

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Física e Matemática

Departamento de Educação Matemática

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática



Dissertação

Suelen Martins Vasconcelos

O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?

Pelotas, 2022.

Suelen Martins Vasconcelos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Matemática, na linha de História, Currículo e Cultura em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Diogo Franco Rios

Pelotas, 2022.

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V331q Vasconcelos, Suelen Martins

O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na educação básica, sobretudo das aulas de matemática? / Suelen Martins Vasconcelos ; Diogo Franco Rios, orientador. — Pelotas, 2022.

122 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Educação matemática. 2. Educação inclusiva. 3. TEA. 4. Inclusão. 5. História oral. I. Rios, Diogo Franco, orient. II. Título.

CDD : 510.7

Elaborada por Maria Inez Figueiredo Figs Machado CRB: 10/1612

Suelen Martins Vasconcelos

O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?

Dissertação aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 19/12/2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Diogo Franco Rios (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Flávio Alexandre Borges
Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (PRPGEM/UNESPAR)
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Campo Mourão)

Prof. Dr. Rafael Montoito
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel)
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL/Campus Pelotas)

Profa. Dra. Daniela Stevanin Hoffmann
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT/UFPel)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

*“Será que eu falei o que ninguém ouvia?
Será que eu escutei o que ninguém dizia?
Eu não vou me adaptar, eu não vou me adaptar
Eu não vou me adaptar, eu não vou me adaptar”*

(Arnaldo Antunes - Titãs)

Agradecimentos

À Matilda, ao Antônio e ao Leonardo pela confiança e disposição para participação neste trabalho.

A minha família, em especial aos meus filhos, Maria Luisa e Rafael, pela espera paciente e amorosa.

A minha dupla pelo apoio e incentivo.

Ao professor e orientador Diogo Rios, com quem pude aprender com suas provocações e sutilezas, por quem tenho imensa admiração e carinho.

Aos professores Dra. Daniela Stevanin Hoffmann, Dr. Flávio Alexandre Borges e Dr. Rafael Montoito, que aceitaram participar da banca de avaliação e contribuíram para a melhora deste trabalho.

Também agradeço aos professores e colegas do PPGEMAT pelas trocas e aprendizados.

Resumo

VASCONCELOS, Suelen Martins. **O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?** Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na linha de História, Currículo e Cultura em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Departamento de Educação Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

Esse trabalho tem como objetivo analítico central discutir possíveis aproximações e distanciamentos entre o que três autistas contaram de suas experiências enquanto alunos da Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática, com o que está sendo entendido como inclusão na educação escolar, tanto por educadores (matemáticos) quanto pela legislação que trata do tema. Para tanto, dada a escassez de fontes que contemplam a perspectiva dos autistas sobre inclusão escolar, foi necessário primeiro produzi-las. A produção e análise de fontes a respeito da vivência escolar de alunos autistas se justifica, pois no debate acadêmico sobre Educação Inclusiva na Educação Matemática a perspectiva dos autistas está pouco presente. Na construção do percurso dessa pesquisa, teve-se como pressupostos teórico-metodológicos referências da História Oral. Tendo a História Oral como base metodológica, foram produzidas três entrevistas nas quais os autistas contaram sobre situações que vivenciaram enquanto alunos da Educação Básica. Foi possível identificar nas narrativas construídas a partir desses diálogos que a vivência escolar do aluno autista contrasta com o que se propõe a Educação Inclusiva. Desse modo, considerar essas narrativas pode contribuir em um enriquecimento do debate existente acerca da inclusão escolar no âmbito da Educação Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação Inclusiva; TEA; Inclusão; História Oral.

Abstract

VASCONCELOS, Suelen Martins. **What do autistic people say about their experiences in Basic Education, especially in Mathematics classes?** Dissertation (Master in Mathematics Education) - Postgraduate Program in Mathematics Education in the line of History, Curriculum and Culture in Mathematics Education, Institute of Physics and Mathematics, Department of Mathematics Education, Federal University of Pelotas, 2022.

This work has as its central analytical objective that of discussing possible approaches and distances between what three autistics told about their experiences as students of basic education, in particular of mathematics classes, with what is understood as inclusion in school education, both by educators (mathematicians) and by legislation dealing with the subject. Due to the scarcity of sources contemplating an autistic perspective on school inclusion, it was necessary to produce them first. The production and analysis of sources regarding the school experience of autistic students are justified as the autistic perspective is not very present in the academic debate on inclusion in mathematics education. In constructing the path of this research, the references of Oral History were used as theoretical-methodological presuppositions. With oral history as a methodological basis, three interviews were produced in which autistics recounted situations they experienced as basic education students. It was possible to identify in the narratives built from these dialogues that the school experience of the autistic student contrasts with that proposed by inclusive education. Therefore, considering these narratives can contribute to an enrichment of the existing debate on school inclusion in the field of mathematics education.

Keywords: Mathematical Education; Inclusive Education; ASD; Inclusion; Oral History.

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANDI | Agência de Notícias dos Direitos da Infância e Fundação Banco do Brasil |
| APA | American Psychiatric Association |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| CAA | Centro de Atendimento ao Autista |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| Coneb | Conferência Nacional da Educação |
| COVID-19 | Coronavirus Disease 2019 |
| DSM | Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAI | Núcleo de Acessibilidade e Inclusão |
| PcD | Pessoas com Deficiência |
| PET | Programa de Educação Tutorial |
| SAEE | Serviço de Atendimento Educacional Especializado |
| Sars-Cov-2 | Termo utilizado para indicar o novo coronavírus. |

| | |
|--------|--|
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SRM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TCLE | Termo de consentimento livre e esclarecido |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| UFPeI | Universidade Federal de Pelotas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

Sumário

| | |
|---|-----------|
| 1 Introdução | 11 |
| 2 A trajetória da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil | 17 |
| 2.1 O impacto das leis sobre inclusão na educação escolar | 24 |
| 3 Matemática (Inclusiva) e TEA: primeiras aproximações | 30 |
| 3.1 Levantamento de pesquisas sobre Educação Inclusiva na Educação Matemática | 31 |
| 4 Por que História Oral nesse trabalho sobre inclusão? | 39 |
| 5 Juntos na escola | 49 |
| 5.1 Bullying | 52 |
| 5.2 O diagnóstico | 64 |
| 5.3 Matemática | 69 |
| 6 Juntos na escola, mas singulares | 72 |
| 7 Considerações finais | 76 |
| 8 Referências | 80 |
| 9 Apêndices | 85 |
| 9.1 Convite para participação em pesquisa | 85 |
| 9.2 Termo de consentimento livre e esclarecido | 86 |
| 9.3 Roteiro da entrevista | 87 |
| 9.4 O que contaram Matilda, Leonardo e Antônio? | 88 |
| 9.4.1 Entrevista 1 | 88 |
| 9.4.2 Entrevista 2 | 98 |
| 9.4.3 Entrevista 3 | 109 |

1 Introdução

É possível observar um crescente interesse pela Educação Inclusiva entre educadores e discentes dos cursos de formação de professores. O interesse dos educadores por esse tema pode ter explicação no aumento da procura por matrículas¹, na escola regular², para alunos que compõem o público-alvo³ das políticas de inclusão, dado que a presença desse grupo na sala de aula comum tem estimulado a escola a se adequar à legislação. E, também, porque nossa percepção sobre temas relacionados à diversidade humana tem se modificado, em um processo que se encaminha para aceitação e acolhimento daqueles que ainda são reputados como fora do padrão convencionado de normalidade.

No campo da Educação Matemática isso não é diferente: educadores e pesquisadores matemáticos têm se interessado e discutido a inclusão escolar. Os livros *Uma ciranda da educação Matemática (Inclusiva)* (BARALDI; RIOS, 2022) e *Educação Matemática Inclusiva: Estudos e Percepções* (BARALDI; ROSA, 2018) são duas recentes publicações, que apresentam experiências de educadores matemáticos com inclusão.

Embora esse tema esteja circulando entre os educadores, a única disciplina obrigatória relativa à Educação Inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura é a de Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência atribui ao poder público assegurar a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores” (BRASIL, 2015). Entretanto, ocorre que cabe ainda às Instituições de Ensino Superior a decisão de incorporar ou não ao currículo dos cursos de formação de professores outras disciplinas voltadas à Educação Inclusiva.

De acordo com os atuais instrumentos jurídicos que legislam a Educação, que estão em consonância com o estabelecido em acordos internacionais, é preciso promover um sistema educacional que inclua as pessoas, independente delas terem ou não condição ou característica categorizada como deficiência. Por exemplo, a Convenção Internacional sobre

¹ Segundo dados do site Observatório PNE, a porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns aumentou de 74,2% em 2011 para 88,1% em 2020. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>. Acesso em 6 nov. 2022.

² Na escola regular, a sala de aula comum é um espaço compartilhado por todos alunos, diferente da escola especial ou especializada, que destina-se ao atendimento de grupos específicos, ou da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que é um espaço na escola regular reservado a apoiar a organização e a oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e que atende um público-alvo.

³ O Brasil segue a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que define como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

os Direitos das Pessoas com Deficiência fala em “respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” (BRASIL, 2009). Esse conceito de inclusão idealiza uma educação alicerçada na valorização da diversidade para a construção de projetos pedagógicos que minimizem barreiras de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos.

Para além da falta de políticas públicas regulamentando a prática da Educação Inclusiva na formação de professores, outro ponto chama atenção em relação à condução da inclusão escolar no Brasil: nosso atual modelo de inclusão ainda está transitando da Educação Especial para a Educação Inclusiva. Nos documentos legais que dispõem sobre Educação Especial (ou Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), é estabelecido um público-alvo para essas políticas. Essa especificidade quanto ao grupo para o qual destinam-se programas, ações e decisões tomadas pelo governo na promoção da inclusão escolar se distancia da ideia de que a educação é inclusiva quando está voltada para todos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída em 2015, em atenção à *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas*, declara que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” e que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Essa lei é um divisor de águas no que diz respeito ao reconhecimento da pessoa com deficiência⁴ como sujeito de direito.

Ainda que a atual legislação reconheça a pessoa com deficiência como sujeito de direito, ou seja, pessoa protegida integralmente pela lei e capaz de exercer direitos em nome próprio, são outros entes, públicos ou privados, que exercem maior influência nas decisões governamentais que impactam a vida dessas pessoas. Isso também ocorre com as resoluções referentes ao direito à Educação e inclusão.

Conforme a releitura analítica divulgada pelo Ministério da Saúde, no documento *Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil*, de dados sobre as pessoas com deficiência, em 2010, 6,7% da população brasileira, o equivalente a 12,7 milhões de pessoas, de acordo com os novos os critérios adotados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), apresentava pelo menos uma das deficiências investigadas (BRASIL, 2019). Cabe pontuar que, nesse recenseamento, foram consideradas

⁴ A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência considera “pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” (BRASIL, 2015).

questões relacionadas às deficiências intelectual, física, auditiva e visual, mas não foram consideradas especificidades sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)⁵ e que as perguntas feitas aos entrevistados buscavam identificar as deficiências visual, auditiva e motora, por grau de dificuldade para realizar as tarefas, além da deficiência intelectual.

Para compreender os aspectos da inclusão na Educação, para além de como é constituída em nossos ordenamentos jurídicos, e considerando especialmente como esse debate é desenvolvido no campo da Educação Matemática, realizei um levantamento do que foi produzido sobre inclusão escolar em duas bibliotecas virtuais⁶ que dispõem de produções acadêmicas ligadas a essa área.

Desse levantamento, pude constatar que as produções acadêmicas que tratam sobre inclusão no âmbito escolar, de modo geral, referem-se à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Outro ponto que merece destaque é que, nesses trabalhos, as perspectivas mais contempladas nas discussões são as dos cientistas, pesquisadores e professores, e não as das pessoas com deficiência ou TEA.

⁵ De acordo com o DMS-5, TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento e pode ou não estar acompanhado de deficiência intelectual (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Contudo, em 2012, por meio de uma Lei Federal, ficou estabelecido que, para efeitos legais, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência (BRASIL, 2012). O Censo Demográfico é a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população e é um importante instrumento para construção e destinação de políticas públicas. Desde o ano de 1990 estão incluídas no Censo questões concernentes às pessoas com deficiência, e para o Censo que seria realizado no ano de 2020, foram incluídas questões que abordam especificidades do TEA. Ainda não há dados dos resultados do Censo de 2020, pois esse teve início apenas em agosto deste ano, depois de ser adiado devido à pandemia. A ausência de questões no Censo que abordam as especificidades do TEA inviabiliza a apresentação de dados sobre esse público em relação à população brasileira. E ainda pode confundir o correto levantamento sobre indicadores das pessoas com deficiência, visto que as questões levantadas no último Censo levaram em consideração dificuldades que podem ser atribuídas tanto às pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva e visual como às pessoas com transtornos de desenvolvimento. A ausência de questões associadas a especificidades do TEA no Censo e depois a inserção dessas questões junto de outras associadas às deficiências intelectual, física, auditiva e visual, demonstra que há um conflito na legislação sobre a conceitualização do TEA. Como conceituar o TEA: transtorno ou deficiência? E, por que a necessidade dessa distinção? O atual conceito de pessoa com deficiência articula as características da pessoa e as barreiras que podem ser impostas pelo meio à sua plena participação na sociedade. Considerando esse modelo social de deficiência, não é ilógico interpretar que o TEA e outras deficiências se aproximam. Entretanto, na prática, as deficiências e os transtornos ainda são vistos sob a ótica do modelo médico, que foca nos aspectos clínicos do diagnóstico. O TEA engloba diferentes condições em um mesmo quadro clínico, e o indivíduo com TEA pode ou não apresentar comprometimento linguístico e/ou intelectual, demandando maior ou menor suporte (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Fora isso, por conta do nosso capacitismo, as pessoas com deficiência ainda são socialmente vistas como inferiores àquelas sem deficiência e o receio de carregar esse estigma faz com que parte das pessoas com TEA não se reconheçam como pessoas com deficiência. Apesar do reflexo negativo que o rótulo de pessoa com deficiência pode trazer consigo, categorizar o TEA como deficiência garante aos autistas direitos - como o direito ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência social e à assistência social, inclusive o direito a não sofrer discriminação por conta de sua condição. Essa demarcação na legislação do TEA como deficiência se faz necessária para que as pessoas com TEA, principalmente aquelas que demandam maior suporte, não sejam privadas de seus direitos e (re)colocadas às margens da sociedade.

⁶ Foram consultados o Portal de Periódico da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

Apesar do expressivo número de pessoas com deficiência, conforme dados do Censo citado, é perceptível que as perspectivas dos indivíduos que compõem esse diversificado público está predominantemente ausente nas produções acadêmicas na área da Educação Matemática. O mesmo pode ser dito sobre as pessoas com TEA, que não tiveram sequer suas especificidades consideradas no último Censo e que têm suas perspectivas pouco contempladas na literatura que aborda a inclusão escolar. Veremos isso a seguir, a partir do levantamento de trabalhos acadêmicos que foi realizado.

Por conta dessa ausência de visibilidade e de representatividade, esse trabalho escolhe considerar as perspectivas desse público pouco ouvido na discussão sobre os aspectos que envolvem a educação das pessoas com TEA. A escolha por conversar com autistas e não com os outros grupos que compõem o público-alvo das políticas públicas de inclusão decorre de experiências acadêmicas e pessoais que vivi e que despertaram em mim o interesse pela Educação Inclusiva.

Como aluna no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), realizei um trabalho de pesquisa como bolsista do Pibid⁷. Nessa ocasião, pude acompanhar o trabalho desenvolvido no AEE⁸ de uma escola pública da minha cidade. Durante esse período, foram elaboradas e ofertadas atividades para o ensino de matemática para dois alunos com TEA e uma aluna com Síndrome de Noonan⁹.

Paralelo a isso, como mãe de uma criança autista, vivenciei uma maternidade atípica, que me fez entender que é impraticável ignorar que somos todos diferentes e que nossas diferenças precisam nos aproximar, para que sejamos capazes de compreender nossas singularidades.

Essas circunstâncias, aliadas à constatação de que há um número muito reduzido de produções acadêmicas que levam em consideração a perspectiva dos autistas sobre os processos educacionais dos quais eles também fazem parte, contribuíram na minha escolha de conversar com esse grupo.

Ao escolher construir fontes com pessoas autistas, esse trabalho assume a posição política defendida pela História Oral, que é a de possibilitar que grupos não hegemônicos

⁷ O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que aproxima discentes dos cursos de licenciatura ao cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

⁸ “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (MEC/SECADI, 2008).

⁹ A síndrome de Noonan é caracterizada por baixa estatura, dismorfismo facial e defeitos cardíacos congênitos. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/1044395354>. Acesso em 8 nov. 2022.

tenham seu lugar de destaque no debate sobre temas que lhe dizem respeito, falando eles por eles mesmos. Portelli diz que “Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, porém ninguém as escuta, ou poucos as escutam – tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e o modifiquem radicalmente” (PORTELLI, 2010, p. 2).

Foi elaborada a seguinte questão para orientar essa pesquisa: a partir do que os autistas contam acerca de suas experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática, podemos identificar proximidades com o que está sendo entendido como inclusão na educação escolar?

Para tanto, dada a escassez de fontes que contemplam a perspectiva dos autistas sobre inclusão escolar, estabeleço como um dos objetivos operacionais deste trabalho produzir fontes sobre o tema, convidando os entrevistados a contarem sobre as experiências que vivenciaram na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática. E, como objetivo analítico central, discutir possíveis aproximações e distanciamentos entre o que eles contaram de suas experiências com o que está sendo entendido como inclusão na educação escolar, tanto por educadores (matemáticos) quanto pela legislação que trata do tema.

A construção de fontes sobre inclusão, a partir da perspectiva de autistas a respeito de suas vivências escolares, cumpre ainda a função de estabelecer melhor reconhecimento das experiências e memórias deles, contribuindo para que exerçam seu direito de falar e de serem ouvidos em temas que impactam direta e tão fortemente suas vidas, ampliando o alcance da perspectiva deles no debate acadêmico existente.

O interesse em produzir essas narrativas não está em atestar ou contestar a veracidade do que já foi produzido no meio acadêmico sobre inclusão escolar. Não se trata de criar uma disputa entre as perspectivas dos autistas e a do campo teórico científico. Com esse trabalho, pretendo incluir no debate outra(s) perspectiva(s) e chamar a atenção do campo teórico científico para ela(s), com a intenção de propiciar mais elementos que possam ampliar a compreensão que temos sobre o assunto.

Esse trabalho, que se apoia na História Oral como metodologia de pesquisa, se justifica porque oportuniza registrar perspectivas até então pouco exploradas nos trabalhos acadêmicos, que, em diálogo com as produções existentes sobre o tema ligadas à Educação Matemática e à Educação Inclusiva, podem possibilitar, para a Educação Matemática, outras reflexões sobre as demandas da inclusão.

Com relação à estrutura, essa dissertação está dividida em cinco capítulos, fora a introdução. No capítulo chamado *A trajetória da inclusão escolar das pessoas com*

deficiência no Brasil, apresento uma linha temporal da inclusão escolar no nosso país, com base em como esse processo se estruturou na legislação. Isso porque é possível identificar na nossa legislação, desde o início da segunda metade do século XX, referências às pessoas que hoje reconhecemos como pessoas com deficiência e também proposições sobre a oferta de uma educação voltada a essas pessoas. Uma leitura atenta a essa legislação nos permite compreender como se deu a construção da concepção de Educação Inclusiva no Brasil.

No capítulo *Matemática (Inclusiva) e TEA: primeiras aproximações*, apresento o resultado do levantamento realizado no ano de 2020 do que até então recentemente havia sido produzido sobre inclusão de autistas no campo da Educação Matemática, com destaque para os trabalhos que abordaram o tema sob a luz da História Oral, nos quais identifiquei aproximações com o interesse desta pesquisa.

Por que História Oral nesse trabalho sobre inclusão? é o capítulo que segue, no qual explico a escolha da metodologia e, também, porque essa ocorreu de forma concomitante com a definição do objeto de estudo e da escolha dos participantes. Também são apresentadas as obras que fundamentam esse estudo e o percurso metodológico que foi se construindo ao longo da pesquisa.

No capítulo *Juntos na escola*, apresento o que pude observar de próximo entre o que é esperado da escola - em relação à inclusão -, o que está estabelecido na legislação para oferta de um ensino inclusivo e o que os entrevistados contaram de suas vivências escolares. Busquei identificar nos diálogos produzidos nas entrevistas trechos que podem revelar práticas inclusivas ou não inclusivas que tenham ocorrido com os entrevistados, especialmente aquelas relacionadas às aulas de matemática. E, no capítulo *Juntos na escola, porém singulares*, apresento um olhar sobre o que observei como marcante e singular no que contaram os três entrevistados.

Por fim, nas considerações finais, reflito sobre os desdobramentos que esse trabalho pode render para a área da Educação. Acredito que as narrativas produzidas a partir dessas entrevistas podem contribuir para que tenhamos um entendimento mais completo do que estamos praticando como inclusão escolar, na medida que os resultados desse trabalho podem provocar educadores e pesquisadores da área a olharem para a inclusão sob novas perspectivas, que podem nos ajudar a repensar nossas certezas sobre essa temática.

2 A trajetória da inclusão escolar das pessoas com deficiência no Brasil

Neste capítulo apresento duas linhas do tempo. A primeira com a intenção de mostrar como o conceito de deficiência se modificou ao longo do tempo e como isso culminou na atual definição de pessoa com deficiência. A segunda é uma tentativa de relacionar a evolução percebida na conceituação da deficiência, que se afasta de uma visão clínica para uma visão socioantropológica, com a mudança de paradigma que ocorreu em relação à educação escolar das pessoas com deficiência.

No Brasil, a evolução na conceituação das expressões utilizadas para se reportar às pessoas com deficiência¹⁰ (PcD), bem como as diferentes formas utilizadas para definição desse grupo, revelam-se nos textos das leis. Essas diferentes nomenclaturas, que foram utilizadas para versar sobre a educação das pessoas hoje identificadas como pessoas com deficiência, podem ser interpretadas como pistas de como esse tema foi oficialmente tratado.

Já foram atribuídos diferentes qualificativos às pessoas com deficiência, como inválido, incapacitado ou excepcional, por não atenderem ao padrão de normalidade convencionado. Assim como o termo especial, a própria “[...] designação ‘excepcional’, embora inicialmente pareça meritória, traz um conteúdo preocupante, pois atribui à pessoa com deficiência um lugar de alguém que foge aos padrões humanos de existência e de comportamento” (ANDI, 2003, p. 40).

Atualmente existe um cuidado em discursos mais formais e na legislação relativa ao tema para se evitar o uso dessas expressões, reconhecidamente carregadas de interpretações pejorativas, mas, em contextos menos formais, algumas dessas ainda são adotadas para se referir às pessoas com deficiência. Até mesmo entre profissionais da educação, ainda é comum a preferência pelo uso da expressão “aluno especial” ao invés de aluno com deficiência e, também, a expressão “anjo azul¹¹”, que costumeiramente é adotada por pessoas próximas às crianças com TEA.

Sobre a relevância do uso adequado dessas expressões, Sasaki pontua que “a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente evitados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências” (SASSAKI, 2011b, p. 39) .

¹⁰Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabeleceu que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial [...]” (BRASIL 2015).

¹¹A cor azul foi adotada por movimentos sociais como símbolo do TEA, pois acreditava-se que havia uma maior incidência em meninos, isso porque os dados quantitativos oficiais sobre o perfil das pessoas diagnosticadas apontavam para isso. Atualmente, questiona-se se não há uma provável subnotificação de TEA em meninas.

Ainda sobre expressões empregadas para fazer referência às pessoas com deficiência, o termo excepcionais aparece na Emenda Constitucional Nº 1/1969 e na Emenda Constitucional Nº 12/1978, que utiliza o termo deficiente ao estabelecer que “Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica” mediante educação especial e gratuita e proibição de discriminação. Na Constituição Brasileira de 1988, a expressão utilizada foi “pessoa portadora de deficiência¹²” e, desde a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas (2006) com Deficiência, a expressão adotada é “pessoa com deficiência”, pois essa explicita a existência de uma deficiência sem inferiorizar a pessoa, uma vez que a noção de deficiência está cada vez mais associada ao meio e não às pessoas.

Assim como o termo para se fazer referência à pessoa com deficiência evoluiu, o conceito de deficiência também se alterou. A conceituação de deficiência que consta na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência* foi descrita como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001). No Decreto 3.298/99, conceituou-se deficiência como “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999).

A nossa atual legislação entende que pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015), ou seja, reconhece que as limitações que uma pessoa com deficiência pode experimentar estão vinculadas ao meio social em que está inserida.

