóstico Psicanalítico de Autismo na Clínica Ampliada.	SANTOS, T.S.
Exigência de ecoicos no ensino por múltiplos exemplares: Efeito na emergência de nomeação bidirecional em crianças com autismo.	QUEIROZ, A.G.
Procedimento de observação de pareamento de estímulos: Efeitos da alternância de pareamentos e testes na aquisição de resposta de ouvinte e tatos em crianças com autismo.	O, L.C.A
Investigando a resiliência em famílias de crianças autistas.	ANJOS, B.B.
Ensino de operantes verbais e requisitos para ensino por tentativas discretas em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	GUERRA, B.T.
Investigação do efeito do treino do tato de propriedades abstratas sobre o desempenho de mando com crianças com diagnóstico de autismo.	BEZERRA, T.A.S.O.
Atenção conjunta e repertórios verbais em crianças com autismo.	BACELAR, F.T.N.S.
Transtorno do Espectro do Autismo: Da avaliação à intervenção neuropsicológica histórico-cultural.	MARANHAO, S.S.A.
A experiência vivida por profissionais de uma equipe multidisciplinar junto a pessoa com autismo.	MENDONCA, V.V.
Os efeitos do ensino de tato para itens de alta e baixa preferência na emergência do mando em crianças com autismo.	TAVITIAN, V.M.
A experiência de progenitores no relacionamento com o filho diagnosticado com autismo: um estudo fenomenológico.	FADDA, G.M.
O tratamento do autismo infantil na saúde pública e seus efeitos de segregação: uma investigação psicanalítica.	FONTENELE, T.C.B.
Autismo: da deficiência cognitiva e intelectual à singularidade da decisão de ser.	FARIA, M.E.B.
Avaliando o Uso de Reforçamento em um Procedimento de Correção no Ensino de Tato Para Crianças com Autismo.	CARNEIRO, A.C.C.
O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização.	COSTA, D.A.C.
Mães com filhos diagnosticados com transtorno do espectro autista: análise de ansiedade, depressão e estresse.	DEVALIERE, M.A.
Interação mãe-criança e autismo: a contribuição dos fatores psicossociais.	MEIMES, M.A.
O lugar do filho autista no desejo materno: impactos e possibilidades na intervenção clínica.	MARTINEZ, L.L.
Sentidos e significados construídos por crianças sobre o autismo.	LIMA, G.
Grupos com crianças autistas em CAPSI's: contribuições psicanalíticas.	HOEPERS, G.C.
Teleatendimento no acompanhamento terapêutico de crianças com transtorno do espectro autista durante a pandemia do covid-19.	MORAIS, M.M.N.
Análise de abordagens interventivas em psicologia para crianças com transtorno do espectro autista.	ALENCAR, J.A.
A incidência da palavra: articulações entre corpo e linguagem na clínica do autismo.	PAMPLONA, R.C.A.

Análise Comparativa de Avaliações de Marcadores com o Instrumento VBMAPP por Analistas do Comportamento.	MACHADO, H.B.
Evidências de validade e precisão da “escala de triagem para identificação de sinais de autismo para professores (TEA-PROF).	RECH, B.D.
Implicações da puberdade no Autismo.	SANTOS, P.H.A.
O sujeito como operador essencial na clínica psicanalítica no autismo.	SCALZO, P.B.
O autismo no espelho: reflexões conceituais entre o estádio do espelho e o autismo.	LIMA, A.B.
Autismo e resiliência: um estudo com educadores, famílias e adolescentes do sistema colégio militar do Brasil (SCMB).	SILVA, C.H.C.
Funções executivas em pré-escolares com transtornos do espectro do autismo.	PASSOS, H.
Avaliação de uma formação sobre o PECS e o PEI na inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo.	AVILA, F.M.
Representações sociais do autismo: um estudo comparativo entre mães e pais.	JESUS, L.A.
Relação funcional entre tatos e intraverbais em pessoas com transtorno do espectro do autismo.	ANDRADE, J.S.
Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais.	MARTONE, M.C.C.
Formação de categorias via consequências específicas em crianças com autismo.	LEITE, D.S.A.
Função simbólica em pessoas com transtorno do espectro autista: requisitos comportamentais para a formação de classes de equivalência.	VARELLA, A.A.B.
A imitação, a empatia e o brincar como ferramentas na clínica psicanalítica com crianças ditas autistas.	SILVA, W.K.M.G.
O adolescente com autismo e escolarização: em busca daquele que não se vê.	GUEDES, N.P.S.
Inclusão de objetos em classes de fotos equivalentes por pré- escolares.	PEREIRA, V.A.
Efeito do tipo de tarefa de ensino na aquisição de relações de identidade por pessoas com autismo	CRUZ, K.R.S.
As Crenças das Mães Acerca da Etiologia do Autismo de seus Filhos: uma pesquisa online no Brasil.	PEREIRA, L.C.A.
Tratamento psicanalítico do bebê com risco de autismo. Uma clínica ao avesso?	CAMPANARIO, I.S.
Plantão Psicológico na ONG - Casa do Autista: im(plantando) o serviço e desvelando os sentidos do encontro pais e plantonista.	NOBRE, D.S.
Efeito de treino de mando através do PECS® sobre o desempenho de transposição entre operantes verbais.	SILVA, N.N.F.M.
Ensino de linguagem receptiva para crianças com autismo: comparando dois procedimentos.	COSTA, G.O.
Sexualidade, Autismo e Vida Adulta: contribuições para educação sexual.	VIEIRA, A.C.
Indução de comportamento vocal em crianças com autismo.	PINHEIRO, R.C.S.
Inclusão e Diversidade: Desdobramentos da Psicomotricidade Relacional no	OLIVEIRA, C.C.M.

âmbito Educacional.	
A experiência vivida de mães de filhos diagnosticados como autistas e sofrimento social.	ZAVAGLIA, M.M.F.
Autismo, sexualidade e parentalidade: Uma análise lacaniana dos discursos de familiares.	SILVA, G.M.
Sintomas sensoriais no transtorno do espectro autista: análise em crianças e adolescentes verbais e não-verbais	LIMA, C.W.M.
Pathos, singularidade e gramáticas de reconhecimento - efeitos de sujeito no autismo.	ROMANO, L.S
Corpo, linguagem e biopolítica.	ROCHA, M.M.
Narrativas parentais sobre os sentidos do diagnóstico de autismo do filho.	FISCHER, L.L.D.
Emergência de relações auditivo-visuais via formação de classes de equivalência com crianças diagnosticadas com autismo.	MONTEIRO, P.C.M.
Aprendizagem Observacional em Crianças com Autismo: efeitos do ensino de respostas de monitoramento via videomodelação.	BRASILIENSE, I.C.S.
Análise do Comportamento aplicada ao tratamento de crianças diagnosticadas com autismo: um estudo de sua afetividade.	BORDIN, J.C.
Construção de uma tarefa para estimar a capacidade de reconhecimento de micro e macro expressões faciais emocionais básicas.	NATALE, L.L.
Considerações Psicanalíticas sobre o Autismo: Um olhar sobre a invenção singular na autobiografia de Daniel Tammet	SILVA, E.P.
Música e Experiência Psíquica: Ressonâncias entre Autismo e Laço Social.	SANTOS, B.G.
Avaliação de um programa piloto para capacitação de profissionais da estratégia de saúde da família para identificar sinais precoces de autismo.	AMARAL, R.N.
Atenção compartilhada e interação social: Análises de trocas sociais de crianças com diagnóstico de transtorno do espectro autista em um programa de intervenção precoce.	CORREA, M.C.C.B.
Avaliação cognitiva de crianças com TEA: Teoria da mente, coerência central e compreensão de linguagem verbal.	FERNANDES, E.S.O.
Estresse e percepção de suporte familiar em mães de crianças com autismo.	FARO, K.C.A.
Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista: conhecimento e interesse dos profissionais do sistema único de saúde de São José do Rio Preto.	SANTOS, N.B.L.
O efeito de variáveis do procedimento de pareamento estímulo-estímulo sobre a frequência de respostas vocais de crianças com Transtorno do Espectro Autista.	FREITAS, L.A.B.
O tratamento de reabilitação do transtorno do espectro do autismo na rede pública de saúde.	ARAUJO, J.A.R.M.
Interseção psicanálise e saúde mental: o sujeito como bússola das in(ter)venções no autismo.	IMPERIAL, R.C.T.
Aprendizagem por exclusão em indivíduos com diferentes perfis de desenvolvimento.	LANGSDORFF, L.A.O.C.
Formação de classes de equivalência em crianças com autismo com diferentes repertórios discriminativos.	MELO, L.B.
Construção e evidências de validade de conteúdo da "escala de autoeficácia	SILVA, M.R.V.C.

parental para o transtorno do espectro autista – EAP-TEA.	
Psicose e autismo na infância: uma abordagem psicanalítica do diagnóstico diferencial a partir do corpo e da linguagem.	CAMPOS, R.C.
Análise funcional e intervenção no comportamento autolesivo de uma criança com o diagnóstico de TEA.	FAUSTINO, L.S.B.
Reabilitação da flexibilidade cognitiva em adolescentes com transtornos do espectro do autismo.	GONCALVES, Y.R.
AUTISMO, PSICOSE E MUSICALIDADE: o faz(s)er do sujeito e sua legitimação no laço social.	SANTOS, B.G.
Insight e Transtorno de Asperger.	GUIMARAES, C.B.V.
Desenvolvimento da linguagem em pessoas com autismo: contribuições a partir da perspectiva histórico cultural.	CASTRO, F.S.
Constituição psíquica e psicopatologia nos textos do “jovem Lacan.	XAVIER, G.V.S.
Para além do prover: vínculo e comunicação no exercício da paternidade de crianças com transtorno do espectro autista.	TOLEDO, K.P.B.
Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência.	PINTO, A.V.
NOMEANDO O INOMINÁVEL: a evolução das contribuições teóricas de Frances Tustin acerca do funcionamento dinâmico autístico em crianças e adultos.	FERREIRA, J.A.
Avaliação Funcional das Estereotipias em Criança com Transtorno do Espectro Autista: um estudo bibliográfico e empírico.	LIMA, B.B.P.G
FAMÍLIA E AUTISMO: Reflexões psicanalíticas com os pais de crianças autistas.	RODRIGUES, T.M.D.
Treino remoto de habilidades comportamentais em uma mãe na implementação de ensino por tentativas discretas em uma criança com autismo.	MATSUNAKA, M.P.S.
Efeitos de videomodelação instrucional sobre o desempenho de cuidadores na aplicação de programas de ensino a crianças diagnosticadas com autismo.	BARBOZA, A.A.
Aprendizagem simbólica de crianças com autismo: avaliação do potencial preditivo de uma tarefa.	SOUZA, C.M.C.
Treinamento de pais: comportamentos para promover a aprendizagem de comportamentos cooperativos em crianças com TEA.	LOPES, V.D.
Ambiente sócio físico e crianças com transtorno do espectro autista em contexto de pandemia: uma reflexão sobre lives do YouTube.	FERNANDES, L.V.S.
Ensino Conceitual em Aba e Treino de Ensino por Tentativas Discretas para Cuidadores de Crianças com Autismo.	FERREIRA, L.A.
Capacitação de pais e professores para ações integradas de ensino de leitura e escrita para aprendizes com Autismo e Deficiência Intelectual.	AFONSO, A.B.
Cuidando de crianças com o transtorno do espectro do autismo: percepções e sentimentos.	RICCIOPPO, M.R.P.L.
O educador e a Assessoria EP/PI de Porto Alegre em cena na prevenção do autismo.	ROSA, D.J.
Avaliação funcional e intervenção em masturbação pública de uma criança com TEA.	CARNEIRO, L.O.L.