A evolução na conceituação dessas terminologias reflete a concepção que a sociedade cria sobre o tema. A partir da cronologia que segue, é possível identificar que ocorre uma mudança de paradigma sobre a educação da pessoa com deficiência.

Os acordos internacionais que abordam o direito à educação, dos quais o Brasil é signatário, suscitaram um amplo debate sobre políticas públicas voltadas à inclusão. Em 1948, período pós Segunda Guerra Mundial, diversas nações celebraram a *Declaração Universal*

¹²A expressão “pessoa portadora de deficiência” deixa de ser utilizada, pois o termo portador pode sugerir que a deficiência é algo que o indivíduo porta, podendo ou não ser carregado.

dos Direitos Humanos, que, entre muitos outros pontos, reconheceu a instrução como um direito de todo ser humano (ONU, 1948).

No Brasil, a história da educação das pessoas com deficiência está dividida em três grandes períodos. No primeiro, entre 1854 e 1956, enfatizou-se o atendimento clínico especializado, que também abrangeu a educação escolar. O segundo período, de 1957 a 1993, foi definido por ações oficiais de âmbito nacional que abordaram a Educação Especial de forma segmentada, com a criação de campanhas destinadas a atender cada uma das diferentes deficiências. Por fim, em meados de 1993, a política em prol das pessoas com deficiência passou a refletir a luta de movimentos em favor da inclusão escolar (MANTOAN, 2013).

Dessa segunda linha do tempo apresentada acima, há alguns momentos que merecem destaque para a compreensão de como se construiu, no Brasil, a concepção de Educação Inclusiva. Um exemplo disso foi a oficialização da Educação Especial, que ocorreu na década de 60, sob a denominação de educação dos excepcionais. Anteriormente a isso, tivemos apenas iniciativas de carácter privado e, até os dias atuais, a história da Educação Especial no país segue, conforme apontado por Mantoan:

[...] quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte (MANTOAN, 2013, on-line).

Ainda nessa época, especificamente em 1961, fixou-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei nº 4.024/61, que aborda a “Educação de Excepcionais”, destacando a necessidade de “[...] no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

A Lei 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, faz referência a alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais e recomenda “tratamento especial” para esse grupo. E em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, o Brasil assumiu o compromisso com a oferta de atendimento educacional voltado a atender necessidades educativas específicas, conforme consta no art. 208, que determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, incluindo a “criação de programas de prevenção e atendimento especializado” (BRASIL, 1988).

Nessa época, precisamente em 1990, era celebrada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que ratificou o compromisso com a democratização da educação ao

reforçar “que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, online). Esse documento é uma declaração de compromisso com metas para garantia das necessidades básicas de aprendizagem, que visam a universalização do acesso à educação para superar disparidades educacionais, com especial atenção a grupos historicamente excluídos, que assim foram descritos:

[...] os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990, online).

Ainda nesse documento, destacou-se a necessidade de atenção especial à garantia de acesso aos sistemas educativos para as pessoas com deficiência. Quatro anos mais tarde, a *Declaração de Salamanca* que trata Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais reafirmou o compromisso de assegurar que “[...] a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Apesar de expressar um forte compromisso com a defesa de uma escola inclusiva, o texto considera que podem haver exceções que justificam a manutenção das escolas especializadas, nos casos “onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças” (UNESCO, 1994).

A compreensão de que existem crianças com deficiência “[...] que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares” (UNESCO, 1994) contribui com a visão de que a deficiência pode ser encarada como um problema para os sistemas de educação e que não é responsabilidade do poder público estruturar escolas capazes de acolher toda e qualquer criança. E, portanto, isso justificaria a manutenção de outros ambientes escolares para atender esses grupos, como escolas especializadas, classes especializadas ou unidades especiais dentro das escolas.

A existência de um sistema educacional segregativo nos deixou como herança a necessidade de classificar escola em regular ou especial, e de qualificar a educação como inclusiva (ou não inclusiva), contrariando a essência de uma educação pensada para todos, que só pode ser assim compreendida ao oferecer arranjos educacionais inclusivos.

Em 1994 a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC) publicou a *Política Nacional de Educação Especial*, descrevendo o alunado da Educação Especial como “aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 2008b, p. 13). E, entre outros objetivos, destacou a “Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de educação especial em escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 1994, p. 51) e a “Implantação de programas diversificados, onde qualquer aluno possa trabalhar suas capacidades latentes, desenvolvendo-as em altas habilidades, mesmo que se trate de educandos com deficiências ou condutas típicas” (BRASIL, 1994, p. 52).

Em 1996, por meio da Lei nº 9.394/96 o Governo Federal estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Assim como em outros documentos oficiais, descreveu a Educação Especial como modelo de educação que é oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Preferencialmente, pois o atendimento educacional em classe ou escola especializada ocorrerá “sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 58, § 2o).

Cabe problematizar quais critérios justificariam a impossibilidade de integrar esse aluno na classe comum do ensino regular, ou seja, quais situações poderiam implicar em desvantagens para sua integração, pois são essas condições que poderiam justificar que a esse aluno seja negado o direito de estar integrado à sociedade durante sua escolarização.

Uma possível inoperância governamental para garantir recursos financeiros para implementação de um projeto de educação essencialmente inclusivo, com capacidade para promoção da inclusão escolar dos alunos com ou sem deficiência, não pode servir como justificativa para defesa da manutenção das escolas especializadas, que inevitavelmente (re)produzem uma dinâmica social segregativa.

Em 2001, com o decreto Legislativo nº 198, o Brasil aprova o texto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Nessa convenção, os Estados Partes comprometeram-se a “eliminar progressivamente a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). Note que, até esse momento, nos textos que fazem menção ao que associamos hoje como inclusão escolar, prevalecia a noção de integração e de atendimento especializado.

Um pouco depois, em 2006, ocorreu a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que teve o texto ratificado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto nº 6.949/2009 da Presidência da República. Desse instrumento internacional de direitos humanos das Nações Unidas cabe ressaltar que as medidas foram propostas “[...] considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente” (BRASIL, 2008a).

Por fim, em 2015, como desdobramento da promulgação da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), “[...] 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). Esse é um marco legal de grande importância, pois oficializa (mais uma vez) o compromisso do Brasil com a promoção de um sistema educacional inclusivo.

Nesse documento, no capítulo que trata do direito à Educação, fica determinado que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015) e, mais que isso, fica estabelecido que é incumbência do poder público assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades” (BRASIL, 2015).

Com a promulgação da Lei da Inclusão, o poder público reassume compromisso formal com a oferta de um sistema educacional inclusivo. Entre outros pontos, assume a responsabilidade com o “aprimoramento dos sistemas educacionais, [...] por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015). Isso mostra a significativa responsabilidade que as instituições escolares têm na implementação de ações que influenciam na forma como lidamos com a diversidade humana.

Conforme o exposto acima, desde a década de 60, diferentes expressões foram empregadas para apontar, em atos normativos que tratam da Educação, o público-alvo das políticas públicas destinadas à oferta de uma educação escolar com um caráter mais inclusivo. Como reflexo do debate promovido em torno do que estabelecem os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, os documentos oficiais que tratam sobre o direito à educação das pessoas com deficiência no país passaram a adotar o uso da expressão Educação Inclusiva, como veremos a seguir.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, que visava “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2008b). Cinco anos depois, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (BRASIL, 2008b) publicou um documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, visando constituir políticas públicas para promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Esse documento descreveu a Educação Especial como “atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum” e o reconheceu como um modelo fundamentado “no conceito de normalidade/anormalidade”, influenciado por modelos de atendimento clínico terapêuticos (BRASIL, 2008b). Ainda nesse documento, a Educação Inclusiva é apontada como uma alternativa de “[...] mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”, e é descrita como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SECADI, 2008b, p. 5).

O debate em torno das políticas públicas para a inclusão social das pessoas com deficiência segue avançando e se intensificou com a adoção da concepção de Educação Inclusiva. No entanto, na contramão do esforço da promoção de uma educação inclusiva, recentemente a educação escolar das pessoas com deficiência foi tema de discussão, quando o atual Governo Federal, por meio do Decreto No 10.502/2020, instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial. Constou entre os objetivos dessa nova política “assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar” (BRASIL, 2020, Art. 4o, III).

Contudo, como bem apontado por Mantoan:

Mas como não há mal que sempre dure, o desafio da inclusão está desestabilizando as cabeças dos que sempre defenderam a seleção, a dicotomização do ensino nas modalidades especial e regular, as especializações e os especialistas, o poder das avaliações e da visão clínica do ensino e da aprendizagem. E como não há bem que sempre “ature”, está sendo difícil manter resguardados e imunes às mudanças todos aqueles que colocam exclusivamente nos ombros dos alunos a incapacidade de aprender (MANTOAN, 2003, p. 29).

Em tempo, o Superior Tribunal Federal suspendeu a eficácia do decreto, visto que a Constituição Federal garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. O novo texto tornaria possível a escola especial substituir a escola comum.

Apesar de reconhecer que os termos podem soar ambíguos e que não há um consenso sobre os aspectos em que a Educação Especial se aproxima ou se distancia da Educação Inclusiva, essa pesquisa está orientada pela concepção de Educação Inclusiva, tal como defendida por Mantoan:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Assim, desse ponto em diante, quando faço uso de expressões tais como educação inclusiva, ensino inclusivo, práticas pedagógicas inclusivas, cabe considerar que é essa perspectiva de inclusão na educação que está sendo empregada.

Até aqui foi apresentada uma síntese de como se estabeleceram e se modificaram nas últimas décadas as garantias dos direitos à educação das pessoas com deficiência, elaborada a partir da leitura de documentos oficiais que tratam da Educação. Na sequência, são apresentados apontamentos sobre os efeitos percebidos no sistema educacional, que resultaram desse processo de transformação da legislação.

2.1 O impacto das leis sobre inclusão na educação escolar

Para muitos, o ingresso na escola é a primeira oportunidade de convívio com o diverso em um ambiente de aprendizado. O espaço escolar tende a influenciar na forma como nos relacionamos com nossos pares e, mais do que isso, tende a influenciar sobre quem reconhecemos como pares. Essa dinâmica se deve ao fato de que, historicamente, à escola já foram atribuídas diferentes funções, como educar, socializar, moldar, criar, ou transformar comportamentos para atender às diferentes necessidades políticas, sociais e econômicas (SILVA, 2005).

A função que a educação escolar exerce depende da concepção de educação vigente. Essa concepção varia de acordo com os interesses em disputa nos processos de construção

cultural dos grupos sociais abrangidos, em que pesam questões econômicas, mas também as dinâmicas de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade (SILVA, 2005).

No Brasil, a Educação consta como um dos direitos sociais garantidos pela Constituição Federal. No entanto, mesmo que esse direito esteja oficialmente posto como um direito social, ou seja, que é indispensável e assegurado a todos, a instrumentação jurídica por si só não dá conta de garantir que a inclusão das pessoas com deficiência no sistema escolar avance para além da garantia de acesso aos espaços escolares.

A atual legislação para a Educação no Brasil visa à oferta de um sistema educacional inclusivo, em consonância com o que está estabelecido para a educação das pessoas com deficiência nos instrumentos jurídicos internacionais. Mesmo assim, nossa legislação tem se mostrado insuficiente para garantir a efetividade de uma educação inclusiva. É necessário que haja uma modificação nas relações sociais, caso contrário, o que está sendo proposto para a inclusão escolar pode ficar limitado ao campo conceitual, configurando-se apenas como uma intenção que não se concretiza.

A Constituição Federal do Brasil aponta a educação como um instrumento que visa ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). Esse conceito tem sido ampliado. Como exemplo disso, temos o *Documento Final* da Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), que discute política e gestão direcionadas à educação.

Desse documento, destaco o “[...] entendimento de que a educação é processo e prática social, constituídos e constituintes das relações sociais mais amplas”. E, sendo a escola *locus* da educação, importante lembrar que a ela é atribuído o papel de construtora “[...] de uma nova ética centrada na vida, na solidariedade, sob uma cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, grupos historicamente excluídos: povos tradicionais, negros, povos da floresta, indígenas, mulheres etc.” (BRASIL, 2008).

Se a educação escolar é um direito social, conforme consta na Constituição Federal, por essência deveria ser acolhedora, dispensando o uso dos qualificadores Inclusiva ou Especial, ou seja, uma Educação para Todos¹³. No entanto, a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, contada a partir das nossas leis educacionais, mostra que a ideia de

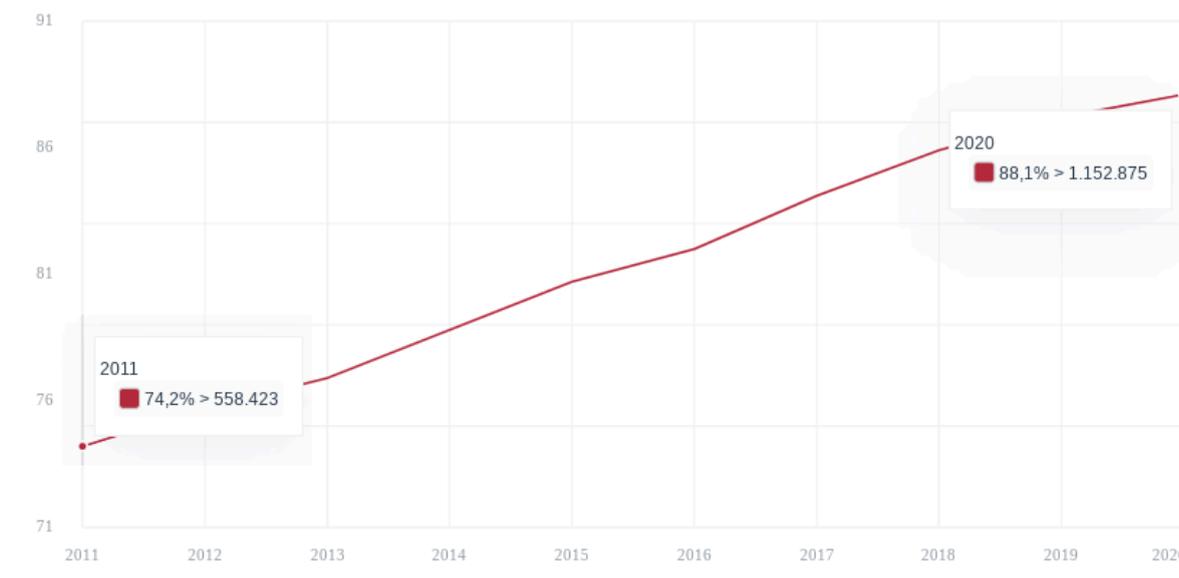
¹³Expressão utilizada a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, conhecida também como Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia, em 1990. O evento, que teve a participação dos principais organismos internacionais, como a UNESCO e a UNICEF, resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (MENEZES; SANTOS, 2001).

uma educação que comporta e atende todas as diferenças humanas, sejam elas consideradas deficiências ou não, é recente e dá margem a diferentes interpretações.

Ainda que atualmente estejamos discutindo modelos de inclusão pautados na ideia de ampliação da participação das pessoas com deficiência, em todas as decisões que impactam a qualidade de vida delas, o debate acerca da Educação Inclusiva no Brasil sofre constantemente influência de grupos políticos e sociais que reforçam uma visão patológica da deficiência. Isso tem impedido que nossos modelos educacionais abandonem totalmente o caráter segregativo e assistencialista, característicos da Educação Especial (MANTOAN, 2013).

Como reflexo disso, temos um tardio aumento no número de alunos com deficiência na escola regular. Tardio, porque há mais de trinta anos nossa legislação destaca a importância da inserção do aluno com deficiência nas escolas regulares. Contudo, ainda que tenha ocorrido tardiamente, podemos perceber que, nas últimas décadas, houve um crescente aumento do número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino.

Gráfico 1 – Porcentagem de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns



Fonte: Observatório PNE. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>. Acesso em: 9 nov. 2022.

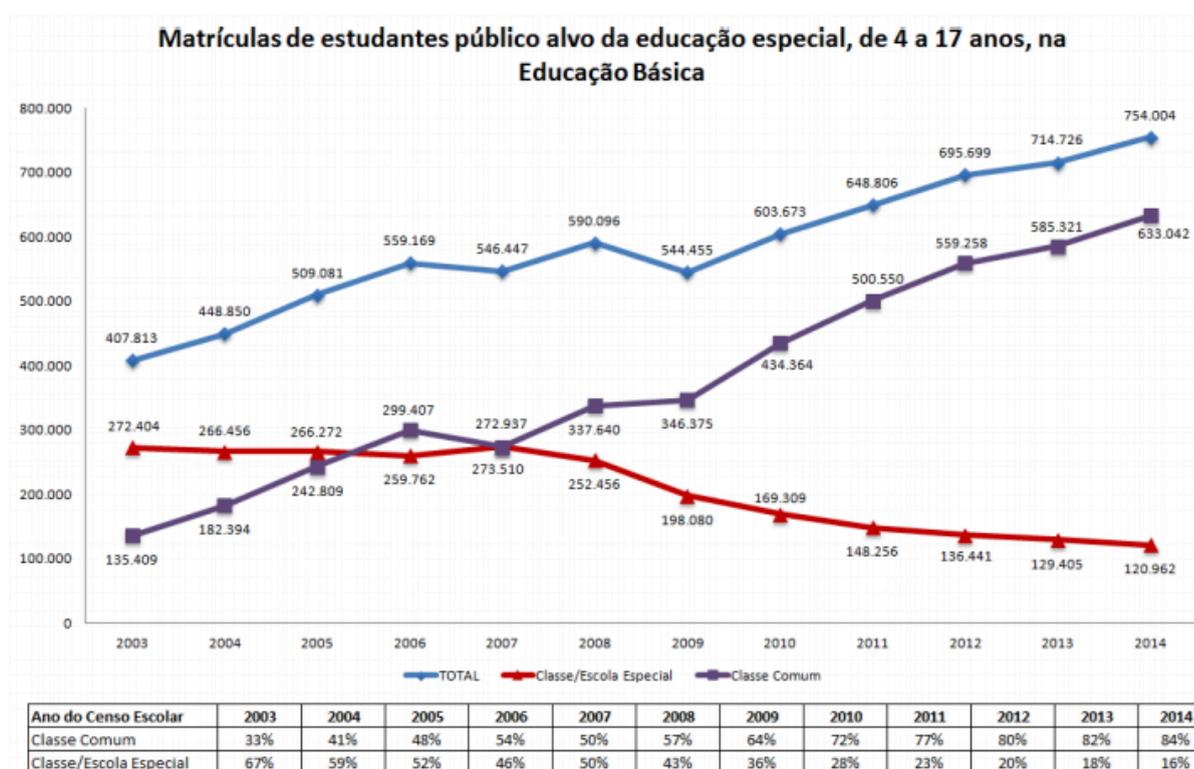
O aumento do percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns é resultado do processo de

modificação das nossas leis que têm visado à garantia de acesso e de permanência desses alunos nos espaços escolares. Rebelo e Kassar destacam que:

A partir da década de 1990, período posterior à promulgação da Constituição brasileira, as políticas voltadas à infância e à adolescência passaram a entrelaçar-se, fortalecendo o movimento de matrículas em massa nas escolas, e os pressupostos de integração/inclusão se mostraram incisivos sobre as políticas sociais (REBELO; KASSAR, 2018, p. 58).

Isso explica também o aumento do número de matrículas dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial nas classes comuns¹⁴. Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulgou o Censo Escolar da Educação Básica, apontando que, em 2008, o número de matrículas dos alunos com deficiência em escolas regulares superou o número de matrículas em escolas especializadas. Abaixo o gráfico que ilustra como se deu essa dinâmica entre os anos de 2003 e 2014.

Gráfico 2 – Matrícula de estudantes público-alvo da educação especial



Fonte: Censo MEC/INEP - Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência

¹⁴No futuro, quando todas as escolas se tornarem inclusivas, bastará o uso da palavra “escola” sem adjetivá-la (SASSAKI, 2011b).

Apesar dos muitos ordenamentos jurídicos criados para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a matrícula na escola comum pode assegurar a integração do aluno com deficiência nesse espaço, mas não garante sua inclusão. Sobre isso, Mantoan elucida que “[...] os dois vocábulos - ‘integração’ e ‘inclusão’-, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico metodológicos divergentes” (MANTOAN, 2003, p. 15). Complementa: “O uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência [...]” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Esse debate sobre inclusão é pauta de um movimento mundial, do qual participam muitos personagens que seguem discutindo a inclusão na educação: o que é inclusão, por que é necessária e como fazê-la acontecer. O movimento *Nada sobre nós sem nós* é parte disso, está presente em diversos países e é organizado por pessoas com deficiência que reivindicam participação nas decisões sobre tudo que diz respeito a elas.

Conforme Sasaki, o lema *Nada sobre nós sem nós* representa a luta das pessoas com deficiência por visibilidade e participação e “teve a sua semente plantada em 1962, em plena era da INTEGRAÇÃO, e germinada a partir de 1981 graças ao Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (SASSAKI, 2011a). Inclusive, a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência” aparece na Declaração de Madri, do Congresso Europeu sobre Deficiência, que ocorreu em 2002. Posterior a esse evento, houve outros tantos, em âmbito internacional, promovidos por movimentos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, que têm reivindicado maior participação para elas, em todas as esferas da vida pública (SASSAKI, 2011a).

Na elaboração e discussão dos instrumentos jurídicos que regulam as práticas da inclusão na Educação no Brasil, perspectivas sobre o tema, que partem de determinados grupos têm sido consideradas e valorizadas. Entre esses grupos temos políticos, educadores e personalidades brasileiras que se identificam com a causa; movimentos particulares e beneficentes de assistência às pessoas com deficiência, alguns liderados por pais ou responsáveis que se organizam em associações e, até mesmo, políticos que tiveram envolvimento com o tema desde o regime militar, época em que generais e coronéis lideraram as maiores instituições de ensino de atendimento especializado (MANTOAN, 2013).

Embora historicamente a discussão tenha acolhido muitos discursos, é possível afirmar que a perspectiva das pessoas com deficiência está contemplada nos documentos oficiais que tratam da inclusão escolar? E nas produções acadêmicas, especialmente as ligadas à Educação Matemática, a inclusão escolar está sendo contada sob quais perspectivas? Essas questões serão analisadas no próximo capítulo.

3 Matemática (Inclusiva)¹⁵ e TEA: primeiras aproximações

No geral, a bibliografia sobre Educação Inclusiva tem refletido perspectivas de educadores e pesquisadores sobre o tema. Rosita Carvalho, no livro *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*, cita o que pensam alguns estudiosos, como Mantoan e Gómez-Palacio, e reconhece que há discordâncias quanto ao atendimento educacional especializado ser considerado prática de inclusão.

Se, por um lado, temos modernos instrumentos jurídicos que determinam a oferta de um sistema educacional inclusivo, por outro, há diferentes interpretações sobre o que estamos chamando de inclusão escolar. E, assim, seguimos tentando responder como tornar o sistema educacional inclusivo. Sobre isso, Carvalho indaga:

[...] a pergunta é: como garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas (públicas governamentais, ou não), isto é, escolas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes? (CARVALHO, 2019, p. 90)

Para essa questão, é possível encontrar diferentes respostas, inclusive em textos legais. Isso porque as compreensões sobre o que é ou como deve ser a inclusão têm, ao longo do tempo, se modificado. Consequentemente, o entendimento sobre como transformar a escolarização em um processo inclusivo também vai sendo alterado. Essas transformações são resultado do trabalho de diferentes movimentos sociais engajados na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

No campo da Educação Matemática, também temos pesquisadores interessados pelo tema. Baraldi e Rosa, por exemplo, no livro *Educação Matemática Inclusiva: estudos e percepções*, apresentam trabalhos recentes sobre inclusão e Matemática e salientam:

A Educação Inclusiva é um tema que precisa ser discutido para além da legislação. Temos que refletir como sociedade, como membros da comunidade escolar, principalmente, como educadores matemáticos. A Educação Matemática é diretamente influenciada por essa (não) movimentação (ROSA; BARALDI, 2018, p. 12).

E no livro *Uma Ciranda da Educação Matemática (Inclusiva)*, Baraldi e Rios destacam a necessidade de “Reconhecemos, é claro, que nosso olhar, assim como a escola brasileira, precisa ainda de um esforço para reconhecer e incluir aqueles e aquelas que estão

¹⁵Conforme bem apontado por Baraldi e Rios, "a demarcação do termo 'inclusiva', mesmo que entre parênteses, ainda se faz necessária, já que nossa escola, como sabemos, não inclui efetivamente a todos" (BARALDI; RIOS, 2022, p. 12).

(in)visíveis ali e, por isso, merecem ser foco de nossa atenção e de nossas conversas” (BARALDI; RIOS, 2022, p. 12).