Aplicação de tentativas discretas por cuidadores para o ensino de habilidades verbais a crianças diagnosticadas com autismo.	SILVA, A.J.M.
Comparação da Eficiência da Implementação de Ensino Incidental Via Profissional e Via Cuidador Sobre o Desempenho de Crianças com TEA.	CARNEIRO, J.R.S.
Identificação de controle restrito de estímulos e autismo: avaliação em tarefas de <i>matching to sample</i> com estímulos visuais.	CALLOU, I.C.
O autismo como diversidade: ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa.	CAITITE, A.M.L.
A exclusão do sujeito no autismo e na psicose pelo discurso científico - a instalação do laço social no Lugar de Vida Terapêutico.	SANTOS, V.L.
Avaliação e tratamento de comportamentos problemas de uma criança com TEA.	RUGUE, G.F.S.
Avaliação Funcional e Intervenção no Comportamento de Seletividade Alimentar de Criança com o Diagnóstico de TEA.	GUIMARAES, S.B.
D+conhecimento: Construção e avaliação de um <i>serious game</i> voltado para cuidadores de pessoas com deficiência.	ALMEIDA, H.C.
Treino de Cuidadores via Telessaúde para Implementação de Ensino Incidental a Crianças com TEA.	SENA, F.C.G.
Avaliando a alteração da função de faces via equivalência de estímulos e pareamento de estímulos tipo respondente (ReT) em crianças com TEA.	BORDA, G.A.D.
Seleção de comportamentos entrelaçados inclusivos de crianças através de jogos cooperativos em salas de aula com crianças com autismo.	BOTELHO, L.C.
Efeitos de automonitoramento por vídeo guiado por checklist instrucional sobre habilidades de intervenção analítico-comportamental ao TEA.	SANTOS, E.A.L.
Uma análise de procedimentos para a indução de Nomeação bidirecional.	SANTOS, E.L.N.
Videomodelação como ferramenta para treino de profissionais e ensino a crianças com Transtorno do Espectro Autista.	GUIMARAES, M.S.S.
Nomeação Bidirecional em Crianças com Autismo: Efeitos dos Procedimentos de Observação de Pareamento de Estímulos e Instrução com Múltiplos Exemplos.	LOBATO, J.L.
Efeitos de treinamentos baseados em vídeos na implementação de ensino de habilidades básicas de comunicação e interação a crianças com Transtorno do Espectro Autista.	NOGUEIRA, C.B.
Avaliando procedimentos para treino parental sobre intervenção analítico-comportamental ao TEA.	BARBOZA, A.A.
Procedimento de Observação de Pareamento de Estímulos e a Emergência de Nomeação Completa em Crianças com Autismo.	BRASIL, M.A.
Procedimento de Observação de Pareamentos de Estímulos com e sem Exigência de Resposta Ecoica: Efeitos na Emergência De Intraverbais em Crianças com Autismo.	COSTA, M.R.M.
Avaliando a Aquisição de Relações Intraverbais e de Ouvinte via Instrução Baseada em Equivalência.	JUNIOR, A.F.F.M.
Ensino por Múltiplos Exemplos: Revisão sistemática de estudos experimentais.	LIMA, L.C.A.
Neurodiversidade, estigma e autismo: avaliação de um treinamento online em uma amostra brasileira.	ARAÚJO, A.G.R.

Diferentes trajetórias para a esquizofrenia: caracterização das comorbidades mais frequentes e da associação com o espectro autista.	CARRILHO, C.G.
Avaliando o efeito da implementação de um pacote de ensino sobre o desempenho de cuidadores na implementação de programas de Habilidades de Vida Diária a crianças com TEA.	WU, S.V.
Discriminações auditivo-visuais e a emergência de tatos em crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma replicação sistemática.	CARVALHO, R.F.S.
Efeitos de videomodelação por si mesmo e por pares no ensino de respostas textuais de consoantes do alfabeto português em crianças com autismo.	SANTOS, M.V.P.