Considerando que tenho como objetivo a produção de fontes a respeito do que os autistas contam sobre suas experiências vividas na Educação Básica, sobretudo das aulas de matemática, fiz um levantamento das produções ligadas à Educação Matemática que escolheram abordar esse tema sob as perspectivas dos autistas. Na seção seguinte, apresento o resultado quantitativo desse levantamento, com destaque para os trabalhos que se ocuparam de estudar o tema sob a perspectiva da Educação Inclusiva e que, em alguma medida, dialogam com essa pesquisa.

Constatei que as reflexões produzidas sobre Educação Inclusiva no campo da Educação Matemática não se distanciam das produções acadêmicas que outras áreas do conhecimento têm dedicado ao tema. Desse modo, para essa pesquisa não considerei uma possível distinção do conteúdo produzido e vinculado ao campo da Educação Matemática do que é pretensamente vinculado à Educação Matemática Inclusiva sobre o tema inclusão.

3.1 Levantamento de pesquisas sobre Educação Inclusiva na Educação Matemática

A inclusão tem sido tema de interesse em diferentes áreas do conhecimento. Em uma busca realizada em maio de 2021, sobre o que foi publicado entre os anos de 2006 e 2016 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como palavra-chave Educação Inclusiva, foram localizadas 99.138 publicações vinculadas a diferentes grandes áreas do conhecimento. Nessa busca foram localizadas teses e dissertações das Ciências Agrárias, das Ciências Biológicas, das Ciências da Saúde, das Ciências Exatas e da Terra, das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, das Engenharias, da área da Linguística, Letras, Artes e outras Multidisciplinares. Em uma busca semelhante, realizada em março do mesmo ano, no Banco Digital de Teses e Dissertações, sobre o que foi publicado na última década, foram encontradas 2.462 publicações.

No entanto, nesta dissertação, limito as análises ao que foi publicado sobre inclusão e TEA na área da Educação Matemática, no intervalo de janeiro de 2015 a setembro de 2020, ano em que fiz o levantamento. Quando realizei as buscas, fiz diferentes combinações com as palavras-chave “matemática” e “inclusão” ou “matemática” e “inclusiva”, e ainda combinando-as com as palavras-chave “autismo”¹⁶, “autista” ou “TEA”. Também fiz

¹⁶O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do

combinações das palavras-chave “matemática” e “História Oral” com as palavras-chave “inclusão” ou “inclusiva”. Para o mapeamento das publicações, consultei o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). No Portal da Capes foram apreciados 37 artigos e 5 livros e, na BDTD, 10 dissertações.

Do resultado do levantamento realizado, do Portal de Periódico CAPES, sobre inclusão de alunos autistas, destaco duas publicações que abordam a Educação Inclusiva na mesma perspectiva adotada nesta pesquisa. Uma convém, pois apresenta uma análise sobre inclusão feita a partir de entrevistas com professores de apoio educacional especializado; e, a outra, porque apresenta resultados de pesquisas na área da Educação Matemática que reforçam que é possível ofertar um ensino de matemática inclusivo. Abaixo o resultado:

Tabela 1: Portal de Periódico da Capes

| Título | Autor(es) | Periódico |
|--|---|---|
| Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista | Silva, Amos de Souza; Morales, Paulo Cesar Mayer; de Almeida, Maria de Lourdes; Silva, Rosane Meire Munhak Da; Sobrinho, Reinaldo Antonio Silva; Zilly, Adriana Sustinere | Revista de Saúde e Educação, 2019, Vol.7(1), p.73(23) |
| Educação Matemática: A articulação de concepções e práticas inclusivas e colaborativas | Santos, Danielle Aparecida Nascimento | Educação Matemática Pesquisa, 2019, Vol.21(1) |

Fonte: Elaborada pela autora com base no Portal de Periódico da CAPES.

O interesse desta pesquisa está em compreender a inclusão escolar sob a perspectiva do aluno autista. Por essa razão, desconsidere na análise desse levantamento publicações que não versam diretamente sobre a concepção de Educação Inclusiva, adotada na pesquisa, e que não abordam o tema sob a perspectiva do aluno com deficiência.

Como inicialmente identifiquei apenas um trabalho que aborda o tema sob a luz da História Oral, fiz uma nova busca a partir da palavra-chave “História Oral”. Foram encontrados 24 artigos e 3 livros. Desses trabalhos, destaquei quatro que dialogam com esse trabalho, pois tratam sobre os processos de inclusão sob o olhar dos envolvidos, mesmo que esses trabalhos tenham como foco narrativas de outros personagens da educação, que não são propriamente os de interesse dessa pesquisa. Segue o resultado:

desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (DSM-5, 2014, p. 97).

Tabela 2: Portal de Periódico da Capes – História Oral

| Título | Autor(es) | Periódico |
|--|---|---|
| Inclusão escolar: algumas discussões em educação matemática | Rosa, Erica Aparecida Capasio; Baraldi, Ivete Maria | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 01 July 2016, Vol.11(2), pp.690-709 |
| O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva | Da Rosa, Fernanda; Baraldi, Ivete Maria | Bolema, Dec 2015, Vol.29(53), pp.936-954 |
| A inclusão na formação inicial de professores de matemática | Da Silva, Sani de Carvalho Rutz; Mamcasz-Viginheski, Lucia Virginia; Shimazaki, Elsa Midori | Acta Scientiarum. Education (UEM), 2018, Vol.40(3) |
| Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista | Silva, Amos de Souza; Morales, Paulo Cesar Mayer; de Almeida, Maria de Lourdes; Silva, Rosane Meire Munhak Da; Sobrinho, Reinaldo Antonio Silva; Zilly, Adriana | Sustinere - Revista de Saúde e Educação, 2019, Vol.7(1), p.73(23) |

Fonte: Elaborada pela autora com base no Portal de Periódico da CAPES.

De uma busca semelhante a anterior, só que na BDTD, a partir das palavras-chave “inclusão” ou “inclusiva”, combinadas com a palavra-chave “matemática”, foram localizadas 420 teses ou dissertações. E, quando refinei essa busca usando as palavras-chave “autismo”, “autista” ou “TEA”, o resultado foi diminuído para 10 dissertações. Abaixo o resultado:

Tabela 3: BDTD

| Título | Autor | T/D | Link |
|--|---------------------------|-----|---|
| A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger): uma proposta para o ensino de Química | Dias, Ane Maciel | D | http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4051 |
| A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar | Delabon, Stênio Camargo | D | http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5798 |
| A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica | Silva, Viviana Freitas da | D | http://hdl.handle.net/11449/138918 |
| Autismo: aprendizagem baseada em problemas com foco na inclusão | Strutz, Emerson | D | https://bu.furb.br/docs/DS/2015/361565_1_1.pdf |
| Cenários para investigação e Educação matemática em uma perspectiva do deficiencialismo | Gaviolli, Íria Bonfim | D | http://hdl.handle.net/11449/180388 |
| Desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um | Francisco, Mateus Bibiano | D | http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1927 |

estudo à luz da teoria dos registros de representação semiótica.

| | | | |
|--|---|---|---|
| Ensino de relações numéricas com o uso de discriminações condicionais para crianças com Transtorno do Espectro Autista | Garcia, Rafael Vilas Boas | D | https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7549 |
| Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA | Nascimento, Iêda Clara Queiroz Silva do | D | http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12222 |
| O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização | Souza, Andiará Cristina de | D | https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1322 |
| Situações didáticas de ensino da Matemática: um estudo de caso de uma aluna com Transtorno do Espectro Autista | Viana, Elton de Andrade | D | http://hdl.handle.net/11449/151023 |

Fonte: Elaborada pela autora com base na BDTD

Entre esses trabalhos, o estudo apresentado na dissertação intitulada *Cenários para investigação e Educação matemática em uma perspectiva do deficiencialismo*, de Íria Gaviolli, é relevante para essa pesquisa, pois apresenta uma importante reflexão sobre inclusão e sobre o discurso normalizador. A autora destaca que, inicialmente, sua pesquisa operava segundo um discurso normalizador sobre o que é deficiência e quem são as pessoas com deficiência, mas que, no decorrer da pesquisa, seus pressupostos sobre o tema se alteraram.

Diante da problemática da inclusão de uma aluna autista, a autora se dá conta de que todos os alunos que pertenciam àquela turma precisavam, em certa medida, serem incluídos nas atividades que foram propostas. Para compreender essa inclinação que temos em determinar o público-alvo para a inclusão, a autora se apoiou no conceito do *deficiencialismo*, de Renato Marcone, que o define como “uma analogia ao orientalismo, composto por um conjunto de discursos nos quais o normal define, inventa o deficiente, tendo a si mesmo como padrão de normalidade” (GAVIOLLI, 2018, p. 76).

Tal como no Portal da Capes, fiz um refinamento na busca na BDTD, combinando as palavras-chave “matemática”, “inclusão” ou “inclusiva” com a palavra-chave “História Oral”. O que resultou em oito trabalhos, dentre esses, seis teses e duas dissertações, que abordam a Educação Matemática na mesma perspectiva de inclusão adotada neste trabalho. Abaixo o resultado:

Tabela 4: BDTD - História Oral

| Título | Autor | D/T | Link |
|--|------------------------------------|-----|---|
| A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas | Carvalho, Márcia Maria Dias | T | https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27579 |
| A formação de professores de matemática no curso do MIT/Univale: marginalidade, protagonismo e extinção (Minas Gerais: 1968-2012) | Roque, Catarina Cantoni | T | http://hdl.handle.net/1843/32123 |
| Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em Educação Matemática | Rosa, Erica Aparecida Capasio | T | http://hdl.handle.net/11449/181205 |
| Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva | Rosa, Fernanda Malinosky Coelho da | T | http://hdl.handle.net/11449/151396 |
| Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo | Lara, Patrícia Tanganelli | T | https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10522 |
| Licenciaturas em matemática na Unesp: legislações, reestruturações e a disciplinarização da educação inclusiva | Santos, Paula Cristina Constantino | D | http://hdl.handle.net/11449/181480 |
| O que dizem os Tradutores Intérprete de Libras sobre atuar em disciplinas de matemática no ensino superior | Porto, Nádia dos Santos Gonçalves | D | http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4584 |
| Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana | Pereira, Rinaldo Pevidor | T | http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21228 |

Fonte: Elaborada pela autora com base na BDTD

Com base no resultado desse levantamento, pude observar que muito do que é publicado sobre inclusão no campo da Educação Matemática, associado à História Oral, parte de apresentar compreensões sobre as interpretações atribuídas ao conceito de deficiência e à ideia que se tem de inclusão escolar. Também há muitos trabalhos que objetivam analisar as estratégias metodológicas utilizadas pelos educadores para a oferta de um ensino inclusivo. Ou seja, temos muitos trabalhos que abordam a temática sob a perspectiva dos pesquisadores e dos professores, mas pouco encontrei sobre inclusão, partindo da perspectiva das pessoas com deficiência.

Outro trabalho que destaco entre os que foram apreciados é a tese de doutorado de Rosa, *Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva*. Esse estudo é ligado à Educação Matemática Inclusiva sob a luz da História Oral e tem como participantes da pesquisa os alunos, mais especificamente alunos com deficiência visual, e seus responsáveis. Nessa tese, importou à autora entrevistar os alunos e suas mães para conhecer o processo de escolarização desses indivíduos a partir do que eles contam.

Essa é uma importante abordagem do tema, visto que, na busca por trabalhos publicados com a temática Educação Inclusiva na área da Educação Matemática, a autora

constatou que “há poucas dissertações e teses sobre deficiência visual nesta área, seja sobre o indivíduo ou sobre a formação do professor, o que se restringe mais quando resolvemos abordar sob a luz da História Oral” (ROSA, 2017, p. 16). A partir das entrevistas, Rosa analisou as singularidades que apareceram nas narrativas dos entrevistados e também os pontos convergentes das narrativas, pois, segundo a autora:

Pretendemos olhar cada pessoa envolvida como ‘única’, observando suas experiências e memórias muitas vezes tão singulares, e assim compreender como ela percebe a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e o processo de escolarização (ROSA, 2017, p. 173).

A leitura desse trabalho me fez refletir sobre o modo como estamos interpretando a inclusão escolar. Inclusão vai além de integração e socialização e precisa ser entendida como um direito de todos e distante do assistencialismo. O ato de incluir envolve acolhimento, ou seja, perceber que todos os alunos são capazes de aprender, desde que a eles sejam oferecidas as condições necessárias. Ora a inclusão demandará tratamentos diferenciados para que todos tenham o mesmo acesso às oportunidades, ora o que entendemos como próprio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser estendido a todos.

Sobre isso, nossa moderna legislação prevê a concepção do Desenho Universal¹⁷ no sistema educacional como política de acessibilidade que atende a todos. Contudo, a realidade nas escolas ainda está muito aquém disso. Diante desse cenário, construir estratégias que permitirão a oferta de um sistema escolar mais inclusivo ainda parte de compreender as especificidades dos diferentes grupos que fazem parte da Educação.

É mais que necessário observar que não só os alunos público-alvo da Educação Especial podem apresentar especificidades em relação às suas necessidades educacionais. No trabalho citado acima, a autora pondera nas considerações finais: “Não temos Educação Inclusiva nem para quem não tem deficiência!” (ROSA, 2017 p. 233). Conhecer as histórias de vida desses alunos e suas progenitoras na busca por acesso, permanência e qualidade escolar permite perceber que a Educação Inclusiva não está sendo efetiva nem para o seu público-alvo, nem para os demais alunos. Isso deve servir como alerta para reflexão sobre as práticas da inclusão escolar.

Do levantamento que realizei em 2020, posso afirmar que encontrei vasta quantidade de publicações ligadas à Educação Matemática e à Educação Inclusiva. Todavia, quando busquei por trabalhos que abordam a inclusão de alunos com TEA, observei uma significativa

¹⁷Desenho Universal são “produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

redução no número de publicações. Na busca por trabalhos que abordam a Educação Matemática Inclusiva sob a perspectiva da História Oral, o resultado é ainda menor, e são insuficientes as narrativas que partem da perspectiva dos alunos com deficiência, sobretudo dos alunos autistas.

Mantenho para essa pesquisa o resultado desse levantamento, onde considerei os trabalhos publicados de 2015 a 2020, mas sem deixar de mencionar que muitos outros resultados de pesquisas estão sendo publicados. A discussão acadêmica sobre inclusão escolar está longe de esgotada, portanto, se novo levantamento fosse realizado, outros trabalhos seriam encontrados. E, como exemplo, menciono a dissertação (mestrado) *Que “história” é essa de inclusão nas aulas de matemática? Uma discussão a partir de narrativas de autistas*, publicada em 2022, de Veridiana Pinheiro, na qual a pesquisadora objetiva analisar aspectos acerca da escolarização de estudantes autistas nas aulas de Matemática, a partir de narrativas dos próprios autistas.

Preciso ressaltar que não tenho intenção de contestar a relevância do discurso acadêmico. Acredito que é necessário provocar reflexão sobre a importância de contemplar a multiplicidade de pontos de vista, para que possamos compreender a inclusão escolar também a partir de outras perspectivas e, assim, agregar conhecimento ao que já foi produzido sobre o tema.

A fim de compreender a inclusão escolar sob uma outra perspectiva, até então pouco contemplada nos discursos acadêmicos, esse trabalho se orienta pelas seguintes questões: o que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática? A partir do que eles contam de suas experiências, podemos identificar proximidades com o que está sendo entendido como inclusão na educação escolar?

Para responder a estas perguntas, conversei com autistas para compreender o que há de singular em suas narrativas que ainda estão pouco presentes nos trabalhos acadêmicos. Isto é, para a produção dessas narrativas, utilizando a História Oral como um método de pesquisa, realizei entrevistas, que se constituíram em fontes de pesquisa sobre o tema. A partir dessas produções, analiso em que aspectos as narrativas dos entrevistados têm pontos que convergem ou se afastam da concepção de Educação Inclusiva.

Apesar de a História Oral muitas vezes ser lida como uma metodologia de pesquisa para análise de operações historiográficas, essa pesquisa não parte disso; esse trabalho não é sobre a história do ensino ou da aprendizagem dos autistas. Esse trabalho se ocupa em olhar fatos recentes que, neste caso, são as experiências escolares contadas por três autistas, fazendo

uso da História Oral como metodologia de pesquisa para a produção das entrevistas. No capítulo que segue, é explicado o caminho metodológico que foi se construindo durante a pesquisa e como essa pesquisa se apoia na História Oral como metodologia.

4 Por que História Oral nesse trabalho sobre inclusão?

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência intensificou a compreensão da importância de ouvir as pessoas com deficiência e de criar meios que possibilitem a participação delas, principalmente nas decisões que as impactam diretamente. Reconhecendo a necessidade e a importância do protagonismo desse grupo no debate sobre inclusão escolar, escolhi usar fontes orais na construção dessa pesquisa.

O alcance que a História Oral tem de incluir diferentes vozes na construção da representação dos acontecimentos faz com que essa metodologia seja precisa para esse trabalho, que se fundamenta a partir das obras de Thompson (1992), Portelli (2010 e 2016), Ferreira e Amado (2006) e Alberti (2013).

Thompson, em *A voz do passado – História Oral*, lança e responde questionamentos a respeito do uso da História Oral como fonte historiográfica: “Como escolhemos a quem ouvir?” e “[...] de quem é a voz – ou de quem são as vozes – que se deve ouvir?” (THOMPSON, 1992, p. 10). O debate em torno da inclusão escolar consagradamente tem reproduzido outros discursos, que não os das pessoas com deficiência, discursos de grupos sociais para os quais o tema também importa. Pela representatividade desses outros grupos no debate acerca da educação escolar das pessoas com deficiência, é coerente considerar provável que a concepção deles é a que prevalece no imaginário coletivo e na bibliografia existente sobre o tema.

Para Thompson, “a realidade é complexa e multifacetada; e um mérito principal da História Oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original dos pontos de vista” (THOMPSON, 1992, p. 25). Pensando nessa ideia de multiplicidade de pontos de vista, para que se conceba um desenho do que estamos praticando como inclusão escolar, é necessário considerar as percepções dos diferentes personagens envolvidos, pois um conjunto de diferentes perspectivas reflete com mais proximidade a totalidade do cenário.

Nessa perspectiva, a História Oral possibilita a construção de uma memória mais democrática. Segundo Portelli, escolhemos fontes orais “Não só porque as pessoas que entrevistamos possuem informações de que precisamos, que nos interessam. É mais do que isso. É porque há uma relação profunda, uma relação muito intensa, entre a oralidade e a democracia” (PORTELLI, 2010, p.2).

A escolha dessa metodologia se justifica, em parte, porque tenho interesse em compreender as perspectivas dos diferentes grupos sociais que participam do debate sobre

inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas, principalmente, porque quero ter elementos para compreender a inclusão escolar sob a perspectiva de um discurso não hegemônico. Sobre esse uso da História Oral, Ferreira e Amado discorrem:

[...] o uso sistemático do testemunho oral possibilita à História Oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da História Oral se tenha construído ligada à história dos excluídos” (FERREIRA e AMADO, 2006, p. XIV).

Portelli também destaca a importância de ouvir aqueles que historicamente foram excluídos e marginalizados pela sociedade. No texto *Oral History and Power*, ao explicar porque escolhemos trabalhar com fontes orais, ele diz:

Com frequência se diz que, na História Oral, damos voz aos sem voz. Não é assim. Se não tivessem voz, não teríamos nada a gravar, não teríamos nada a escutar. Os excluídos, os marginalizados, os sem-poder sim, têm voz, mas não há ninguém que os escute. Essa voz está incluída num espaço limitado. O que fazemos é recolher essa voz, amplificá-la e levá-la ao espaço público do discurso e da palavra. Isso é um trabalho político, porque tem a ver não só com o direito à palavra, o direito básico de falar, mas com o direito de falar e de que se faça caso, de falar e ser ouvido, ser escutado, de ter um papel no discurso público e nas instituições políticas, na democracia (PORTELLI, 2010, p.2).

As perspectivas dos autistas sobre a inclusão escolar estão pouco presentes nas narrativas comumente validadas e, conforme será apresentado no capítulo seguinte, o que eles têm a contar sobre suas experiências escolares oferece uma visão que se distancia da que prevalece nos discursos oficiais. Dado que neste trabalho não se pretendeu falar por eles, mas viabilizar que fossem ouvidos, a escolha da metodologia foi concomitante com a escolha do objeto de estudo e dos participantes. Sobre isso, Freitas afirma que:

A História Oral possibilita novas versões da história [...] já que permite construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário (THOMPSON, 1992, p 19).

Esse trabalho se preocupa em compreender a inclusão tendo em conta especialmente a perspectiva dos autistas. E, para isso, se fez necessário possibilitar diálogos que favoreçam a construção de narrativas sobre as experiências vividas por eles nos espaços de escolarização. Esses diálogos propiciaram reflexões que atendem às questões que orientam essa pesquisa. É importante pontuar que as questões que orientam essa pesquisa não foram compartilhadas

com os entrevistados. A eles se fez o convite para contar sobre recordações da época da escola.

Com o intuito de construir diálogos que me possibilitaram refletir se a escola foi um espaço de inclusão para esses alunos, as seguintes problematizações orientaram as entrevistas: Como foi para esse aluno a experiência do ensino da Matemática na sala de aula da escola regular? Que vivências ele teve ali que sugerem que a escola foi inclusiva?

Para obter respostas para essas problematizações, elaborei um roteiro com perguntas, que são um convite à rememoração de vivências, que podem revelar pistas sobre o caráter inclusivo ou excludente da educação escolar experimentada por esse grupo de entrevistados. As questões abordadas nesse roteiro resultam da minha curiosidade enquanto pesquisadora e configuraram um ponto de partida para suscitar recordações que possam contribuir para a pesquisa.

É possível identificar no roteiro quatro blocos de perguntas: no primeiro, o entrevistado é convidado a se apresentar e a contar sobre seus interesses; na sequência, são feitas perguntas para se ter informações sobre sua trajetória escolar; no terceiro bloco, o entrevistado é instigado a contar sobre experiências vividas nas aulas de Matemática e, por fim, ao entrevistado foi perguntado sobre experiências de escolarização fora da sala comum ou mesmo da escola regular.

O interesse em descobrir se o entrevistado teve experiências de atendimento educacional fora da sala comum ou mesmo da escola regular se deve não para avaliar a eficácia desse atendimento individualizado ou especializado, mas para avaliar se a experiência proporcionada nesse tipo de atendimento educacional se aproxima da concepção de Educação Inclusiva. Isso porque, entre grupos que debatem a inclusão escolar, há diferentes posições sobre o formato de atendimento educacional que melhor proporciona ao aluno com deficiência as mesmas oportunidades ofertadas aos alunos sem deficiência.

Durante as entrevistas, tenciono ouvir: sobre a trajetória escolar deles na Educação Básica e as recordações que eles têm dessa época; e sobre como o diagnóstico de TEA repercutiu nessa trajetória e nas relações construídas com colegas, professores e outros personagens envolvidos na sua vivência enquanto aluno. Os diálogos transcorreram de tal modo que favoreceram recordações sobre situações e sentimentos vividos nos seus processos de escolarização.

As narrativas produzidas a partir dessas entrevistas podem contribuir para que tenhamos um entendimento mais completo do que estamos praticando como inclusão escolar,

pois a história de uma experiência permite conhecer algo que talvez só o locutor saiba. E, se todos os pontos de vista dos diferentes sujeitos envolvidos importam, precisamos também conhecer as dificuldades ou facilidades da Educação Inclusiva sob a perspectiva dos autistas.

Dessa forma, partindo dos pressupostos da História Oral, que é definida por Alberti como “um método de pesquisa [...] que privilegia a realização de entrevistas com pessoas, que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo” (ALBERTI, 2013, p. 24), a construção dessa pesquisa se dá especialmente por meio de entrevistas, pois, para além da pesquisa bibliográfica que foi realizada, esse estudo se constitui sobretudo das narrativas obtidas nas entrevistas.

Sobre a relevância das entrevistas, Portelli diz que "o que faz com que as fontes orais sejam importantes e fascinantes é precisamente o fato de que elas não recordam passivamente os fatos, mas elaboram a partir deles e criam significado através do trabalho de memória e do filtro da linguagem" (PORTELLI, 2016, p. 18).

Por conta do cenário de isolamento social vivenciado durante a pesquisa, decorrente da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), as entrevistas foram conduzidas de forma não presencial, pela plataforma de webconferência Messenger Rooms, disponibilizada pelo Facebook.

A vantagem desse formato de entrevista é que, além da captura do áudio, há a captura das expressões não verbais do entrevistado no vídeo, o que pode ser um facilitador nos processos de transcrição e textualização. Por outro lado, o uso de entrevistas no formato *online* demanda acesso a plataformas de comunicação para conversas, chamadas em tempo real e internet de boa qualidade. Essa necessidade pode ocasionar exclusão de potenciais entrevistados que não dispõem desses recursos.

No decorrer da pesquisa, vinte e cinco autistas foram convidados por *e-mail* a participar e, como resultado, cinco entrevistas foram realizadas na plataforma *Messenger Rooms* e gravadas com *Open Broadcaster Software* (OBS Studio), que é um programa de *streaming* e gravação gratuito. Os participantes da pesquisa informaram ter domínio quanto ao uso da ferramenta de conversação e não mencionaram ou demonstraram qualquer dificuldade ou resistência quanto à gravação.

Por se tratar de entrevistas *online*, havia receio quanto a uma possível perda de interação olho no olho e até mesmo que os entrevistados pudessem se sentir intimidados pelo

uso da câmera. Contudo, situação semelhante não poderia ocorrer ao se utilizar apenas gravadores de voz?

Durante as entrevistas, dois dos entrevistados contaram sobre situações em suas vidas em que tiveram dificuldade de manter o contato visual em conversas com outras pessoas. Um recordou que isso ocorria com ele quando era criança e o outro contou logo no início da nossa entrevista que, até hoje, sente essa dificuldade de ficar olhando nos olhos do outro enquanto conversa, como quem demonstra uma preocupação em relação a como isso poderia interferir na nossa entrevista.

A dificuldade no contato visual é uma característica que quem está no espectro autista pode (ou não) apresentar. Pode ser uma dificuldade para fazer o contato visual quando chamado, para manter o contato visual durante uma conversa ou para fazer a troca de olhar que ocorre durante a conversação.

Sobre a dificuldade de ficar olhando nos olhos, relatada pelos entrevistados, é interessante salientar que essa característica pode ser mais desconfortável para o não autista envolvido na conversa. Isso porque, como regra social, é desejado que se mantenha contato olho no olho para a comunicação. O desconforto maior para o autista pode ocorrer quando dele é exigido que ocorra o contato visual.

Importante constar que os entrevistados tinham ciência de que o intuito das gravações é contribuir nos processos de transcrição e textualização e que eles não relataram desconforto quanto à necessidade de realizar as entrevistas no formato *online*, nem mesmo da necessidade de gravação.

No artigo *Rompendo o isolamento: reflexões sobre História Oral e entrevistas à distância*, recentemente publicado na Revista Anos 90 do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, os autores salientam que pesquisadores têm demonstrado preocupação quanto à entrevista *online*, pois “[...] sugerem que a capacidade de visualizar, na tela, tanto o interlocutor quanto a si mesmo, leva os falantes a adquirirem maior ciência e controle sobre suas expressões faciais” (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2020, p. 7). No entanto, para esses mesmos autores, as entrevistas, ainda que sejam realizadas à distância, preservaram alguns elementos essenciais para uma entrevista de História Oral, como:

[...] a oralidade (e com ela seus recursos expressivos, como a entonação, a qualidade vocal, entre outros), a imediatez (a narração e a escuta acontecendo em simultaneidade, garantindo a elaboração em tempo real dos relatos de memória, cuja flexibilidade é constricta ao próprio desenrolar da entrevista), a dialogicidade (a possibilidade de reação e interferência e a

flexibilização dos papéis desempenhados na entrevista), a situacionalidade (o acesso, mesmo que relativo, ao contexto no qual o narrador está inserido no momento da narração) (SANTHIAGO, MAGALHÃES, 2020, p. 6).

Considerando que a realização de entrevistas virtuais como recurso em História Oral é fato recente, não se pode prever que as relações no ambiente virtual implicam apenas em prejuízo quando comparadas às realizadas presencialmente, tampouco prever qual seria o seu impacto na construção das narrativas. Além disso, o uso das mídias digitais é uma realidade e as interações *online* fazem parte do cotidiano das pessoas que foram entrevistadas. Ademais, a escolha do formato, presencial ou virtual, não esteve a critério do entrevistador, nem do entrevistado. A entrevista *online* não ocorreu por conveniência do pesquisador, mas para viabilização da pesquisa, que foi realizada em meio a uma pandemia com regras de distanciamento social constantemente sendo alteradas de acordo com o avanço ou não da COVID-19.

Apesar do interesse em compreender a inclusão escolar a partir de perspectivas de indivíduos que compõem o diversificado grupo das pessoas com deficiência, a escolha dos participantes, especificamente por autistas, se justifica pela convivência que tenho com os alunos atendidos no Centro de Atendimento ao Autista (CAA) Doutor Danilo Rolim de Moura, situado na cidade de Pelotas, cidade onde também se situa a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). O CAA é um centro de atendimento educacional especializado mantido pela Prefeitura, que oferece atividades pedagógicas a autistas da cidade de Pelotas e região.

Em um primeiro momento, considerei entrevistar alunos atendidos no Centro de Atendimento ao Autista, que estão cursando o Ensino Médio, para conversar com quem poderia contar sobre fatos relativamente recentes que poderiam servir de comparativo com o que rege nossa atual legislação sobre inclusão escolar para Educação Básica. Contudo, até o fim do período em que foram realizadas as entrevistas, não tive resposta por parte do CAA em relação ao número de alunos matriculados na instituição que estivessem cursando o Ensino Médio.

Então, optei por convidar discentes da UFPeL, atendidos pela Seção de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), o que foi interessante, pois direcionou a escolha dos entrevistados para candidatos com autonomia para decidir sobre sua participação na pesquisa. Para obter a relação de alunos autistas que são atendidos pela SAEE, contei com a mediação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). O SAEE tem por objetivo promover e auxiliar na acessibilidade e inclusão de acadêmicos com deficiências, transtorno do espectro autista e

altas habilidades e/ou superdotação. Com o consentimento do NAI, foram enviados convites aos alunos atendidos pelo SAEE, pois compreendeu-se que eles compõem uma “relação dos entrevistados em potencial” (ALBERTI, 2013, p. 41).

Com o intermédio do NAI, foi possível formar um grupo com “aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que podiam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2013, p. 40). A partir do aceite de alguns dos alunos, iniciou-se a formação de uma pequena rede de pessoas dispostas a participar da pesquisa, para além daqueles alunos do SAEE que inicialmente receberam o convite, pois alguns entrevistados aceitaram participar da pesquisa após serem convidados por outros alunos que já haviam sido entrevistados.

Foram encaminhados um total de 21 convites, que resultaram em quatro aceites. No decorrer dessas quatro entrevistas, outros participantes foram sugeridos pelos entrevistados e a eles também foram encaminhados convites. Aos alunos que aceitaram participar da pesquisa foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que o procedimental das entrevistas, bem como as informações pertinentes à pesquisa, fossem suficientemente esclarecidas, assegurando a manifestação de vontade do candidato no sentido de participar (ou não). As entrevistas foram agendadas conforme disponibilidade e escolha dos entrevistados, de modo que se tentou propiciar uma situação mais convidativa à conversa.

As entrevistas foram individuais e, mesmo que tenha se feito necessário a utilização da webconferência, cabe destacar que o material produzido dessas conversas, que são gravadas, destinou-se apenas para os fins da pesquisa e que o uso dessas gravações (imagem e áudio) se restringiu aos processos de transcrição e textualização. Além disso, para a realização das entrevistas, todos os entrevistados foram informados quanto à possibilidade de escolher não responder qualquer pergunta que possa ter causado algum desconforto ou até mesmo à possibilidade de desistir de conceder a entrevista.

Ao todo foram realizadas cinco entrevistas; dois desses entrevistados foram sugestões de outros participantes e um atendeu ao convite enviado aos alunos acompanhados pelo NAI. Apenas três das entrevistas produzidas receberam autorização para o uso nesta pesquisa. Um dos entrevistados não atendeu às tentativas de contato após a entrevista e outro não ficou confortável em tornar público, mesmo que anonimamente¹⁸, o que foi compartilhado durante a entrevista.

¹⁸A fim de evitar exposição a possíveis constrangimentos, a identidade dos candidatos será mantida em sigilo e trechos que podem permitir sua identificação foram ocultados de modo a preservar seu anonimato. Aos entrevistados foi dada a escolha de um pseudônimo.

As três entrevistas que compõem esta pesquisa tiveram o texto revisado e autorizado pelos entrevistados¹⁹, o que possibilita que o material possa ser usado em pesquisas, publicações e divulgações, com fins culturais e acadêmicos.

Durante a pesquisa, na etapa de escolher quem seriam os entrevistados e como abordá-los, surgiram muitas dúvidas, como por exemplo: qual o número apropriado de entrevistados, qual faixa etária entrevistar, quem do espectro (TEA) entrevistar, como apresentar o projeto a eles sem que as informações dadas pudessem restringir as narrativas para algo já esperado, etc... Dúvidas decorrentes de minhas inseguranças enquanto pesquisadora iniciante e de pré-conceitos que me atravessam enquanto sujeito social que está inserido em uma cultura capacitista.

Logo na primeira entrevista, tive a falsa impressão de que ambos, entrevistador e entrevistado, objetivavam o mesmo resultado. Isso porque eu ansiava por falas que remetessem a experiências inclusivas (ou excludentes) e o outro parecia demonstrar pouca ou nenhuma resistência para contar suas memórias sobre essas experiências. Em um primeiro momento, julguei não haver uma tensão entre nós: entre o que eu ansiava ouvir e o que eles, sem resistência, estavam a me contar. Contudo, quando ocorreu de um dos entrevistados, após a entrevista, não atender mais as minhas tentativas de contato e de outro decidir não dar continuidade à sua participação na pesquisa, precisei reavaliar minhas percepções sobre as dinâmicas presentes nas entrevistas.

Sob a mediação do meu professor orientador, que me apresentou com muita sutileza a potencialidade da História Oral e o que diz Portelli (2016), pude, com um olhar (e também ouvido) mais atento para as narrativas produzidas, compreender que sempre há tensão entre o entrevistado e o entrevistador, desde o momento do convite para a pesquisa, quando o convidado escolhe participar (ou não) e pode ter sua decisão, favorável ou contrária, motivada pela vontade (ou não vontade) de falar sobre o tema proposto.

A conversa é constantemente tensionada pelo entrevistador e pelo entrevistado. Ainda que essa tensão não esteja a ponto de romper ou impedir que o diálogo aconteça, o

¹⁹As entrevistas foram transcritas e o texto compartilhado com o entrevistado, que teve a liberdade de, julgando necessário, ajustar alguma eventual distorção ou suprimir algum trecho que tenha lhe parecido incômodo. Para validação desse material, foram propostos momentos com o entrevistado para que ele pudesse comentar a entrevista ou, ainda, “para aclarar, corrigir ou aprofundar aspectos anteriormente afluídos” (VIDIGAL, 1996, p. 63), fazendo as correções ou alterações necessárias, de modo que o texto final ficasse bom para ele. No processo de transcrição e textualização usei como recurso alguns símbolos: quando ocorreram nas falas pausas que interpretei como silêncios importantes fiz uso de (...), para indicar que se trata de um silêncio que fala; diferente de [...] usado nos recortes que apresento nas análises, esse foi usado para indicar que extraí apenas uma fração da narrativa.

entrevistado, quando convidado a contar sobre suas memórias, não fala sobre o objeto da pesquisa, fala sobre sua vida, e a vida dele não é o foco da pesquisa. O que ocorre, na maioria das vezes, é que o entrevistado aceita ou escolhe falar sobre o tema proposto. Essa escolha se inicia no aceite para participar da pesquisa.

Outro ponto que pude observar é que, mesmo ao aceitar participar da pesquisa, o entrevistado não está compelido a contar sobre o que o entrevistador quer ouvir. Segundo Portelli:

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma em que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a *entrevista*: literalmente uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar (PORTELLI, 2016, p. 10).

A vontade ou (in)disposição para falar sobre determinado assunto pode ter explicação nos sentimentos que são despertados na rememoração de acontecimentos de grande importância para o convidado. Sendo assim, nem durante a etapa do envio de convites, nem durante as entrevistas, insisti para que o evento ocorresse e/ou prosseguisse.

A ausência de retorno aos meus contatos de um dos entrevistados e a recusa de outro para dar continuidade à sua participação na pesquisa são exemplos que mostraram que a dinâmica presente nas entrevistas pode ocorrer tal como uma dança ou como uma queda de braço. Uma dança quando entrevistado e entrevistador, em um mesmo compasso, dançam juntos, aceitando ora conduzir ora ser conduzido pela entrevista. E queda de braço quando há disputa para determinar qual narrativa irá se sobrepôr à outra, aquela que atende às expectativas do entrevistador ou a que corresponde à vontade ou disposição de fala do entrevistado. Portelli diz que “é a disposição do entrevistado de falar e de se abrir em alguma medida que permite que os historiadores façam seu trabalho” (PORTELLI, 2016, p. 15).

Mesmo que durante a entrevista haja momentos que se aproximam de uma dança e outros de uma queda de braço, é desejável que o primeiro movimento se sobressaia ao segundo. E assim foi nas outras três entrevistas que compõem esse trabalho. A sensação que fiquei ao final dessas entrevistas é a de que tivemos conversas colaborativas. Os três entrevistados se mostraram muito receptivos à conversa; contudo eu, em alguns momentos, tensionei uma recusa para prosseguir em alguns dos temas que eles trouxeram para a

conversa. Isso por não saber como reagir, por medo ou insegurança dos efeitos que essa conversa poderia causar neles (e também em mim).

Pelas minhas experiências pessoal e profissional esperava que o tema *bullying* surgisse em nossas conversas, porque, infelizmente, ao se falar sobre inclusão de pessoas com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, frequentemente temos acesso a relatos de discriminação ou intolerância em relação às diferenças, motivados por capacitismo (preconceito dirigido a qualquer pessoa com deficiência). Contudo, não estava preparada para escutar também sobre experiências dolorosas provocadas, por exemplo, por LGBTIfobia (preconceito contra as pessoas que manifestam orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos) e por sexismo (preconceito baseado no gênero).

No próximo capítulo, é apresentada a análise com reflexões construídas a partir dessas narrativas, especialmente a partir de trechos em que é possível identificar, com base no que os entrevistados contaram, práticas que se aproximam do que Mantoan (2003) e Carvalho (2019) apontam como Educação Inclusiva, ou que indicam que os entrevistados vivenciaram situações excludentes nos espaços escolares que frequentaram.

5 Juntos na escola

A concepção de Educação Inclusiva não é algo acabado ou unânime; conseqüentemente, as diretrizes para um sistema educacional inclusivo também não o são. Em vista disso, friso qual entendimento de Educação Inclusiva essa pesquisa adota. As reflexões que seguem estão alicerçadas no que Mantoan (2003) aponta como necessário para realização de uma educação escolar inclusiva na sua obra *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*, e no que Carvalho (2019), no livro *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*, caracteriza como um sistema educacional inclusivo.

Para Mantoan, em uma educação inclusiva não deve haver a separação escola especial e escola regular, atendimento educacional e atendimento educacional especializado, pois, na perspectiva da Educação Inclusiva: “As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar” (MANTOAN, 2003). Ela também diz que:

[...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 20).

E, para Carvalho:

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos [...] pode ser resumido como se segue, tornando efetivo para todos: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um ‘modo igual’ de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito à aprendizagem e o direito à participação (CARVALHO, 2019, p. 93).

É essa concepção de Educação Inclusiva que guia esse trabalho, desde seu projeto, até as reflexões e as análises. Assim, o exercício analítico apresentado tem base nas obras de Mantoan (2003) e Carvalho (2019) e apoia-se também no que está estabelecido nos artigos 27 e 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ao tomar como ideal essa concepção de Educação Inclusiva, é importante pesar que a ideia de inclusão escolar não pode estar associada a proporcionar a todos os alunos o mesmo aprendizado curricular. Além de um adequado planejamento que contemple as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, para que ele desenvolva toda sua potencialidade, também é papel da educação escolar preparar o aluno para que ele tenha uma vida com autonomia e que essa educação favoreça sua inclusão na comunidade.

Inclusão remete a acolhimento, portanto o sentimento de pertencimento do indivíduo a um espaço, a um grupo, etc, é determinante para concretização dessa ideia. O sentimento de não acolhimento por parte do aluno é alerta importante para avaliarmos se a escola está ou não sendo inclusiva. Sobre o que caracteriza uma escola inclusiva Mantoan diz:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da idéia de uma formação integral do aluno - segundo suas capacidades e seus talentos - **e de um ensino participativo, solidário, acolhedor** (MANTOAN, 2003, p. 9, grifo meu).

Partindo da ideia de que incluir também se trata de oferecer um ensino participativo, solidário e acolhedor, busquei nas narrativas dos entrevistados pistas que pudessem me oferecer elementos sobre a educação que eles experienciaram. Para analisar se suas experiências se aproximam ou se distanciam do desejado para uma escola inclusiva, primeiro busquei identificar pontos em que essas três narrativas se assemelham, e, em um segundo momento, identificar o que há de singular no que eles contaram.

É importante ressaltar que o processo de análise não se situa em uma etapa, é um processo contínuo e que ocorre em todas as fases da pesquisa. Desde a escolha do tema, da questão e dos objetivos, pois essas escolhas condicionam quais referenciais teóricos são empregados até as considerações finais.

As narrativas que compõem essa pesquisa foram construídas a partir das entrevistas com Matilda, Leonardo e Antônio²⁰, adultos que estão no espectro autista e que ingressaram na escola entre os anos de 1990 e de 2003. Além da faixa etária²¹ e do grau de instrução (no período das entrevistas os três estavam no Ensino Superior), eles têm em comum o fato de terem recebido o diagnóstico para TEA só depois de adultos²². Cabe destacar que na época em que estavam na escola, a luta em favor da inclusão escolar avançava, mas prevalecia a noção de integração e de atendimento especializado destinado a um determinado grupo.

Entre os anos de 1990 e 2003, como abordado no capítulo 2 desta dissertação, o Brasil aderiu a importantes acordos internacionais que objetivavam garantia e igualdade de direitos. Esses acordos podem ser interpretados como os pilares da Educação Inclusiva, visto que difundiram as ideias de universalização do acesso à educação e de promoção à equidade.

²⁰Todas as falas, que são parte das narrativas construídas, estão identificadas por pseudônimos.

²¹Quando ocorreram as entrevistas Matilda, Leonardo e Antônio informaram ter 38, 28 e 24 anos.

²²Fatores culturais e socioeconômicos podem influenciar a idade de identificação ou de diagnóstico; questões relativas a raça e gênero também têm favorecido o diagnóstico tardio ou subdiagnóstico de TEA entre meninas e/ou crianças negras; TEA é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Na década de 90 celebrou-se a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), que destacou a necessidade de garantir às pessoas com deficiência acesso aos sistemas educativos; e a *Declaração de Salamanca* (1994), que reafirmou esse compromisso. Em 2001, o Brasil aprovou o texto da *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que objetivava “eliminar progressivamente a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001).

Nos anos seguintes os documentos oficiais do nosso país passaram a apontar a necessidade de reconhecer o direito da pessoa com deficiência à cidadania e inclusão social; com devido destaque para Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, quando o país (re)oficializou o compromisso com a promoção de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2015).

Nessas quase três décadas, período em que os entrevistados cursaram a Educação Básica, ocorreram avanços em direção à institucionalização do direito à educação inclusiva. Sobre isso, vale salientar alguns pontos importantes: os reflexos sobre a implementação de novas leis não são imediatos; inclusão, de fato, exige uma mudança de paradigma educacional, que acompanha e influencia mudanças culturais no nosso meio; apesar dessas e de outras políticas públicas para inclusão serem relativamente recentes, parte do público para o qual se destinam essas ações já acessava a escola comum, como, por exemplo, alunos com TEA que foram diagnosticados somente na vida adulta.

Sobre a distância que há entre a implementação de uma lei e os efeitos reais que isso causa na sociedade, Carvalho afirma:

A letra das leis, os textos teóricos e os discursos que proferimos asseguram os direitos, mas o que garante são as efetivas ações, na medida em que concretizam os dispositivos legais e todas as deliberações contidas nos textos de políticas públicas. (CARVALHO, 2019, p. 91).

Se, por um lado, a escola é constantemente afetada por leis e normativas que regem a educação escolar, por outro lado ela tem o papel de transformar a comunidade por meio da educação.

No diálogo com Leonardo, sobre sua relação com a escola, ele fala sobre a responsabilidade da escola com questões sociais que ultrapassam o previsto no currículo. Ele diz:

[...] Eu acho que a escola tem uma responsabilidade, por ser um lugar onde a gente passa a maior parte do nosso dia, durante anos da nossa vida. Ela tem a responsabilidade de

*educar quanto a isso, de fazer palestras, de fazer formas de interação que faça as pessoas perceberem as diferenças que existem em todo mundo e que não tem problema nenhum nisso, que uma pessoa pode ser surda, que pode ter problemas de comunicação, que uma pessoa pode, sei lá, ter um corpo deficiente e que isso não tem nada de errado, não faz ela inferior a ninguém. Já que a gente sabe que a maior parte das famílias não vai ter esse tipo de conversa, acaba se tornando responsabilidade da escola (LEONARDO, 2021, p. 106).
[...] Se tivesse uma educação desse tipo sobre a diversidade, tanto de comportamentos, de corpos, quanto de sexualidades na escola, talvez fosse um lugar bem menos hostil (LEONARDO, 2021, p. 107).*

De suas falas é razoável dizer que ele reconhece a escola como espaço de transformação social e cultural. A ausência de posicionamento da escola diante de situações que reforçam preconceitos pode afetar a forma com que os alunos se relacionam com a escola e com a comunidade. E, além do mais, pode passar a ideia de permissividade, contribuindo para que esses alunos reproduzam esse comportamento também fora da escola e por toda a vida.

A seguir, destacarei alguns temas que emergiram em todas as entrevistas e que considere particularmente marcantes quando do meu exercício interpretativo feito a partir do que eles contaram, a saber, “bullying”, “o diagnóstico” e “a matemática”. Para atender o objetivo analítico da dissertação, suas narrativas serão postas em diálogo com as referências que sustentam esse trabalho, buscando aproximações e distanciamento entre diferentes perspectivas sobre esses temas.

5.1 Bullying

A respeito do *bullying*²³, tema que, mesmo não sendo pautado do roteiro para as entrevistas, eu esperava que surgisse nas conversas com os entrevistados, visto que vivemos expostos a uma cultura de violência²⁴, que, infelizmente, também tem reflexo nas relações familiares. Ao estarem submetidos a comportamentos violentos nos espaços domésticos, crianças e adolescentes aprendem e reproduzem comportamentos violentos e os reproduzem também dentro da escola.

²³Anglicismo que se refere a atos de intimidação e violência física ou psicológica, geralmente praticados em ambiente escolar.

²⁴Conforme relatório “*Global status report on preventing violence against children 2020*”, publicado conjuntamente por órgãos das Nações Unidas, aproximadamente 1 bilhão de crianças, metade das crianças do mundo são submetidas a alguma forma de violência (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022).

Apesar dessa realidade ser parte da escola, pois perpassa as relações construídas no ambiente escolar, podemos dizer que professores e educadores, como um todo, estão preparados para agir diante dessas situações? A escola está preparada e preparando seus educadores para identificar os sinais de *bullying* e atender esses casos? E, ainda mais importante, a escola tem trabalho para prevenir essa situação?

Durante muito tempo se naturalizou esse tipo de comportamento, como uma atitude até esperada entre crianças e adolescentes, minimizando as consequências disso. Os três entrevistados, ao falarem sobre a época da escola, logo contaram sobre situações de *bullying* a que foram submetidos. Antônio, quando perguntado sobre como a escola reagia diante dessas situações, disse:

[...] É interessante, porque as crianças são perversas. A gente tem uma cultura perversa (ANTÔNIO, 2021, p. 113).

[...] A escola não faz nada! Nunca fez nada e nem nunca vai fazer até que alguém crie uma política que sirva para isso (ANTÔNIO, 2021, p. 113).

O que a fala de Antônio nos diz aponta para uma naturalização de uma cultura de violência dentro da escola. Uma violência que costuma ter como alvo alunos que não atendem à normatividade social, alunos que historicamente foram julgados e tratados como inferiores. São necessárias mudanças culturais para que a sociedade conceba a diversidade como oportunidade de aprendizado e para que a escola seja conduzida como espaço de inclusão. Para que essas mudanças ocorram, precisam ser intensificadas ações que auxiliam na concretização dos direitos humanos, como por exemplo, campanhas, com alcance nacional, que visam combater toda e qualquer forma de discriminação (contra pessoas com deficiência, mulheres, negros, imigrantes, pessoas LGBTQIAPN²⁵, povos tradicionais e indígenas, etc).

Também é responsabilidade da escola trabalhar pela valorização da diversidade humana (racial, cultural, religiosa, de gênero, etc) e ela pode fazer isso trazendo esses assuntos para dentro da sala de aula, dialogando com seus alunos. Quando a escola, junto da sua comunidade, faz esse debate sobre a inclusão de forma ampla e validando a perspectiva de todos os envolvidos, ela abre espaço para que ocorra uma transformação cultural, que não se limita aos muros da escola.

Fazer a inclusão escolar acontecer é um processo que demanda tempo, intencionalidade e que precisa ser realizado. Leonardo, quando convidado a contar sobre sua relação com seus professores e colegas disse:

²⁵Sigla, utilizada pelos movimentos em defesa da diversidade, que representa Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-Binárias e mais.

[...] eu vejo que, talvez hoje em dia essa questão cultural, que para mim é um grande problema, já tenha sofrido certas mudanças. Porque não parece ser tão hostil a comunicação e relação que eu crio mesmo com colegas mais novos do que era para mim logo que eu saí do Ensino Médio (LEONARDO, 2021, p. 108-109).

O ponto abordado por Leonardo corrobora com a impressão que compartilho no texto inicial desta dissertação, de que a percepção da sociedade sobre temas relacionados à diversidade humana tem se modificado. Isso tem ocorrido em um ritmo aquém do desejado, com constantes interferências na direção do retrocesso. Contudo, graças aos movimentos sociais em prol da diversidade e dos direitos humanos, nossa cultura tem se transformado e está se encaminhando para uma maior aceitação daqueles que ainda são reputados como fora do padrão convencionado de normalidade.

Entretanto, é importante frisar que, apesar de notar que há uma maior tolerância ao diferente, estamos longe de ter consolidado uma cultura do respeito às diferenças e pela inclusão de todos. Sobre o uso desses dois vocábulos, tolerância e respeito, habitualmente encontrados em textos formais que tratam da inclusão, Mantoan diz:

A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (MANTOAN, 2003, p.10).

O não respeito às diferenças aparece no que os entrevistados contaram de suas experiências. As entrevistas foram conduzidas de acordo com um roteiro estabelecido, porém sem rigidez; isso permitiu desdobramentos para temas que não estavam explicitamente pautados, como *bullying*, ou que não foram previstos, como sexismo, homofobia e outras situações causadas pela cultura da valorização do normal.

É possível perceber que falas associadas à noção de normalidade estão mais direcionadas a como as pessoas que convivem com o autista percebem e julgam seu modo de ser e agir do que a como ele mesmo se percebe. Antônio, quando convidado a falar sobre como foi para ele a época da escola, disse:

[...] Durante minha vida toda eu sofri bullying. Eu ainda não sei porque. Às vezes eu ainda penso: será porque eu era muito veadinho? Será porque eu era muito afeminado? Será porque eu era muito no meu canto? Eu ainda não tenho aparatos/referências na minha cabeça para lembrar o porquê. Eu já vi pessoas autistas falando que elas sofriram bullying porque eram muito na delas. Eu não sei porque sofri bullying.

Eu sempre fui muito frágil, sensível, na minha (ANTÔNIO, 2021, p. 113).

Veja que, logo quando convidado a falar sobre a escola, Antônio contou sobre as violências que sofreu. E, buscando entender porque foi alvo de *bullying*, olhou para si e não para os agressores. Mas, por que grupos já historicamente inferiorizados costumam ser as vítimas? E o que leva crianças e adolescentes a praticarem essa agressão: necessidade de demonstrar poder sobre o outro, insegurança ou preconceito?

Sem a intenção de descartar outras motivações, trago, do nosso dicionário, o significado de preconceito:

1. Opinião ou ideia formada antecipadamente e sem reflexão nem fundamento razoável sobre alguém ou coisa alguma. 2. Atitude genérica de rejeição de ideias, grupos, pessoas, com base em sexo, raça, nacionalidade ou naturalidade, adotada sem exame e imposta pelo meio, pela educação (ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2009, p. 1017).

O trecho extraído da conversa com Antônio exemplifica com muita precisão o significado desse vocábulo. Ele diz “Durante minha vida toda eu sofri *bullying*” e conta que ainda hoje não consegue identificar quais aspectos nele levaram o outro a rejeitá-lo. Foi extremamente triste ouvir o que Antônio e também os outros entrevistados contaram sobre rejeição e ataques que sofreram dentro das escolas, espaços em tese seguros. Lembrando que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de **colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão** (BRASIL, 1988, grifo meu).

Até que o *bullying*, um problema social e de saúde pública, esteja superado, de tal forma que episódios de violência entre crianças e jovens não ocorram mais dentro e fora da escola, é importante que esse tema seja de interesse da educação escolar. Nossos alunos precisam de informação sobre, com fundamento científico, e de uma educação voltada para o respeito às diferenças.

É preciso que todos não tenham dúvidas sobre o que motiva a prática do *bullying*, para que, em hipótese alguma, aqueles que são vítimas cheguem a considerar que há algo neles que provoca tal comportamento; e, para que aqueles que estão a reproduzir essa agressão, praticando ou incentivando o *bullying*, sejam adequadamente orientados, a fim de que tal conduta não se torne o padrão. A escola pode promover atividades que possibilitem evitar ou reverter essa cultura de violência.

No roteiro construído previamente às entrevistas, o tema *bullying* não aparece como um tópico a ser abordado. Contudo, Matilda e Antônio, quando convidados a falar sobre recordações do tempo da escola, logo contaram sobre situações de *bullying* sofridas, e Leonardo, ainda que não tenha escolhido essa palavra, contou sobre como faziam “chacota” com ele por ser CDF²⁶.

A perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa propicia a valorização da experiência daquele que está a contar algo a partir da sua perspectiva. As questões que apresentei suscitaram a conversa, mas as que deixei de fazer também abriram espaço para o diálogo. Segundo Portelli “é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua baseada na diferença, e que abre espaço narrativo para o entrevistador entrar” (PORTELLI, 2016, p. 15).

O tema *bullying*, bem como outros temas, que não constavam explicitamente no roteiro das entrevistas, surge porque, ao que parece, é inevitável que esse problema social não seja mencionado ao se conversar sobre experiências vividas por alunos autistas no ambiente escolar. Apesar de não ter surgido por uma provocação minha, esse é um tema que está marcado nas três narrativas. Alunos que não se enquadram no que nossa cultura social julga como normal, infelizmente, são submetidos a situações de *bullying*. Veja o que Matilda e Antônio disseram a respeito:

[...] Que eu sofria muito bullying nessa época, que eu sofria muito bullying. Teve daí, quando chegou na oitava série, eu peguei e dei-lhe pau em um guri. Aí me chamaram de louca. Ele pegou um giz e soprou nos meus olhos, aí eu fui e falei para a diretora e ela não deu bola, ele pegou e socou o dedo no meu olho, e aí eu peguei e me grudei nele. Só que eles me chamavam de gorda, esquisita, bruxa, tudo que tu possas imaginar eles me chamavam (MATILDA, 2021, p. 91).

[...] Antes eu sofria bullying, durante esse período na (país europeu) eu sofri um certo bullying, depois desse período sofri (também). Durante minha vida toda eu sofri bullying (ANTÔNIO, 2021, p. 113).

A escola, ciente de que esse é um problema social que afeta não só a comunidade escolar, porque tende a ser reproduzido também em outros espaços, precisa se anteciper. E pode fazer isso incluindo em seu projeto pedagógico um programa anti-*bullying*, que vise promover em seus currículos, ou de forma interdisciplinar, atividades que abordem essa temática. A ausência de uma ação efetiva nesse sentido, mesmo que por neutralidade, deveria nos fazer questionar se a escola não é corresponsável por essa situação.

²⁶CDF é uma gíria usada para apontar aquele aluno inteligente e alheio à vida social do grupo da sua idade.

O que Matilda e Antônio contaram, das situações de *bullying* às quais foram submetidos, mostra que as escolas que frequentaram não só não deixaram de se antecipar ao fato como, também, deixaram de dar importância. Ou pior, quando tomaram conhecimento do ocorrido, ignoraram a gravidade da situação. Nenhuma criança deveria ser submetida a violência ou tratamento vexatório, ainda mais em um espaço que é seu por direito e que ela deve, obrigatoriamente²⁷, frequentar.

Como educadora matemática, parece-me inconcebível que possamos ignorar os efeitos decorridos da prática do *bullying*. Que sequelas, físicas ou mentais, as vítimas podem desenvolver por conta desses episódios? Vivenciar esse sofrimento em um espaço que deveria ser, além de educativo e de disciplina, um espaço de respeito e de amizade, pode contribuir para que o aluno se afaste da vida escolar? Como isso pode afetar o seu desempenho acadêmico e, conseqüentemente, seu sucesso profissional? E, principalmente, como isso pode afetar seu convívio social?

Se a escola, quando ciente que há *bullying* sendo praticado (no espaço físico ou virtual) entre seus alunos, se omite de tomar providências, não está sendo permissiva com o agressor e negligente com todos? Até que ponto a omissão pode contribuir para que essa prática se torne um padrão de comportamento? E, qual o risco de isso contribuir para que o aluno leve para a vida adulta essa conduta?

A escola tem potencial para reverter esse cenário. Segundo Mantoan:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo (MANTOAN, 2003, p. 35).

As reflexões que faço e que trago aqui dizem respeito também a isso, sobre a escola que queremos e qual é nosso papel na sua construção; com qual educação estamos comprometidos; e como estamos contribuindo para que a escola seja um espaço sem tensões competitivas, de convivência harmoniosa.

O Brasil, por meio da Lei Federal nº 13.277/2016, institui o dia 7 de abril como o Dia Nacional de Combate ao Bullying e à Violência na Escola, que serve como um alerta para as

²⁷A criança em idade escolar fica na escola por pelo menos um turno, sendo esse seu espaço de convivência diário (de segunda a sexta-feira), compartilhado com colegas, professores e demais educadores. Isso, pois é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 2013).

situações de violência praticadas no ambiente escolar. Segundo dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), entre os anos de 2017 e 2018, “28% das instituições que ofertam os anos finais do ensino fundamental identificam, semanal ou diariamente, situações de intimidação ou bullying entre os estudantes”²⁸. Promover uma cultura de paz é o caminho para reverter esse quadro.

Em 1990, a Organização das Nações Unidas (ONU) na *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz* definiu que “Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados”, entre outros pontos: “No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação” (ONU, 1999). E definiu medidas para sua promoção, também por meio da educação. Destaco duas dessas medidas:

Zelar para que as crianças, desde a primeira infância, recebam formação sobre valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que lhes permitam resolver conflitos por meios pacíficos e com espírito de respeito pela dignidade humana e de tolerância e não discriminação; Preparar as crianças para participar de atividades que lhes indiquem os valores e os objetivos de uma Cultura de Paz (ONU, 1999).

Essas ações não se distanciam do que está sendo proposto nos projetos pedagógicos das escolas. Não há como dissociar o papel da escola da ação dos educadores, pois a escola é feita, sobretudo, de gente. As transformações que ocorrem no sistema de ensino partem ou passam por normativas institucionais, mas a efetividade do que estabelecem essas determinações depende substancialmente da ação dos educadores. Somos parte fundamental para promoção de uma cultura de paz²⁹ nas escolas, pois isso requer participação ativa de todos os envolvidos. Sobre a educação como instrumento de ação para tal, D’Ambrósio afirma:

A educação é a estratégia mais importante para levar o indivíduo a estar em paz consigo mesmo e com o seu entorno social, cultural e natural e a se localizar numa realidade cósmica. Se não logarmos isso, será uma educação fracassada” (D’AMBROSIO, 2005, p. 107).

Uma educação voltada para que nossos alunos possam compreender não somente os conteúdos matemáticos - ou seja, a informação - como também o melhor uso desse conhecimento pode oportunizar o aprendizado de habilidades necessárias para construção de uma cultura de paz. Que possamos nós, educadores (matemáticos), ao ensinar matemática

²⁸ Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/bullying-e-violencia-desafios-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em 14 nov. 2022.

²⁹“Defino PAZ como o estado que resulta de ter resolvido os conflitos inerentes à diversidade” (D’Ambrósio, 2007, p. 12).

básica, fazer uso da docência e do conhecimento matemático também para ensinar sobre empatia, sobre como é necessário e importante compreender e respeitar a si mesmo, o outro e o mundo.

Morin, em seu livro intitulado *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, diz que “O problema da compreensão tornou-se crucial para os humanos. E, por este motivo, deve ser uma das finalidades da educação do futuro” (MORIN, 2000, p. 92). Enquanto educadores (matemáticos) precisamos ter a consciência de que

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade (MORIN, 2000, p. 93).

Praticar uma educação voltada também a fortalecer o sentimento de cooperação e empatia contribuirá para construção ou manutenção de relações não violentas, dentro e fora da escola, o que pode contribuir para que outras crianças não experienciem traumas provocados pelo *bullying*, tal como Matilda, Antônio e Leonardo vivenciaram.

Há contextos, como os rememorados pelos entrevistados, de situações marcadas pela intolerância a determinadas diferenças, físicas e comportamentais, ou pela falta de compreensão e de acolhimento, que podem ser causadores de grande sofrimento.

O trecho abaixo aponta para uma memória de extrema dor³⁰ e sofrimento vividos por Matilda, provocados pela sensação de estar só, de não ser compreendida, como podemos interpretar de sua fala:

[...] Eu tentei me matar cinco vezes por não me entenderem, e aí há pouco tempo uma pessoa da associação dos autistas, me analisando pegou e disse assim “acho que tu é autista” (MATILDA, 2021, p. 88).

Leonardo e Antônio, ainda que não tenham contado memórias relativas a um sofrimento emocional tão forte, também rememoraram situações de dor. Abaixo destaco falas de ambos, e também de Matilda, em momentos que mencionaram dificuldades que enfrentaram na interação social.

[...] Eu tenho e sempre tive uma falta de (...). Eu não sei o quanto era falta de interesse ou simplesmente medo, assim, uma ansiedade muito grande que me impedia de criar uma conversa, de tentar fazer amizade com outras crianças (LEONARDO, 2021, p. 99).

³⁰Em duas das entrevistas o leitor pode encontrar falas dos entrevistados muito dolorosas, sobre solidão e exclusão, com menções a tentativas de suicídio. Contudo, não tenho a pretensão de trazer esse assunto para reflexão ou análise, pois não estou capacitada para tal discussão, que precisa ser debatida com o cuidado e seriedade.

[...] Na verdade, eu vivi uma vida inteira sem saber; tipo assim, meu maior problema é que não consigo conviver bem com as pessoas, eu não tenho (...) eu tenho muita dificuldade. Quando você sorri, eu nunca sei se é sincero. Porque, assim minha vida toda eu tive que responder à socialização, a ser de um certo jeito (ANTÔNIO, 2021, p. 109).

*[...] Eu até preferia ficar sozinha, porque daí eu não escutava coisas que eu não gostava, então preferia ficar sozinha. Eu prefiro ficar sozinha do que ter alguém perto de mim. Sem me ferir! A não ser que seja para proteção ou alguma coisa assim, que vai me proteger. Se não eu prefiro ficar sozinha, porque eu tenho as minhas manias e geralmente não entendiam. Nem a minha mãe nunca entendeu porque eu não conseguia dormir e ficava caminhando a noite pela casa.
[...] Eu sempre fui muito isolada, sempre fui de ficar num canto sabe (MATILDA, 2021, p. 93).*

Eles contaram sobre a dificuldade que sentiram na construção das relações sociais, algo que pode gerar um sentimento de isolamento. Essa dificuldade pode estar associada a déficits na comunicação e interação social³¹, característicos do TEA, que tendem a afetar como o autista se relaciona com outro e vice-versa.

O que contam os entrevistados nos provoca a pensar se a escola pode deixar de amparar alunos com dificuldade de comunicação social, tendo em conta que isso pode acarretar sofrimento ao aluno e prejuízo na sua aprendizagem.

Referente ao que nos contaram os entrevistados, reflito sobre como nós, professores, podemos agir para reduzir os danos decorrentes dessa falta de compreensão e cooperatividade, que prejudica a boa convivência entre os indivíduos. Como forma de favorecer a construção de relações saudáveis, pode o professor, por exemplo, trabalhar em sala de aula competências socioemocionais, propondo atividades que auxiliem no desenvolvimento de habilidades como comunicação e autonomia, com maior atenção em relação àqueles que apresentam maior dificuldade ou resistência.

Cabe frisar que, quando reflito sobre o importante papel da escola e de seus educadores, de fazer do ambiente escolar um espaço mais favorável à inclusão, não faço desconsiderando que há falhas estruturais no sistema educacional. A precarização do trabalho docente e o investimento na educação pública, aquém do necessário³², são duas de uma série de queixas que podemos apontar, que têm reflexo direto na nossa atuação dentro da sala de

³¹O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 75).

³²Segundo levantamento de dados do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), uma organização não governamental, o país teve o menor investimento na educação dos últimos 10 anos.

aula. Abaixo um gráfico que aponta que o Brasil, entre os anos de 2019 e 2020, investiu menos do que o previsto em infraestrutura para a Educação Básica.

Gráfico 3 - Orçamento da Infraestrutura para a educação básica - 2019 a 2021

Orçamento da Infraestrutura para a educação básica | 2019 a 2021

valores em milhões de Reais constantes corrigidos pelo IPCA de dezembro de 2021



Fonte: Siga Brasil

Data de extração dos dados: 4 de fevereiro de 2022

Elaboração Inesc.

Fonte: Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc). Disponível em:

<https://www.inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

Sabemos que as questões orçamentárias afetam a educação, conseqüentemente também a efetividade da inclusão. A falta de um adequado investimento na Educação Básica tem acarretado uberização³³ do trabalho docente, carência de professores com formação adequada, sobrecarga de trabalho para os que já estão atuando, etc. Isso sem falar nos obstáculos físicos relacionados à falta de estrutura. Esses problemas impedem que alunos tenham seu direito de aprendizagem atendido.

Enfim, não se trata de ignorar esse contexto, que é bem desfavorável para efetividade da educação escolar e que tem causado prejuízo e adoecimento para os alunos e professores, contudo precisamos usar esse cenário como combustível na luta por melhores condições de trabalho. Podemos nos permitir usar isso como justificativa para atrasar ou impedir, mesmo que por inércia ou omissão, que a escola se faça inclusiva?

Os alunos que hoje estão definidos como público-alvo da Educação Especial, especialmente os que demandam da escola maior apoio pedagógico e também para locomoção, higiene e alimentação, não podem ser vistos como obstáculos pela escola ou por nós, seus educadores. A educação em sua essência é plural e democrática. Oferecer uma

³³É um neologismo adotado para explicar “porque o modo de organizar e remunerar a força de trabalho distancia-se crescentemente da regularidade do assalariamento formal, acompanhado geralmente pela garantia dos direitos sociais e trabalhistas” (POCHMANN, 2016, p. 62).

escola de qualidade é um grande desafio, que exige conscientização, empenho e responsabilidade.

A resistência em reconhecer a diferença como algo valoroso pode ter como consequência uma supervalorização do que é padrão, do que é “normal”. Sobre o processo de normalização Mantoan diz:

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos como PNEE, como deficientes. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo — a normalização — pelo qual a educação especial tem proclamado o seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la (MANTOAN, 2003, p. 20).

A ideia de anormalidade, constantemente reforçada pelas nossas ações e julgamentos, aparece de forma marcante no que contaram os três entrevistados. Ainda temos dificuldade de aceitar o valor da pluralidade, estando constantemente inclinados a valorizar apenas determinadas diferenças em detrimento de outras. Valorizamos o acúmulo de riquezas, a cor da pele (só de algumas), uma moralidade ultrapassada, etc, valores esses que consequentemente inferiorizam aqueles que não estão inseridos nos mesmos padrões. Precisamos cultivar o valor da diferença, mas aquela que não (re)produz desigualdade social. Mantoan diz que “Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas. Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente” (MANTOAN, 2003, p. 21).

Existe uma cobrança social para nos ajustarmos ao meio em que vivemos, mas nem todos somos “ajustáveis”, e nem sempre temos sucesso nesse processo de adaptação. A pessoa com TEA tende a apresentar rigidez de comportamentos e dificuldade com o novo, o que pode afetar seu funcionamento psicossocial (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Leonardo e Antônio contaram sobre como reagiram a essa cobrança imposta pelo meio social por ajustamento:

[...] Porque agora eu considero, hoje em dia talvez por causa desse meu processo né de ter essas minhas características, meus traços autistas e por não ter esse conhecimento, ser considerado só que eu estava agindo errado, que eu estava sendo inconveniente, que eu estava sendo esquisito. Eu sempre fui muito podado, constantemente pelos meus pais, pela sociedade, então o que eu aprendi é ficar constantemente controlando tudo o que eu faço [...] (LEONARDO, 2021, p.94).

[...] Meu pai sempre dizia que eu não era diferente das outras pessoas, então eu sempre achei que as pessoas viviam a mesma coisa que eu, então elas só estavam fingindo ali para ter o melhor convívio possível e não ter muitos problemas. Só que me dava um desgaste muito grande essas coisas que eu não compreendia sobre mim, sobre as pessoas e coisas que eu acabava tendo que deixar passar (ANTÔNIO, 2021, p. 109).

Nas falas de Matilda também podemos encontrar sinais que apontam para essa dificuldade de adaptação social (dela com meio e vice-versa), contudo no que ela conta podemos identificar marcas mais fortes de animosidade e rejeição do outro em relação a ela e uma tentativa agressiva de desqualificá-la. Matilda conta:

[...] Que eu sofria muito bullying nessa época, que eu sofria muito bullying. Teve daí, quando chegou na oitava série, eu peguei e dei-lhe pau em um guri. Aí me chamaram de louca. Ele pegou um giz e soprou nos meus olhos, aí eu fui e falei para a diretora e ela não deu bola, ele pegou e socou o dedo no meu olho, e aí eu peguei e me grudei nele. Só que eles me chamavam de gorda, esquisita, bruxa, tudo que tu possas imaginar eles me chamavam (MATILDA, 2021, p. 91).

[...] Eles diziam assim “Não chega perto desta gurria, ela é louca!” (MATILDA, 2021, p. 95).

Infelizmente, não é comum o uso desses adjetivos - louca e bruxa - na tentativa de desqualificar a mulher. São termos que há muito tempo estão sendo associados ao gênero feminino, e parece que naturalizamos isso. Se não fosse a Matilda, fosse um menino reagindo ao *bullying* sofrido, da mesma forma que ela fez, teriam os outros escolhidos esses xingamentos?

O modo como foram empregados os adjetivos louca e esquisito, no que contaram Matilda e Leonardo, até mesmo o uso do qualificativo diferente, que aparece na fala de Antônio, também reflete uma necessidade de demarcação do que é ou não normal, de quem são ou não os diferentes de nós.

Reconhecendo a escola como um ambiente de aprendizado e de oportunidade para convívio com o diverso; um espaço que tende a influenciar como nos relacionamos e quem reconhecemos como pares, podemos desconsiderar que nossas ações têm impacto na manutenção ou transformação dessa cultura, que supervaloriza a normalidade? Podemos, no exercício da nossa profissão, com pequenas ações, participar ativamente para disseminação da noção de respeito, condição fundamental para uma convivência saudável, para civilidade.

Como vimos no capítulo 2, o respeito à vida e à pluralidade é pauta presente na agenda de grandes organizações e em seus acordos internacionais, contudo podemos trazê-la para nossas relações do dia-a-dia, em casa, na escola, na comunidade. Enquanto educadores

podemos agir por meio do nosso fazer, acolhendo as diferenças e atuando em sintonia com um bom projeto pedagógico.

5.2 O diagnóstico

Um segundo tema que destaco, como já mencionado, é o diagnóstico, que, de acordo com o que pude notar nas conversas com os entrevistados, foi sinalizado como ponto importante na trajetória dos mesmos, especialmente pela repercussão que teve em seus processos de autoconhecimento e auto aceitação. Outro aspecto importante a respeito desse tema é que o laudo médico, que decorre do diagnóstico, ainda é lido como indispensável para que a pessoa com TEA tenha acesso a determinados direitos, como os relativos à educação e à assistência social.

Durante as entrevistas, Matilda, Leonardo e Antônio contaram, que até a conclusão do Ensino Médio, não tinham o diagnóstico de TEA. Ao falarem sobre o impacto positivo do diagnóstico, que ocorreu anos mais tarde, eles também falaram sobre o prejuízo do diagnóstico tardio³⁴.

Em nossas conversas, surgiram elementos que indicam que o acesso ao diagnóstico pode ser um alívio para a pessoa com TEA. O diagnóstico pode oferecer explicações para atitudes e comportamentos que nem sempre são socialmente bem aceitos. Os três entrevistados contaram sobre o sofrimento que é tentar se ajustar a um padrão de comportamento que não é o natural deles. Veja o que contaram:

[...] E foi daí onde que eu descobri que realmente eu era autista, hoje eu consigo entender mais, o porquê da minha diferença, para os outros não conseguirem me seguir ou me acompanhar (MATILDA, 2021, p. 88).

[...] E ele me estimulou muito a eu procurar um laudo também, porque é que nem eu falei, eu tentei viver a minha vida inteira me enquadrando no mundo neurotípico e sofrendo por causa disso, então talvez com laudo né?! Porque mesmo que eu considere, que eu saiba que tenho esses meus traços autistas, tu ter um laudo, tu ter a certificação ali de que tu não é como todo mundo, não precisa se forçar a agir como todo mundo dá uma sensação de alívio. E ele disse que era bom eu procurar isso, para eu parar de ficar me forçando a agir num mundo

³⁴De acordo com manual de orientação sobre TEA publicado pelo Departamento Científico de Desenvolvimento e Comportamento da SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria): o diagnóstico do TEA ocorre, em média, aos 4 ou 5 anos de idade; “Essa situação é lamentável, tendo em vista que a intervenção precoce está associada a ganhos significativos no funcionamento cognitivo e adaptativo da criança”. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

neurotípico se eu sou neuro divergente (LEONARDO, 2021, p. 100).

[...] eu tenho um diagnóstico de TEA, TDAH³⁵ e altas habilidades e superdotação (ANTÔNIO, 2021, p. 110).

[...] tu tens o teu jeito de ser, não dá pra você sempre ficar querendo responder ao outro, porque você tem uma essência. Só que pra mim, por mais que eu compreendi que eu tenho um jeito de ser, que eu preciso encontrar meu fazer no mundo, (compreendi) que eu precisava de acessibilidade e eu não sabia como fazer isso (ANTÔNIO, 2021, p. 111).

O correto diagnóstico para TEA, além de possibilitar que o autista tenha uma maior compreensão de si mesmo e de como ele se relaciona com o mundo, pode facilitar seu acesso às políticas públicas, à assistência e a uma melhor qualidade de vida. Receber o diagnóstico de TEA nos primeiros anos de vida aumenta as chances de ter acesso a intervenções terapêuticas, que podem contribuir para um melhor desenvolvimento neurológico. O diagnóstico, mesmo que tardio, favorece a garantia de assistência nas áreas da saúde, da educação e do trabalho. Matilda e Antônio tiveram falas que indicam a relevância do diagnóstico nas suas trajetórias acadêmicas, como vemos abaixo:

[...] Elas perguntaram no NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) qual a minha dificuldade e eu disse que era na parte escrita e eles me falaram que vão indicar uma pessoa que vai fazer a correção (MATILDA, 2021, p. 98).

[...] Se eu conseguir essas adaptações específicas, se talvez eles me derem algum acompanhamento psicopedagógico, alguma coisa voltada à Universidade talvez sim. Eu tenho um pouco de assistência agora, se a Universidade permitir esse acompanhamento é uma forma de inclusão com as minhas necessidades (ANTÔNIO, 2021, p. 117).

[...] Acho que minha vida teria sido outra. Principalmente se eu tivesse recebido um acompanhamento específico para o TDAH e para o TEA (ANTÔNIO, 2021, p. 115).

As falas de Matilda e Antônio nos apontam a importância da acessibilidade³⁶ pedagógica, pois esse é o caminho para assegurar aos alunos condições adequadas para sua aprendizagem. A Lei da Inclusão assegura “acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos

³⁵O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 76).

³⁶Na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, acessibilidade é definida como: “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2015).

ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino” (BRASIL, 2015).

Durante os diálogos, tencionei conversar sobre experiências vividas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, com especial atenção a memórias relacionadas às aulas de matemática, mas conversamos também sobre situações mais recentes experimentadas no Ensino Superior. Como Matilda, Leonardo e Antônio não foram diagnosticados com TEA quando crianças, não foi possível conversar sobre como o diagnóstico impactou suas trajetórias durante o Ensino Fundamental e Médio.

Conversar sobre um possível impacto do diagnóstico em suas trajetórias acadêmicas, mesmo que apenas em relação ao Ensino Superior, foi relevante para compreender a importância de ações para acessibilidade e inclusão.

Voltando ao tema “memórias sobre Educação Básica”, Antônio, ao contar sobre as recordações das aulas de matemática, falou sobre o olhar dos professores em relação às suas dificuldades de aprendizagem e o que ele conta aponta para uma possível omissão e falta de apoio. Ele diz:

[...] Eu penso que eu nunca fui enxergado. De alguém parar pra pensar “essa pessoa tem dificuldades específicas e talvez ela poderia fazer alguma coisa para melhorar”. Não! Esse é só aquele aluno que fica em recuperação todo ano e é isso mesmo, estuda mais que vai dar certo. Realmente a resposta é não (ANTÔNIO, 2021, p. 115)!

[...] Sempre gostei de Matemática, tenho tesão em Matemática, mas acho que por déficit de atenção³⁷ eu não consigo praticar (ANTÔNIO, 2021, p. 115).

[...] É muito frustrante! Eu confesso que isso me dá muita raiva, de não ter recebido o diagnóstico antes, de ter pessoas que entendem meu funcionamento (ANTÔNIO, 2021, p. 116) .

[...] Eu podia ter sido muito bom em Matemática (ANTÔNIO, 2021, p. 117).

Antônio contou que, apesar do gosto pela matemática, teve dificuldades na disciplina. A ausência de um olhar atento por parte do professor pode interferir no aprendizado do aluno, não possibilitando que ele desenvolva todo seu potencial. Ignorar as dificuldades de aprendizagem de um aluno pode contribuir para o atraso no seu desenvolvimento e prejudicar sua produtividade escolar.

As dificuldades de aprendizagem podem ou não estar associadas a diferentes transtornos, como: do desenvolvimento intelectual, da comunicação (da linguagem, da fala e

³⁷É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

da comunicação social), do espectro autista ou outros transtornos do neurodesenvolvimento (como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade³⁸), ou algum transtorno específico da aprendizagem (como dislexia, disgrafia, discalculia³⁹) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Evidente que não é nosso papel realizar diagnósticos clínicos mas, havendo a suspeita de que a dificuldade de aprendizagem apresentada pelo aluno pode estar associada a algum transtorno/distúrbio de aprendizagem, pode o educador ignorar isso? O professor, ao se deparar com um aluno que tem apresentado expressiva dificuldade de aprendizagem, pode, por exemplo, acompanhá-lo mais de perto, a fim de melhor avaliar se é uma dificuldade decorrente de causas educativas (barreira cultural, de metodologia, etc) ou não. Assim, poderá orientar a família para que fique atenta e, havendo a necessidade, busque apoio de um outro profissional. É importante que possamos incluir em nossos planejamentos atividades pedagógicas que levem em consideração as singularidades de todos os alunos.

Planejar e ofertar atividades pedagógicas que atendem as especificidades de todos, às vezes passa por oferecer simples adaptações, que podem possibilitar e/ou enriquecer o aprendizado do aluno ou da turma. Matilda citou o apoio que recebeu de uma de suas professoras, que notou sua dificuldade na elaboração da escrita, algo que pode ser visto como simples, mas que foi significativo para seu aprendizado. Contudo sua fala indica que isso não foi regra na sua trajetória escolar. Ela disse:

[...] Nunca recebi apoio! Só essa professora de Português, que viu a minha dificuldade e sentou do meu lado pra me ajudar (MATILDA, 2021, p. 92).

O olhar atento do educador, ou a falta desse olhar, para as dificuldades e os modos de aprender de seus alunos pode ser relevante para a aprendizagem dos mesmos. Todos temos características e formas próprias de aprender, então, como bem aponta Mantoan:

Buscar essa igualdade como produto final da aprendizagem é fazer educação compensatória, em que se acredita na superioridade de alguns, inclusive a do professor, e na inferioridade de outros, que são menos dotados, menos informados e esclarecidos, desde o início do processo de aprendizagem curricular (MANTOAN, 2003, p. 39).

³⁸Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Anormalidades de atenção (foco exagerado ou distração fácil) são comuns em pessoas com transtorno do espectro autista, assim como o é a hiperatividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

³⁹De acordo com o DSM-5, a dislexia é um Transtorno Específico da Aprendizagem, que caracteriza-se pela dificuldade em aprender a correlacionar letras a sons do próprio idioma; a disgrafia pelo prejuízo da escrita; a discalculia pelo prejuízo na matemática (no senso numérico, na memorização de fatos aritméticos, na precisão ou fluência de cálculo e /ou na precisão no raciocínio matemático) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Cada um de nós tem uma história particular, que resulta da nossa trajetória de vida. Nossa estrutura biológica, psicológica, social e cultural tem reflexo nos nossos modos de aprender. Desconsiderar isso é desprezar que somos (todos) diferentes, é nos descaracterizar como indivíduos únicos. Quando valorizamos apenas o “normal”, estamos na verdade privilegiando determinadas diferenças, as socialmente desejáveis ou aceitáveis. No campo da Educação também agimos assim, quando ignoramos que nossos alunos não precisam aprender no mesmo ritmo e nem apresentar o mesmo rendimento. Matilda e Leonardo contaram sobre a dificuldade de se adaptar a modos de aprender que não era o deles. Veja o que eles disseram:

[...] É mais fácil eu colocar a resposta do que fazer a conta. A professora falava que eu tinha que fazer a fórmula, tu tens que colocar a fórmula escrita, mas eu já sabia a resposta final (MATILDA, 2021, p. 94).

[...] Não! Não, eu tinha que fazer toda a conta, montar exatamente como era pedido. Se eu pudesse colocar só a resposta era até melhor, porque eu trabalho com lógica, associo uma coisa à outra, pego os números e eu já tenho a resposta (MATILDA, 2021, p. 94).

[...] A única coisa que eu lembro da segunda (série) é que eu me sentia muito mal, que a professora escrevia muito rápido, apagava o quadro e eu não conseguia acompanhar. Desde então eu comecei a aprender a resumir o que a professora botava no quadro, ao invés de só copiar tudo. [...] Algumas professoras achavam isso muito interessante, outras (...) (LEONARDO, 2021, p. 101).

[...] Algumas professoras cobravam caderno e, simplesmente, eu tinha que ter tudo copiado e esse tipo de coisa para mim era terrível, sempre detestei escrever e ser obrigado a escrever é uma coisa que eu detestava. Eu achava péssimo, porque só copiar nunca quer dizer que alguém entendeu, essa era minha justificativa (LEONARDO, 2021, p. 101).

Sobre o que contaram, podemos dizer que ao perceberem suas dificuldades de aprendizagem, ambos criaram suas próprias estratégias, de modo que as limitações não foram impeditivas para construção de seus saberes. Contudo, sobre essas falas também podemos dizer que a habilidade que tiveram de se readaptar de maneira espontânea não foi reconhecida por todos seus professores.

Mantoan nos diz que:

Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2003, p. 36).

Enquanto educadores, podemos focar nas potencialidades dos nossos alunos, ou seja, no que eles podem, não no que se supõe que eles não sejam capazes. Isso não significa que estaremos deixando de avaliar o desempenho deles. Apenas estaremos a considerar novas formas de avaliação. Como exemplo, cito a avaliação diagnóstica, que possibilita avaliar o aluno conforme seu próprio progresso, em um processo contínuo e constante. Tentar avaliar o aluno pelo o que ele sabe é caminho para deixar para trás a ilusão da homogeneidade.

Ao insistirmos nessa falsa homogeneidade das salas de aulas, estamos privilegiando alguns alunos em detrimento de muitos, com significativo prejuízo para aqueles afetados por alguma inaptidão ou inadaptação. Como pensar em uma educação inclusiva desconsiderando que a riqueza de uma turma está na sua pluralidade de ideias, de talentos, habilidades?

Mantoan diz que:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça (MANTOAN, 2004, p. 38).

Por fim, cabe ressaltar que o diagnóstico não deve funcionar tal como um rótulo ou um limitador das potencialidades do autista. Contudo não devemos desprezar a relevância do diagnóstico, pelo contrário, ele pode favorecer uma mudança positiva de comportamento, pois possibilita ao autista compreender como o TEA funciona em sua vida. E, para os educadores, pode funcionar como ponto de partida para construção de um plano de desenvolvimento que não ignore nem as limitações nem as possibilidades de aprendizagem desse aluno. Além do mais, a falta do diagnóstico pode acarretar em prejuízos para o autista, que com frequência pode se ver pressionado a atender uma expectativa social, que não leva suas limitações e potencialidades em consideração.

5.3 Matemática

Por último, o tema que destaquei para discutir na dissertação, por ter considerado marcante durante o exercício de ler e tentar interpretar as entrevistas que realizei, foi a matemática, que é objeto de interesse para essa pesquisa e para minha formação enquanto educadora matemática. Discutir como nossa prática docente reflete nos processos de aprendizagem de nossos alunos precisa ser ação constante em nossa profissão.

Ao construir o roteiro para as entrevistas, incluí duas perguntas sobre matemática, de modo a fazer os entrevistados falarem sobre esse tema. Foram elas: “*Sobre as aulas de*

Matemática na escola, o que lembra?” e “Lembra dos professores de Matemática? Fale sobre as recordações que tens das aulas de Matemática”. Acreditava que isso seria suficiente para motivar os entrevistados a contarem sobre suas memórias das aulas de matemática do tempo da escola.

Diversas vezes, em conversas com familiares ou educadores que atendem autistas, ouvi afirmações do tipo “é autista, mas é bom em matemática”. Além disso, não foi difícil encontrar em sites de buscas na *Internet* resultados de estudos sobre “melhor desempenho matemático de autistas”⁴⁰. Esses são dois dos motivos que me levaram a presumir que o tema matemática surgiria em nossas conversas quase que espontaneamente.

Contudo, pude observar nas conversas com os três entrevistados que não é possível presumir como certa essa relação entre TEA e melhor desempenho matemático e que a pessoa autista pode sim ter muita facilidade em suas áreas de interesse, como a matemática, e significativa dificuldade em outras. Além do mais, parece que esse tipo de afirmação atende a uma necessidade de atribuir à pessoa autista alguma excepcionalidade, buscando compensar a existência do diagnóstico de TEA.

De fato, os três entrevistados contaram gostar muito de matemática, mas também contaram sobre limitações que reconhecem ter em outras áreas, como na área das linguagens, e também na própria matemática. Dois mencionaram, mais de uma vez, gostar e ter expressiva facilidade com números, cálculos e questões de raciocínio lógico, e que isso contribuiu para o bom desempenho que tinham nas disciplinas das Ciências Exatas . Veja o que eles disseram:

[...] Mas Matemática pra mim, números, e para o meu gurizinho também, sempre foi mais fácil, porque é lógica. Então eu associo uma coisa à outra e eu tenho o resultado. É como se fosse um quebra-cabeça. Então Matemática, Química e Física eu sempre trabalhei assim (MATILDA, 2021, p. 88).

[...] Eu sempre fui mais inteligente em Matemática, Química sabe (MATILDA, 2021, p. 89).

[...] Matemática eu nunca tive dificuldade e eu aprendia super rápido. Explicavam uma vez e aquilo já era gravado na minha cabeça. Tanto é que gravo vários números, CPF tenho vários guardados. Números é o que mais gravo na minha cabeça (MATILDA, 2021, p. 91).

⁴⁰Por exemplo, um estudo, feito na Faculdade de Medicina da Universidade Stanford, Estados Unidos, publicado em 2013, no periódico *Biological Psychiatry*, sugere que crianças com TEA têm maior desempenho matemático do que as que não estão no espectro autista. Nesse estudo, investigou-se as habilidades matemáticas em 36 crianças, 18 com TEA e 18 com desenvolvimento típico, pareadas por idade, sexo e QI. Como resultado, apontou-se que as crianças com TEA, que participaram dessa pesquisa, “mostraram melhores habilidades de resolução de problemas numéricos e confiaram em estratégias sofisticadas de decomposição para problemas de adição de um dígito com mais frequência do que seus pares com desenvolvimento típico” (IUCULANO, T; ROSENBERG-LEE, M, 2013, p. 1).

[...] Eu sempre fui boa em Matemática, sempre gostei de Matemática (MATILDA, 2021, p. 96)!

[...] eu era bom em Matemática, então eu sabia usar a lógica Matemática para resolver equações, então nas cadeiras, matérias, tipo Física e Química, que usavam muito equações matemáticas eu passei sempre com notas boas (LEONARDO, 2021, p. 101).

[...] O meu raciocínio lógico é muito bom. Mesmo que não fosse necessariamente sobre Matemática, quando eu conseguia aplicar a lógica sobre as coisas eu conseguia ir bem (LEONARDO, 2021, p. 107).

[...] Eu lembro que na terceira série, na parte de Matemática eu sempre era o primeiro a terminar e eu ajudava os meus colegas a fazer (LEONARDO, 2021, p. 102).

[...] eu lembro que minha professora de Matemática sempre gostou de mim, porque eu sempre era o primeiro a terminar a prova de Matemática e sempre tirava entre 9,5 e 10 (LEONARDO, 2021, p. 102).

Um aspecto curioso nas falas é que essa facilidade refletiu, não necessariamente, de forma positiva. Para Matilda, sua habilidade com a matemática foi favorável, de modo que contribuiu para ter uma relação mais próxima com os colegas. Ela disse:

[...] Sempre foi muito boa, por causa que eu sempre aprendia muito rápido, eu ajudava os outros, com isso acabava ajudando os professores na sala de aula (MATILDA, 2021, p. 92).

Já Leonardo problematizou como sua facilidade com os números foi possivelmente interpretada apenas como útil pelos colegas, pois em outros momentos eles não demonstravam interesse pelo vínculo afetivo. Quando convidado a contar mais sobre como sua facilidade com a matemática repercutiu na sua relação com a turma, ele disse:

[...] eu acho que eu só não sofri mais na escola porque eu era bom em Matemática, então eu ajudava as outras pessoas a fazer exercícios inclusive, então eu era de certa forma útil. Mas por causa desse meu jeito eu não nunca fui uma pessoa que as outras pessoas gostavam, assim, era muito raro. Eu acho que fui conseguir ter amigos mesmo foi no final do Ensino Médio (LEONARDO, 20201, p. 99).

[...] Acho que sim e não, porque simultaneamente a tu ajudar os outros a fazer as coisas e conseguir passar tu cria um certo vínculo, talvez até de dependência, as pessoas sentem necessidade de sentar perto de ti para poder passar. Mas também sempre se tornava uma forma de chacota, de chamar de CDF ou coisa do gênero (LEONARDO, 20201, p. 102).

Antônio, quando convidado a falar de recordações do tempo da escola, mais especificamente das aulas de matemática, enfatizou seu gosto pela disciplina, mas também mencionou dificuldades de aprendizagem. Ele disse:

[...] Sempre gostei de Matemática, tenho tesão em Matemática, mas acho que por déficit de atenção eu não consigo praticar. Tive professores muito bons de Matemática, que eu achava encantador de ter raciocínio (ANTÔNIO, 2021, p. 115).

[...] Eu fazia resoluções muito mais fáceis do que as equações que eram mostradas, porque eu tentava entender o que estava acontecendo. Sempre gostei de Matemática. Quando vim para o Brasil tive uma experiência boa com Matemática, só que dentro das minhas limitações (ANTÔNIO, 2021, p. 115).

Após essas conversas com os entrevistados, percebo que mesmo uma eventual facilidade na área da matemática não afasta a pessoa com TEA de apresentar habilidades em outras áreas, nem de apresentar limitações em qualquer área de conhecimento. A pessoa com TEA, tal como uma pessoa fora do espectro, é plural e única.

Essa diversidade que há no espectro autista também está em maior amplitude presente na diversidade da sala de aula. Nós, professores de matemática, logo no primeiro dia letivo de uma turma nova, podemos identificar no grupo alunos com grande facilidade com a matemática, outros com muita dificuldade e outros tantos entre esses dois pólos. Da mesma forma, podemos identificar neles diferentes reações em relação ao gosto pela disciplina, com demonstração de sentimentos de aversão ou apreço pela matemática.

Os entrevistados nessa pesquisa demonstraram em suas falas grande apreço pela matemática, como fica evidente nos seguintes trechos: “Eu sempre fui boa em Matemática, sempre gostei de Matemática!” (MATILDA, 2021, p. 96), “...eu era bom em Matemática” (LEONARDO, 2021, p. 99) e “Sempre gostei de Matemática, tenho tesão em Matemática” (ANTÔNIO, 2021, p. 115). Contudo, se faz necessário compreender que se fossem outros os entrevistados, outras impressões em relação à disciplina poderiam ser contadas, fossem eles autistas ou não.

No capítulo a seguir apresento uma breve discussão sobre singularidades que percebi no que contaram os três entrevistados, sendo eles autistas, adultos, no espectro autista e que ingressaram na escola em um mesmo período - entre os anos de 1990 e de 2003.

6 Juntos na escola, mas singulares

Não há como definir o aluno com TEA pelo diagnóstico. Os indivíduos no espectro⁴¹ autista podem apresentar características muito diferentes entre si, em termos de sociabilidade e cognição, também em relação ao nível de dependência e necessidade de suporte. No

⁴¹Há transtornos definidos como espectros, porque referem-se a “transtornos intimamente relacionados que apresentam sintomas compartilhados, fatores de risco ambientais, genéticos e possivelmente substratos neuronais compartilhados” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 6), como o caso do TEA.

espectro, temos alunos que podem apresentar dificuldades pedagógicas ou para comunicação e socialização, alunos com excelente desempenho acadêmico, e há também alunos que se encaixam no todo ou em parte, em ambos aspectos.

Se há tamanha heterogeneidade dentro do espectro autista, um grupo bem estabelecido, o que podemos dizer sobre as pessoas com deficiência? E sobre a diversidade que se apresenta dentro de uma única sala de aula? E ao projetarmos isso para uma escola ou para um sistema educacional, como dimensionar a pluralidade?

É indispensável então reconhecermos o valor da diversidade, justamente para não cairmos na lógica de avaliar pela comparação, que classifica e segrega os alunos pela nota, pelo rendimento escolar que apresentam. Os professores não ensinam de forma uniforme, os currículos escolares não contemplam todos os saberes e todos somos capazes de aprender, contudo, no ritmo e nas condições de desenvolvimento de cada um. Dividir os alunos entre os que podem ou não aprender, entre os que sabem ou não sabem, não parece justo e estimula uma competitividade não saudável.

Enquanto educadores matemáticos, podemos pautar nosso jeito de educar pela cooperação, marca fundamental da Educação Inclusiva e não pela competitividade, que favorece a segregação e a exclusão. Ao não agir dessa forma, podemos estar favorecendo a manutenção de um ambiente que privilegia uma parte. Agindo de maneira excludente, estamos contribuindo para que a escola se mantenha como um lugar que não é para todos.

Em uma de suas falas, ao descrever sua relação com a escola e com seus professores Leonardo disse:

[...] A escola sempre foi um lugar que eu detestei, sempre! E, honestamente, o que eu mais detestava era o intervalo. Porque eu tinha que conviver com as outras pessoas (LEONARDO, 2021, p. 102).

Assim como no que ocorreu na conversa com Matilda, em que pudemos observar que, quando foi vítima de *bullying*, sofreu tentativas de desqualificação por ser mulher, há também singularidade no que Leonardo contou sobre suas experiências da época da escola. No diálogo com Leonardo há elementos gritantes que nos apontam que desde muito cedo ele sofreu ataques motivados por homofobia. Veja o que ele disse:

[...] nossa questão cultural né, a gente sempre classifica qualquer um (...). A gente sempre procura as diferenças no outro para ficar apontando e transformá-las em chacota, em uma forma de humilhar o outro. Isso era todo mundo, comigo era com as minhas características, com um colega, que era gordo, se ria da cara dele porque era gordo, com o colega que

era magro se ria porque era magro. A gente, nossa cultura, é de inferiorizar o diferente. Só que a verdade é que todo mundo é diferente, então não faz sentido esse tipo de comportamento (LEONARDO, 2021, p. 104).

[...] porque sempre na escola por eu (...) e não era nem por eu ter muito (...) ser; entre aspas, afeminado, que eu detesto esse termo, eu nunca fui muito, mas pelo simples fato de eu não ser um machão, de eu não ter interesse em namorar, de eu não ter interesse em sair e ficar com outras gurias eu já era chamado de mulherzinha, de “viado” (LEONARDO, 2021, p. 107).

Nas três entrevistas houve momentos que, por não saber como conduzir, deixei de ouvir mais sobre o que eles tinham a contar. Momentos em que tive receio de que minhas reações, faciais ou na fala, pudessem de alguma forma interferir no que iriam falar. Em outros, meu medo era de colocar os entrevistados em situações de muita exposição.

Na conversa com Leonardo, nesse trecho, quando contou sobre as agressões motivadas por homofobia que sofreu, o que impediu que nossa conversa tivesse desdobramentos sobre o que ele estava a contar foi o medo que senti de que, ao acessar essa memória, isso pudesse lhe causar mais sofrimento.

Violências motivadas por capacitismo, homofobia, sexismo, etc, em maior ou menor grau, falam sobre o agressor, não sobre a vítima. É triste perceber que, diante dessas situações, estamos condicionados a buscar explicações em quem sofreu a agressão, mesmo quando a vítima somos nós. Essas agressões são resultado da necessidade do outro de se colocar como superior.

Leonardo disse: “Só que a verdade é que todo mundo é diferente, então não faz sentido esse tipo de comportamento”, e ele está certo, porém o agressor entende que não somos todos iguais, mas vê apenas o outro como diferente (dele). Podemos dizer que ele não reconhece o valor da diversidade. Por essa razão, ele deseja que o outro mude, não se aproxime, se adapte ao que ele entende como normal e aceitável ou que o outro fique oculto, a margem. E em situações mais extremas que o outro não exista.

Mantoan diz que “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 13). Nós educadores podemos, com responsabilidade, nos empenhar para que ocorra nas escolas essa conscientização para o respeito com todos.

Por fim, cabe dizer que não tive a pretensão de conseguir esgotar neste capítulo todas as análises possíveis sobre inclusão escolar, nem considero que foi possível refletir sobre tudo

que contaram Matilda, Leonardo e Antônio, com relação a situações inclusivas ou excludentes que tenham experienciado. Busquei trazer para o debate pontos de nossas conversas que considere marcantes, como já disse, seja por terem ocupado destaque comum nas entrevistas, seja por terem me causado desconforto como educadora.

Outro pesquisador, ao acessar esse mesmo material, poderia produzir diferentes análises a partir dessa ou de outras perspectivas e fundamentações. De todo modo, as narrativas construídas e apresentadas aqui poderão servir como fonte de pesquisa para serem exploradas por outros interessados nos temas que foram abordados. As entrevistas disponibilizadas nos apêndices também possibilitam outras reflexões a partir de elementos que não chegaram a ser discutidos neste trabalho ou em função do leitor possuir diferentes enfoques para questões abordadas pelos entrevistados.

Desse modo, não considero as entrevistas esgotadas. O que temos é o final de uma pesquisa que trabalhou com essas narrativas e, como qualquer trabalho acadêmico, precisa ser fechado, dar-se por resolvido. Ao dizer isso, fica claro meu contentamento com o que pude produzir e o meu descontentamento com o que ainda poderia e gostaria de fazer, cabendo, assim, apresentar ao leitor minhas considerações finais, a seguir.

7 Considerações finais

Durante todas as etapas desta pesquisa, pude aprender sobre o que é inclusão. Nesse processo de muito aprendizado, pude refletir sobre nosso fazer enquanto educadores. Digo, com tranquilidade, que precisamos amplificar o debate acerca da inclusão com a comunidade escolar e, inclusive, com a participação dos alunos. Logo no início, no pré-projeto para esta pesquisa, descobri que minhas percepções sobre o tema por vezes incorriam em capacitismo. Foi necessário me despir dos meus preconceitos e medos para construção deste trabalho, que exigiu a consciência de que o que eu conhecia sobre inclusão era pouco, e às vezes distorcido.

Anterior ao início dessa pesquisa, tive a oportunidade de acompanhar, em um evento, uma fala de Mantoan sobre inclusão, ocasião na qual a ouvi defender que promover ações para a educação inclusiva sem considerar que aqueles que pretendemos incluir devem estar juntos dos demais é praticar uma falsa inclusão. Sua fala despertou questionamentos sobre o que até então eu conhecia como inclusivo e curiosidades que me levaram a estudar sobre as diferentes concepções de inclusão que já foram estabelecidas.

Quando aluna vinculada ao Pibid⁴², no período em que pude acompanhar o trabalho desenvolvido no AEE, pude contribuir na elaboração e oferta de atividades para o ensino de matemática para uma aluna com síndrome de Noonan e outros dois com TEA. Durante os meses que participei do projeto, em apenas uma ocasião, esses alunos foram convidados a participar de atividades ofertadas para os demais. Todos os outros momentos em que estive no AEE com esses alunos, ocorreram na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴³. O que foi realizado não deixou de atender a proposta do AEE da escola, nem de estar em consonância com a nossa legislação, contudo, sentia um desconforto em não possibilitar a esses alunos mais momentos de trocas e aprendizados com os demais e vice-versa.

Acredito que essas minhas experiências educacionais foram sementes para o florescimento desta pesquisa, que, de modo geral, objetivou possibilitar novos espaços de fala para os autistas, de modo que isso possa contribuir para amplificação de suas vozes e viabilizar o exercício de seu direito de falar e o expediente de serem ouvidos em temas que impactam diretamente e tão fortemente suas vidas.

Após estabelecido o interesse principal desta pesquisa - ouvir o que os alunos público-alvo da inclusão têm a contar sobre suas experiências do tempo da escola -, não tive

⁴²O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que aproxima discentes dos cursos de licenciatura ao cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

⁴³Espaço na escola regular reservado a apoiar a organização e a oferta do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e que atende um público-alvo.

dúvidas sobre com qual grupo desse público eu gostaria conversar. Em um primeiro momento, pretendi entrevistar autistas que ainda estivessem cursando a Educação Básica, de modo a falar sobre situações que estavam experienciando.

Essa escolha despertou inseguranças e dúvidas sobre o quão possível poderiam ser as entrevistas, visto que, a viabilização da participação desse grupo na pesquisa dependia, além da vontade dos mesmos de participar, que tivessem condições de expressar essa vontade e, também, do consentimento de seus responsáveis legais. Assim, a escolha por autistas adultos para as entrevistas não decorreu de uma preferência por essa faixa etária, mas foi uma decisão pela viabilidade, porque me possibilitou conversar com quem teria autonomia para decidir sobre sua participação na pesquisa, não que isso tenha se tornado um tema fácil de ser abordado.

Outro elemento marcante no início da pesquisa foi a constatação da escassez de literatura acadêmica que contemplasse a perspectiva dos autistas sobre inclusão escolar. Diante disso, e levando em consideração que não tinha a pretensão de falar por eles ou buscar discursos que falassem em nome deles, o uso da História Oral como metodologia nesta pesquisa foi fundamental, pois se fez necessário produzir fontes que tivessem a perspectiva deles como chave para a leitura do tema. Assim, a escolha da metodologia foi concomitante com a escolha do objeto de estudo, dos participantes e da perspectiva pretendida.

Com a produção dessas fontes pude fazer uma leitura sobre o que os entrevistados me contaram, analisando em que medida suas histórias apresentam proximidades com o que almejamos como educação escolar inclusiva ou que aspectos presentes em suas histórias apontam para o oposto de uma educação inclusiva.

Conversar com Matilda, Antônio e Leonardo sobre suas experiências escolares mostrou que falar sobre inclusão é mais do que discutir sobre a aplicação de determinadas metodologias para o ensino de alunos com TEA, vai além de analisar como funcionam os processos de aprender dos autistas e de pensar em novas estratégias para ensiná-los, apesar desses aspectos serem de grande relevância na construção do planejamento pedagógico, de um projeto inclusivo, pois as especificidades desses alunos também precisam ser atendidas. Falar sobre inclusão, sensibilizada pelas conversas que pude realizar, seria também fazer da escola um espaço de inclusão que requer transformação cultural. Precisamos considerá-la como um ambiente social que nos leve a reconhecer o outro, o diferente (de nós) como parte importante do todo.

Uma leitura analítica das narrativas cocriadas durante as entrevistas, pela entrevistadora e entrevistados, possibilitou identificar em que aspectos é possível apontar aproximações e distanciamentos entre o que eles contaram de suas experiências com o que está sendo entendido como inclusão na educação escolar, tanto por educadores (matemáticos) quanto pela legislação que trata do tema.

A partir de temas que emergiram nas entrevistas, foi possível refletir sobre a responsabilidade da escola com questões sociais que ultrapassam o previsto no currículo, como o combate a toda e qualquer forma de discriminação. A escola está inserida em um cenário social alimentado pela naturalização de uma cultura de violência, violência essa que acaba sendo reproduzida entre os alunos, tendo como alvo grupos historicamente colocados em uma posição de inferioridade.

Por essa razão, não podemos descartar a responsabilidade da escola em trabalhar pela valorização da diversidade humana, “só se justifica insistirmos em educação para todos se for possível conseguir, através dela, melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo” (D’AMBRÓSIO, 2005, p. 106). Esse também precisa ser um compromisso nosso, em todas as disciplinas, inclusive na disciplina de matemática, pois a escola é feita sobretudo de gente, educadores, alunos e os demais profissionais que ali trabalham. Segundo D’Ambrósio:

As dimensões múltiplas da paz, isto é, paz interior, paz social, paz ambiental e paz militar, que devem ser os objetivos primeiros de qualquer sistema educacional, é a única justificativa de qualquer esforço para o avanço científico e tecnológico, e deveria ser o substrato de todo discurso político. A Matemática tem grande responsabilidade nos esforços para se atingir o ideal de uma educação para a paz, em todas as suas dimensões (D’AMBROSIO, 2005, p. 106).

A escola, por meio de uma educação ancorada em respeito, solidariedade e cooperação pode trabalhar para fortalecer uma cultura pela paz. Promover formações para os professores, dentro da realidade da escola em que atuam, provocando diálogos e reflexões sobre os aspectos que envolvem um educar inclusivo pode ser um exemplo de como pôr em prática esse ideal. Em relação à educação de alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, esse é um caminho para superar a visão assistencialista que ainda projetamos sobre a educação.

Uma conclusão possível dessa pesquisa é que faz falta uma maior oferta de atividades pedagógicas, nas escolas, que possibilitem aos alunos trabalhar questões socioemocionais de forma franca e baseada no respeito mútuo e na cooperação. Essa pode ser uma forma da

escola contribuir para que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para melhor entender e gerenciar suas próprias emoções. Isso poderia resultar em redução de situações de *bullying* ou amenizar os efeitos dessas agressões.

Empatia e espírito de cooperação são importantes habilidades de relacionamento que possibilitam ao aluno solucionar conflitos de modo construtivo e respeitoso (BRASIL, 2018). A ausência dessa abordagem tem dado espaço para reprodução de violências nos espaços escolares.

Por fim, cabe frisar que ampliar o debate sobre inclusão, trazendo para o centro a perspectiva de todos envolvidos, que conforme vimos é enriquecedora, pode potencializar o resultado de ações que visam ao fortalecimento de uma cultura de respeito à diversidade. As narrativas produzidas a partir dessas entrevistas podem contribuir para que tenhamos um entendimento mais completo do que estamos praticando como inclusão escolar. Os resultados desse trabalho podem provocar educadores e pesquisadores da área a olharem para a inclusão sob novas perspectivas, que podem nos ajudar a repensar nossas certezas sobre a inclusão.

8 Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. Companhia Editora Nacional. São Paulo: 2020.

ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDI. **Mídia e deficiência**. Veet Vivarta, coordenação. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil, 2003 (Série Diversidade – Vol. 2).

BARALDI, I. M; RIOS, D. F (org). **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos**. Educação Matemática, 18. Campinas: Mercado das Letras, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969**. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, MEC/SECADI.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. 2008b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência, MEC/INEP.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-seca-di-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas.

Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil. 2019.** Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR). Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Portal de Periódicos CAPES/MEC. Disponível em: <<https://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 4 set. 2020.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 13 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

D'AMBROSIO, U. **Educação para compatibilizar desenvolvimento e sustentabilidade**. Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 15, p. 11-20, jan./jun. 2007. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/11895/8389>. Acesso em 13 mar. 2023.

D'AMBROSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FERREIRA, M. de M; AMADO, J. **Uso & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública: maus-tratos entre crianças e adolescentes: perfil inédito das vítimas e circunstâncias desse crime no Brasil**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/13-anuario-2022-maus-tratos-entre-criancas-e-adolescentes-perfil-inedito-das-vitimas-e-circunstancias-desse-crime-no-brasil.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GAVIOLLI, I.B. **Cenários para investigação e Educação matemática em uma perspectiva do deficiencialismo**. Rio Claro, 2018, 93 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

IBICT. **Banco Digital de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://btd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 21 ago. 2020.

IUCULANO, T; ROSENBERG-LEE, M; et al. **Brain Organization Underlying Superior Mathematical Abilities in Children with Autism**. Biological Psychiatry. Vol. 75. Issue 3p223–230. Published online: August 19, 2013. Disponível em: <https://www.biologicalpsychiatryjournal.com/action/doSearch?text1=Vinod+Menon+&field1=Contrib>. Acesso em 19 nov. 2022.

MANTOAN, M.T.E. **A educação especial no brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete educação para todos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/educacao-para-todos/>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

MORIN, E, 1921. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000. Título original: Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: <http://comitepaz.org.br/index.php/cultura-de-paz-atraves-da-educacao/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PINHEIRO, C. V. **Que “história” é essa de inclusão nas aulas de matemática? Uma discussão a partir de narrativas de autistas**. Campo Mourão, 2022, 134 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná (Unespar).

POCHMANN, Marcio. **Terceirização, competitividade e uberização do trabalho no Brasil**. In: TEIXEIRA, Marilane Oliveira; RODRIGUES, Hélio; COELHO, Elaine d'Ávila. (org). **Precarização e Terceirização: faces da mesma realidade**. São Paulo: Sindicato dos Químicos, 2016. p. 59 -66.

PORTELLI, A. **Ensaio de História Oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. **Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil**. *Inclusão Social: Educação inclusiva e suas dimensões política e prática*. v. 11, n. 1, 2017.

ROSA, F. M. C. da; BARALDI, I. M (org). **Educação matemática inclusiva: estudos e percepções**. Educação Matemática, 14. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

ROSA, F. M. C. da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva**. Rio Claro, 2017, 259 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

SANTHIAGO, R; MAGALHÃES, V. B de. **Rompendo o isolamento: reflexões sobre História Oral e entrevistas à distância**. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/102266/58383>. Acessado em 07 dez. 2020.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão**. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 22 out. 2020. Publicado em 22 jun. 2011a.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo: ano 5 nº. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Versão atualizada em 2011b.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do Passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. 1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VIDIGAL, L. Os testemunhos orais na escola - História Oral e projectos pedagógicos. Coleção: Perspectivas actuais. Lisboa: Edições Asa, 1996.

9 Apêndices

9.1 Convite para participação em pesquisa

Prezado _____ você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de mestrado de Suelen Martins Vasconcelos, sob a orientação do professor Dr. Diogo Franco Rios, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

Para o desenvolvimento da pesquisa intitulada *O que contam alunos autistas sobre suas vivências relacionadas à matemática escolar*⁴⁴ serão entrevistados autistas que tenham sido diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista em data anterior à da entrevista, para produção de fontes sobre as experiências que vivenciaram no processo de escolarização. Sua participação consiste em conceder uma entrevista sobre o tema que, se necessário, poderá ser dividida em mais de uma conversa.

Durante a entrevista, caso se sinta desconfortável com qualquer pergunta, você pode escolher não responder ou até mesmo desistir de conceder a entrevista. Sua identidade será mantida em sigilo e trechos que podem permitir sua identificação serão ocultados de modo a preservar seu anonimato.

Depois da entrevista, será realizada a transcrição da conversa, que será entregue a você para que possa validá-la, tendo a liberdade de, se necessário, ajustar alguma distorção ou suprimir algum trecho que lhe pareça incômodo.

Somente após sua revisão e autorização de texto o material poderá ser usado em pesquisas, publicações e divulgações, com fins culturais e acadêmicos. Caso concorde em participar, peço que assine esse documento, autorizando a transcrição da entrevista para posterior uso durante minha pesquisa de mestrado.

Desde já, agradeço a sua participação.

Pelotas, __ de _____ de 202__.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da mestrandia

⁴⁴Da etapa da realização das entrevistas até a escrita final, o título da dissertação foi reelaborado, mas sem que se tenha alterado o teor do interesse dessa pesquisa.

9.2 Termo de consentimento livre e esclarecido

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ autorizo o uso, gratuita e espontaneamente, da transcrição autorizada da entrevista que concedi à pesquisadora Suelen Martins Vasconcelos para a pesquisa ora intitulada O que contam alunos autistas sobre suas vivências relacionadas à matemática escolar, ficando, conseqüentemente autorizada a utilizar em pesquisas, publicações e divulgações, com fins culturais e acadêmicos, no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso a mesma para fins idênticos, com a única ressalva da integridade de seu conteúdo e a preservação do anonimato do autor.

Pelotas, __ de _____ de 202__.

Assinatura do entrevistado

Sugestão de pseudônimo para uso na dissertação

9.3 Roteiro da entrevista

Me fala um pouco sobre você (idade, onde mora, o que gosta de fazer, se estuda ou trabalha...).

Me conta sobre quando e como recebeu o diagnóstico de TEA.

Sobre a época da escola: me conta sobre suas lembranças do tempo da escola.

Lembra da primeira escola, da relação com a professora e com os colegas?

Em quais escolas tu estudou?

Como era a escola? Me conta um pouco sobre isso: do ambiente, dos espaços que tu frequentavas.

Dos momentos fora da sala de aula, como o recreio e a hora do lanche, me conta o que tu lembras desses momentos.

Como você descreveria sua experiência escolar? Fale sobre isso.

E sobre os colegas, como era sua relação com os colegas da sala de aula?

Sobre as aulas de Matemática na escola, o que lembras?

Lembra dos professores de Matemática? Fale sobre as recordações que tens das aulas de Matemática.

Recorda de algum outro fato que te marcou do tempo da escola?

9.4 O que contaram Matilda, Leonardo e Antônio?

9.4.1 Entrevista 1

Suelen: Peço para que tu comeces te apresentando, falando tua idade, onde tu moras, o que gostas de fazer, no que trabalha...

Matilda: Não, eu não trabalho! Meu nome é Matilda, tenho 38 anos, em abril eu faço 39. Eu me formei em Segurança do Trabalho, consegui trabalhar por um tempo, e aí de tanto ver as coisas eu apaguei. Só que assim, eu sempre fui um pouco mais rápida que os outros, sem dormir, mas eu me achava normal, sabe?! Eu nunca consegui deixar que alguém fizesse as coisas, porque eu era mais rápida, eu conseguia fazer melhor e aí eu não conseguia deixar pra alguém fazer. Desde então eu comecei a fazer tratamento. Meu gurizinho foi diagnosticado, ele vai fazer 8 anos, ele tinha três anos e meio, e até então eu não sabia que era autista. Eu sempre fui diferente dos outros, mas tranquilo. Eu tentei me matar cinco vezes por não me entenderem, e aí há pouco tempo uma pessoa da associação dos autistas, me analisando pegou e disse assim “acho que tu é autista”. E aí eu fui buscar na minha infância para saber como eu era quando pequena e realmente eu era bem diferente dos outros. A minha babá disse que eu não olhava nos olhos, eu ficava em um canto sozinha, dava-lhe pau, isso de dá-lhe pau eu sempre dava-lhe pau, me irritavam ou não me entendiam e aí eu dava porrada. E foi daí onde que eu descobri que realmente eu era autista, hoje eu consigo entender mais, o porquê da minha diferença, para os outros não conseguirem me seguir ou me acompanhar.

Suelen: Eu ia te perguntar justamente da época da escola, pode falar sobre essa época?

Matilda: No colégio eu sempre fui (...), nunca precisei que alguém me ensinasse muito, só que eu nunca gostei de escrever, nunca gostei de escrever. Eu fazia uma letra e fazia um risco pra não escrever. Aí um dia a professora disse assim “Matilda, lê aqui pra mim!”, porque eu não conseguia ler. Eu fazia a primeira letra e o resto era um risco, só pra mim não escrever. Meus cadernos eram todos em branco, mas eu tinha tudo na cabeça, aí eu comecei, me obriguei a começar a escrever, porque a minha letra é horrível. Faço metade de imprensa e a outra metade cursiva, não consigo fazer uma só. Hoje eu consigo escrever assim, mas não gosto muito de escrever, detesto escrever. Português pra mim é um horror, eu não consigo assimilar direito Português. E tem palavras que eu falo errado, que eu escrevo errado. Mas Matemática pra mim, números, e para o meu gurizinho também, sempre foi mais fácil, porque é lógica. Então eu associo uma coisa à outra e eu tenho o resultado. É como se fosse um quebra-cabeça. Então Matemática, Química e Física eu sempre trabalhei assim.

Suelen: Tu disseste que teve o diagnóstico há pouco tempo, mas que tu já te sentias diferente. Lá no início da idade escolar tu conseguia reconhecer essas diferenças?

Matilda: Eu sempre fui mais inteligente em Matemática, Química sabe. Quando tipo assim, no (Colégio), o (Professor/Diretor), não sei se tu conheces o (Colégio).

Suelen: Aqui em Pelotas?

Matilda: É! O Diretor, que era do (Colégio). Teve uma professora de Química. Eu parei de estudar, porque eu quase fui assaltada e eu não conseguia mais ir né, aí eu ficava naquela coisa e não conseguia sair. Aí quando eu voltei, foi porque tinha alguém pra me buscar e pra me levar. Aí a professora de Química, a fórmula dela estava errada, e eu sabia toda a fórmula. Eu peguei, questionei ela, e eu me irritei e chamei ela de burra. O (Diretor) desceu e disse "Matilda, como é que tu vai chamar uma professora de burra?". Eu disse "Mas ela não sabe nada das fórmulas. Eu sei mais do que ela!". Ele sempre me entendeu, entendesse? Quando eu fazia questionamento, eu sabia que tinha verdade no que eu falava. Ele olhou pra mim e disse "Está bem Matilda! Tu não precisas assistir a aula dela, tu ficas isenta de assistir", porque não ia dar certo, porque ele sabia que depois eu iria brigar.

Então no colégio, como eu posso te dizer assim, no (Ensino) Médio eu sempre tive o apoio do (Professor), porque ele sabia que quando eu falava, é por causa que aquele professor não era bom. Tanto que eu fui estudar aqui no (Colégio) e não consegui. Eu tive que voltar para o (Colégio), por causa que lá eu já tinha convivência, já tinha o costume né. Mas não me via diferente assim, eu me via diferente porque eu fazia as coisas mais rápido, aprendia mais rápido, tinha facilidade, mas o resto, eu não me via diferente assim.

Eu nunca fui de ir pra festas, não conseguia, porque as músicas pareciam um tambor no meu estômago. Barzinho, algo que fosse mais arejado, que eu não ficasse apertada tudo bem, mas o resto, eu nunca consegui muito como os outros, sabe, meus amigos ou acompanhar. Eu tenho uma amiga, tenho duas amigas que são de infância. Uma que é quem me ajuda nesta questão de escrever e daí ela escrevia pra mim e o resto eu fazia, entendesse, e nós somos amigas até hoje, e tem mais uma que mora em Porto Alegre, que também é da época do (Ensino) Médio, que somos amigas até hoje. Mas no resto, eu sempre fui muito isolada.

Suelen: Voltando um pouco. Tu falaste que estudou nos (Colégio 1) e (Colégio 2), tu lembra a tua primeira escola?

Matilda: Eu morei em (Cidade). Eu me lembro até a minha prova do pré, que foi uma linha reta, que eu tinha que caminhar. Quando eu fui pro pré eu queria muito estudar, porque eu e

minha irmã temos 1 ano e 9 meses de diferença. Minha irmã foi para o colégio e eu queria porque queria estudar. Minha mãe me botou e eu fui para o pré(-escola) em (Cidade). Só que a minha mãe tinha que ficar comigo, até a metade do ano ela tinha que ficar comigo dentro da sala de aula. Eu queria estudar, mas ela não podia sair dali. Se saísse eu botava o berreiro a chorar e tinham que chamar ela pra me levar. Então ela tinha que ficar comigo dentro da sala de aula.

Suelen: E depois deste período de adaptação, que tu disseste que foi difícil e que precisava dela ali por perto, tu pode falar sobre como era a tua relação com os colegas e com os professores?

Matilda: Não, não consigo. Eu sempre fui muito isolada, sempre fui de ficar num canto sabe. E outra coisa era a alimentação, eu sempre fui muito chata pra comer. E tem uma das coisas que eu nunca me esqueci, nós moramos lá nas terras dos meus avós, aqui em Pelotas, depois que nós viemos de (Cidade). E as coisas começaram a ficar difíceis e a mãe começou a cozinhar com graxa e passei uma semana comendo só laranja e bergamota. Por causa que ele estava cozinhando com graxa, eu não comia, aí eu subia nos pés de laranja e comia só laranja e bergamota. Aí o que ela fez? Ela falou com meu tio e me mandou lá pro meu tio, porque lá no meu tio tinha as coisas de comer. Eu fui pra lá, porque eu não comia, e se eu colocasse na boca eu morria vomitando. E preferia não comer do que comer. E na minha vida toda foi assim.

Suelen: E essa restrição alimentar, acontecia na escola também? Como funcionava essa questão da merenda pra ti?

Matilda: Nunca consegui comer a comida do colégio, uma porque era feita de soja. Eu detestava aquele cheiro! Era horrível aquele cheiro pra mim! Eu nunca comia a comida da escola!

Suelen: Então não tinha aquele momento de refeição com os colegas?

Matilda: Não! Não, nunca conseguia comer, sentia nojo e não conseguia. Como meu gurizinho, ele também não come a comida do colégio.

Suelen: E sobre estes outros ambientes da tua primeira escola lá em (Cidade), tu consegues lembrar se tu frequentavas todos os ambientes como os colegas?

Matilda: Não, assim muito não.

Suelen: Lá tu estudaste até que idade?

Matilda: Lá eu estudei até o terceiro ano, aí depois nós fomos pra fora, aqui em Pelotas, e eu estudei lá fora, eu e minha irmã. Só que eu estava sempre junto com a minha irmã. Nós duas estávamos sempre juntas. Nós sempre estudamos juntas e eu alcancei ela no terceiro ano e aí estudamos até o quinto ano, sempre juntas! Ela estava sempre junto comigo. No quinto ano eu arrumei essa amiga e eu estudava com ela. Tipo assim, eu sempre arrumei alguém pra ter perto de mim, entendesse, que eu pudesse confiar.

Suelen: Então depois desta escola no interior de Pelotas tu foi para o (Colégio)?

Matilda: Não! Daí eu não estudei no (Colégio 1), estudei no (Colégio 2). Depois do terceiro ano, que nós terminamos lá fora, eu e minha irmã, a gente veio para Pelotas e eu estudei aqui no (Colégio 2) até a oitava série.

Suelen: Que recordações tu tens desse período?

Matilda: Que eu sofria muito bullying nessa época, que eu sofria muito bullying. Teve daí, quando chegou na oitava série, eu peguei e dei-lhe pau em um guri. Aí me chamaram de louca. Ele pegou um giz e soprou nos meus olhos, aí eu fui e falei para a diretora e ela não deu bola, ele pegou e socou o dedo no meu olho, e aí eu peguei e me grudei nele. Só que eles me chamavam de gorda, esquisita, bruxa, tudo que tu possas imaginar eles me chamavam.

Suelen: E a escola, como reagia? A orientação ou Coordenação?

Matilda: No colégio, aqui no (Colégio 2), eles não davam muita bola, nunca foram de cuidar. Eu consegui estudar ali muito bem, só Português, que bah, eu segurava as calças, se a (colega e amiga) não me ajudasse, não adiantava que eu não conseguia. E eu detestava Português. Tanto que eu fui aprender redação no segundo ano, porque quando chegava a hora eu me levantava e saía, e aí eu lembro da professora disse assim “Matilda, senta!”, e aí ela pegou e foi me ensinar a fazer a redação, aí que eu comecei a aprender a fazer uma redação.

Suelen: E das aulas de Matemática? Já tinhas essa disciplina, a partir do quinto ano provavelmente né?

Matilda: Matemática eu nunca tive dificuldade e eu aprendia super rápido. Explicavam uma vez e aquilo já era gravado na minha cabeça. Tanto é que gravo vários números, CPF tenho vários guardados. Números é o que mais gravo na minha cabeça. Nome eu não gravo, então eu optei pela palavra nega, porque eu não consigo gravar nomes. A não ser que a pessoa seja de muita afinidade, aí eu consigo gravar.

Suelen: E a tua relação com os professores de Matemática e com a disciplina de Matemática, o que lembras?

Matilda: Sempre foi muito boa, por causa que eu sempre aprendia muito rápido, eu ajudava os outros, com isso acabava ajudando os professores na sala de aula.

Suelen: Isso contribuía com a tua relação com os colegas?

Matilda: Exatamente, porque eu sempre ajudava, eles vinham me pedir explicações, porque Matemática era a matéria que eu mais sabia. Só teve uma vez de Matemática que eu fiz toda a prova, fiz todo o cálculo certo, tudo, tudo certo, mas coloquei só a resposta errada. A professora, como já me conhecia, disse assim: “Matilda, o que está acontecendo? Porque tu fez tudo certo, tu nunca foi assim!”. Nesta época eu estava brigando com namorado, eu não conseguia parar de pensar nisso. Aí eu terminei e optei por não ficar mais com o namorado. Optei por estar estudando, preferia ficar estudando do que namorando.

Suelen: Isso ainda no Ensino Fundamental. Nesse período tu não tinhas o diagnóstico. Te lembras de ter recebido alguma aula de apoio, para estas outras disciplinas que tu tinhas mais dificuldade?

Matilda: Nunca recebi apoio! Só essa professora de Português, que viu a minha dificuldade e sentou do meu lado pra me ajudar.

Suelen: Tu lembras de alguma outra situação que tenha sido marcante para ti na escola?

Matilda: Foi mais porque tipo, aqui no (Colégio 2), eu ficava muito isolada, sempre em um canto isolada, mas lá no (Colégio 3) eu conseguia me expressar mais, gritar quando tinha alguma coisa errada. No (Colégio 3) eu tive duas situações: essa com a professora de Química e uma com a de Português. A gente ganhou uma viagem, e ela queria três lugares pra ela. Cada um tinha direito a um lugar, ela queria três. Ela não foi, foi o (Professor) para nos acompanhar. Só que eu não fui na viagem, nisso minha filha ficou doente. Eu entrei na sala de aula, perdi a prova. Ela não dava mais conteúdo, só falava da tal da viagem, parecia até uma criança. Um dia eu me irritei e disse para ela “Tá, tu vai falar o que tu pensa e nós vamos falar o que nós pensamos!”, e ela me mandou calar a boca, que eu estava fazendo a prova e que se ela não quisesse não me dava a prova. Peguei a prova e joguei na cara dela e disse que eu tirasse um zero bem redondo. Nisso todos se levantaram e foram para a secretaria. Ela saiu chorando e eu falei “Não vais ficar só lavando e não dar matéria!”. Lá foi o (Professor/Diretor) conversar comigo e eu disse “Vai lá na sala de aula e verifica o porquê de não ter nada no quadro! Ela entra pra sala só para falar da viagem e não dar matéria”. Ele

xingou ela, ninguém assinou o caderninho. Ele viu que ela estava errada e disse assim “Só tu mesmo!”. Disso nunca mais, depois ela entrava em sala de aula e sempre dava matéria.

Suelen: Isso no Ensino Médio?

Matilda: É, então era assim, na sala de aula quando eu abria a boca, sabiam que eu tinha razão. Se eu ia defender alguém, era porque eu tinha razão. Então geralmente, quando vinham para minha volta, tinha esse lado que o pessoal confiava, porque eu não ia mentir.

Suelen: Tu comentaste que em alguns momentos, durante diferentes momentos da tua vida escolar, tu ficavas mais afastada. Conta como tu te sentia com isso?

Matilda: Eu até preferia ficar sozinha, porque daí eu não escutava coisas que eu não gostava, então preferia ficar sozinha. Eu prefiro ficar sozinha do que ter alguém perto de mim. Sem me ferir! A não ser que seja para proteção ou alguma coisa assim, que vai me proteger. Se não eu prefiro ficar sozinha, porque eu tenho as minhas manias e geralmente não entendiam. Nem a minha mãe nunca entendeu porque eu não conseguia dormir e ficava caminhando a noite pela casa.

Suelen: Como era a relação da tua família com as escolas que tu estudaste? Porque, como foi contado, tinham questões que não foram bem conduzidas pelas escolas. Como era o envolvimento da família com essas escolas?

Matilda: A minha mãe sempre teve mais problemas com a minha irmã, porque a minha irmã não conseguia aprender de jeito maneira. A minha irmã sempre teve muito mais dificuldade em aprender do que eu. Então comigo a minha mãe nunca teve muitas dificuldades, a não ser quando eu batia em alguém. Quando eu batia, ela sabia que eu tinha razão. E ela ia para a diretora e falava que eu não merecia assinar o caderninho porque ela fala as coisas e vocês não escutam. Então neste ponto ela sempre defendeu. Ela sabia que eu tinha razão quando eu falava e ela me defendia nesta parte. Mas além disso, ele não tinha muitas dificuldades. Eu preferia até que ela não me ensinasse, porque a forma como ela ensinava a minha irmã era brusca. Bah! Coitada da minha irmã! Ela não sabe as horas até hoje. A minha irmã tem uma aprendizagem bem mais difícil do que eu. Só que em Português a minha irmã sempre foi melhor.

Suelen: Nestas conversas da tua família com a escola, a escola conseguia reconhecer algum erro da parte deles?

Matilda: Não, nunca viram! Porque eu sempre conseguia sair, por um lado ou por outro, arrumava um jeito de sair, arrumava alguém pra fazer, então nunca viram.

Suelen: E tu conseguiu carregar relações que tu construiu na escola pra tua vida?

Matilda: Só essa minha amiga, a (amiga). Eu já tinha 12 anos.

Suelen: Voltando um pouco pra Matemática, tu falou sobre ter facilidade com lógica e com números. Tua relação com a disciplina foi tranquila, favorável?

Matilda: Sempre, sempre, sempre! Matemática é como se fosse assim, junta um número com outro, é um quebra-cabeça para mim. Eu junto isso, isso com aquilo e resulta naquilo. É mais fácil eu colocar a resposta do que fazer a conta. A professora falava que eu tinha que fazer a fórmula, tu tens que colocar a fórmula escrita, mas eu já sabia a resposta final.

Suelen: E assim estava tudo bem para a professora?

Matilda: Não! Não, eu tinha que fazer toda a conta, montar exatamente como era pedido. Se eu pudesse colocar só a resposta era até melhor, porque eu trabalho com lógica, associo uma coisa à outra, pego os números e eu já tenho a resposta.

Suelen: Tu estás com quantos anos mesmo?

Matilda: Estou com 38, em abril eu faço 39.

Suelen: Ficastes um período sem estudar. Depois do Ensino Médio tu fez um curso de?

Matilda: Técnica em segurança do trabalho.

Suelen: E agora tu estás fazendo o curso de Química?

Matilda: Exatamente! Por que eu estou fazendo o curso de Química? Eu trabalhava na área e aí eu trabalhava muito com documentos e minha chefe começou a gritar, espernear na minha área, a minha chefe ficava na minha frente. Eu comecei a ver muita coisa errada. Não adiantava eu falar. Teve um dia que eu falei pra ela assim: “Se eu fizesse isso contigo tu irias gostar?”. Isso foi na quinta-feira, na sexta feira eu fui para (Empresa). Eu nunca conseguia falar, porque as pessoas não me escutavam. Quando estão em grande quantidade, eu vou falar, mas não me escutam, eu me escuto, mas ninguém mais me escuta, vai indo até que minha voz some. Neste tipo de situação eu fico muda e não falo. Eu só consigo agir e pensar em uma solução, mas falar eu não consigo. E aí eu apaguei, desmaiei, fiquei sem pulso, sem nada. No outro dia eu fui fazer um eletro e paralisou meus braços e o corpo todo, só conseguia falar. Aí me encaminharam para a psiquiatria, daí, desde então, de 2012, eu faço tratamento

psiquiátrico. Só que não tinham visto, aí eu comecei a não querer fazer mais nada. Eu sempre fui de querer as coisas no lugar, de querer as coisas limpas, só que daí eu não queria mais nada. Não adiantava eu fazer as coisas que ninguém dava bola, então eu não queria mais. Então eu tentei me matar cinco vezes, tentei suicídio cinco vezes. Fui parar no sanatório. Meu apelido era urso, mas eu sempre ficava em um canto e o meu refúgio sempre foi o cigarro e o café. O que aconteceu? Quando chega em uma situação que eu não sei o que fazer o meu corpo paralisa. Domingo retrasado eu tive no PS porque eu estava ruim e eu estava com muita dor. O enfermeiro começou a falar um monte de asneira e eu escutando, daqui um pouco paralisou minhas mãos, meus braços e meus pés. Eu disse pra ele “Eu estou paralisada, mas a hora que eu voltar ao normal tu vai me pagar o desgraçado!”, “Falando esse monte de merda, quem tu pensa que tu és?”. Xinguei ele bem xingado. Hoje em dia me paralisa meu corpo, chega em uma situação que para eu não bater, ele paralisa, ou revira os olhos...

Suelen: Lembras de ter reagido assim na época da escola?

Matilda: Não me lembro, eu só batia, o que eu tinha eu grudava por cima. Tanto que na oitava série, esse guri que me incomodava desde a quinta série até a oitava, pensa em medo que eles ficaram, porque eu bati que nem homem. Eles diziam assim “Não chega perto desta guria, ela é louca!”.

Suelen: E isso não te causou problemas na escola ou com os familiares destes alunos?

Matilda: Não! É que assim, quando os pais iam no colégio, eles conversavam entre eles e aí sabiam exatamente quem eram os filhos, então era bem diferente.

Suelen: Tu fizeste onde o curso de Segurança do Trabalho?

Matilda: Fiz no (Curso).

Suelen: Quais recordações tens dessa época? É um curso de dois anos?

Matilda: Sim, é um curso de 2 anos, eu terminei em 1 ano e meio, eu terminei antes dos outros.

Suelen: Tinha disciplinas ligadas à Matemática?

Matilda: Quando tínhamos que fazer alguma análise de área ou alguma coisa assim, mas no mais a maioria era Português, daí eu tive uma grande dificuldade. Mas como eu sempre gostei de legislação, essas coisas, como é uma coisa que eu gosto, então era fácil e não era. O mais difícil pra mim não foi a Segurança do Trabalho em si, que tinha uns números das NR, que era fácil pra gravar, as siglas eram fáceis, mas as coisas que eram mais extensas eram mais

difíceis de gravar. Foi difícil, mas eu ficava estudando em casa, porque se eu fico escutando e repetindo várias vezes pra mim mesmo, eu gravo mais. Só aí que era mais difícil pra mim.

Suelen: E as relações com as pessoas neste curso, como eram?

Matilda: Eu sempre fui isolada, sempre ficava em um canto, eu preferia ficar estudando, ficar sentada. Eu lembro que na hora do recreio, o que eu fazia, tinha um barzinho, ali onde partem os ônibus para o (bairro). A tia já sabia que eu iria para ali na hora do intervalo. Ela já preparava um café pra mim e me levava. Eu ficava estudando e com o café. Eram três dias na semana, nestes dias ela sabia o horário que eu iria e fazia isso.

Suelen: E do curso de Segurança do Trabalho para o (curso) de Química, Química Industrial né?

Matilda: É!

Suelen: Teve um tempo entre esses cursos, né?! Conta o que te motivou a voltar a estudar e a escolher o curso?

Matilda: Porque a minha psiquiatra me disse que eu não poderia trabalhar mais na minha área, pois iriam acontecer situações que eu iria paralisar, como aconteceu domingo passado e eu paralisei. Eu não quero ficar parada, já vai para nove anos que eu não estou trabalhando, e nestes nove anos eu paralisei, fui parar no sanatório. Hoje eu estou melhor. O curso de Química, eu sempre fui boa em Matemática, sempre gostei de Matemática e eu quero voltar a trabalhar. Então o que eu pensei: “Química eu posso trabalhar em uma sala, mais isolada e não vou ter tantas pessoas com acesso a mim, então dá pra eu voltar a trabalhar”. Quando eu descobri o diagnóstico, foi tipo assim: é o lugar onde eu posso voltar a trabalhar e eu não quero ficar assim. Mesmo tendo as minhas dificuldades eu quero poder voltar a trabalhar, eu não quero ficar parada. Uma coisa que me mantém viva é estar aprendendo, eu não gosto de ficar com pensamento vago, porque aí eu fico pensando em várias coisas, aí eu não durmo mesmo. Já durmo abaixo de remédios, daí eu não consigo dormir.

Suelen: E agora na faculdade, como é a relação com os professores e os colegas?

Matilda: Nós temos um grupo. Como eu entrei no segundo semestre, foi feito um grupo para os bixo. Só teve um dia que eu tive uma situação, teve um dia que eu aprendi que quando há uma situação eu devo falar algo, então eu falo. Eu escrevo errado, como eu te disse, e foi uma lá e botou aqueles desenhos que significa assim “Você só escreve errado”, e aí eu escrevi assim “Vai te acostumando, que vou escrever muitas vezes errado”, deu!

Suelen: Resolveu?

Matilda: Ela parou, mas ela é bem de cutucar, eu já senti que ela é. Tem dois que senti que são assim, como eu posso te dizer, que talvez eu possa ter problemas.

Suelen: Mas como tu julgas o apoio que a faculdade te dá nisso?

Matilda: Não, eu tenho uma guria, que está no grupo também, ela veio conversar comigo, dizendo que pode me ajudar nisso de escrever, porque ela é boa, mas ela não é boa com números, então eu a ajudo nisso e ela me ajuda na parte de escrever, quando eu escrevo algo errado. Ela não é daqui.

Suelen: Tu chegaste a ter aulas no ensino remoto né?

Matilda: Não, nós só tivemos uma pessoa falando sobre o (sistema que disponibiliza informações sobre a vida acadêmica) Cobalto, aí teve um dia que estavam falando só sobre bebida e festas, aí eu digo “Ahh não! Não é a minha praia!” e eu disse Estou saindo que não tem nada a ver”.

Suelen: O curso foi presencial até agora?

Matilda: Não foi presencial, mas não tivemos aula e não fomos matriculados em nenhuma matéria. Agora que a gente vai ser.

Suelen: Possivelmente, nesse semestre, vocês serão matriculados e terão aulas remotas?

Matilda: Exatamente!

Suelen: Qual a tua expectativa em relação a isso?

Matilda: Como vai ser *online*, eu fiquei meio assustada com (a disciplina de) Desenho Técnico, porque falaram que a professora era horrível, que tem que ter as régua e tal, que não vai ficar exatamente como nos desenhos, aí eu fiquei meio assustada e não queria fazer Desenho Técnico sabe?! Diz que a professora não responde ou coisa assim. Eu estou vendo, para talvez fazer as disciplinas de Química Geral e de Segurança do Trabalho, algo que seja mais acessível para mim, já que é remoto.

Suelen: Tens um laudo de transtorno de espectro autista?

Matilda: Tenho, tenho o laudo.

Suelen: E a faculdade tem conhecimento disso?

Matilda: Tem, que eu entrei pela cota de espectro autista.

Suelen: Agora na faculdade, esse laudo te dá direito a um currículo adaptado ou algo assim?

Matilda: Elas perguntaram no NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) qual a minha dificuldade e eu disse que era na parte escrita e eles me falaram que vão indicar uma pessoa que vai fazer a correção.

Suelen: Tu terás esse apoio durante a faculdade então, na questão da escrita?

Matilda: Falando nisso, eu não observei, que falaram que dariam um tutor pros bixos, e no dia que eles colocaram a lista dos tutores, eu disse para o (coordenador) que era quem estava coordenando o grupo "Eu não recebi tutor", e ele respondeu que eu não pedi. Ele foi grossão. Eu falei com o pessoal do NAI e eles me falaram que quando começar terei um tutor. Ele pegou e foi bem grosso, daí eu deixei, pra não discutir, porque daí é incrível, se eu estou com a razão eu vou até o final. Daí eu deixei de lado e falei com o pessoal do NAI.

9.4.2 Entrevista 2

Suelen: Te apresenta e fala um pouco sobre você, sobre tua formação e o que tu gostas de fazer.

Leonardo: Meu nome é (nome do entrevistado), eu tenho 28 anos, atualmente eu sou licenciando em Física e no meu tempo livre o que eu gosto de fazer normalmente é jogar e conversar.

Suelen: Tens o diagnóstico de TEA?

Leonardo: Não! Eu até estou para ter consulta com neurologista agora sexta-feira, eu seria Asperger⁴⁵. Eu meio que, minha mãe, meu padrasto e eu, meio que me auto diagnostiquei, porque eu sempre tive um comportamento autista, hoje em dia nem tanto, principalmente quando eu estou tranquilo assim, quando fico nervoso surgem algumas coisas que normalmente não acontecem mais, de eu ficar nervoso e precisar ficar andando constantemente de um lado para o outro, esse tipo de coisas (...). Mas a gente meio que me auto diagnosticou, porque meu sobrinho nasceu e meu sobrinho é autista bem mais severo, principalmente na questão social, que pra ele é bem mais complicado. A linguagem dele é bem mais difícil e tudo mais, daí com isso que a gente descobriu sobre autismo e começou a pesquisar. Meus pais construíram junto com outros pais de autistas, que também não tinham

⁴⁵ O DMS-5 estabeleceu a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

muita informação, a associação (pró autismo) aqui em (Cidade). Daí a gente foi aprendendo sobre isso. Minha mãe, principalmente, ficava falando: o Leonardo fazia exatamente essa descrição aqui quando era pequeno, ah o Leonardo fazia isso, ah o Leonardo fazia aquilo, então meio que sou, só que eu fui moldado para parecer que não sou, essa é a minha impressão.

Suelen: O que tu consegues enxergar no teu processo, desde criança, que tu dirias são comportamentos de uma pessoa autista?

Leonardo: Eu tenho e sempre tive uma falta de (...). Eu não sei o quanto era falta de interesse ou simplesmente medo, assim, uma ansiedade muito grande que me impedia de criar uma conversa, de tentar fazer amizade com outras crianças. Eu lembro de quando era pequeno, eu ficava em casa, no meu quarto, brincando com meus brinquedos, com lego sozinho e minha mãe e meu padrasto me incomodando para eu ir na rua tentar brincar com as outras crianças e fazer amizades e nisso foi sempre assim. Hoje em dia que eu sou adulto, que eu aprendi a me comunicar com as pessoas e a conseguir fazer esse primeiro contato, mas ainda sim eu sou bem sociofóbico. Estar no lugar onde tem muitas pessoas me deixa extremamente desconfortável, não aguento por muito tempo, mesmo quando eu conheço a maioria das pessoas, um lugar cheio de pessoas faz com que eu me sinta sufocando. Eu não consigo ficar olhando nos olhos enquanto estou falando, se eu estou tendo que pensar, me concentrar no que eu estou falando. Eu, como eu disse, quando eu fico nervoso começa a surgir comportamentos assim bem mais autistas, de ficar andando de um lado para o outro, ficar apertando as mãos bem forte, esse tipo de coisa. E meu linguajar eu acabo (...). Hoje em dia eu aprendi a ser bem mais polido, mas a maior parte da minha vida eu sempre fui meio considerado grosso assim e sempre fui absurdamente sincero com todo mundo. Então é outra coisa que me dificultava muito de comunicar com outras pessoas. É que se tu me perguntasses se gostei de tal coisa, eu iria dizer o que eu achei daquilo, não iria ter aquele tato social de tentar falar, de uma falar de uma forma mais amena, ou às vezes até mentir, dependendo da situação para não ofender a pessoa. Se tu me perguntasses se sei lá o quê estava feio eu iria dizer que estava feio.

Suelen: Esses comportamentos, como tu achas que refletiram na tua relação com a escola?

Leonardo: Muito, eu sempre fui humm (...) eu acho que eu só não sofri mais na escola porque eu era bom em Matemática, então eu ajudava as outras pessoas a fazer exercícios inclusive, então eu era de certa forma útil. Mas por causa desse meu jeito eu não nunca fui

uma pessoa que as outras pessoas gostavam, assim, era muito raro. Eu acho que fui conseguir ter amigos mesmo foi no final do Ensino Médio. Outra coisa, no desenvolvimento da minha sexualidade foi muito tardio. Quando todo mundo já estava falando de namorar e sair, eu ainda queria ficar em casa brincando, eu queria ficar em casa jogando joguinho de computador o máximo possível de tempo que eu podia. E até meus quase 24 anos eu me considerava, eu achava que eu fosse assexuado, porque eu não tinha interesse em ter contato com outra pessoa. Eu gostava de pessoas, eu gostava dos meus amigos, mas eu não tinha vontade de sair e beijar outras pessoas. Às vezes que eu fiz isso durante adolescência foi total pressão social, que me deixaram bem desconfortável em todas elas.

Suelen: Pode me contar do porquê da decisão de buscar um diagnóstico?

Leonardo: Porque agora eu considero, hoje em dia talvez por causa desse meu processo né de ter essas minhas características, meus traços autistas e por não ter esse conhecimento, ser considerado só que eu estava agindo errado, que eu estava sendo inconveniente, que eu estava sendo esquisito. Eu sempre fui muito podado, constantemente pelos meus pais, pela sociedade, então o que eu aprendi é ficar constantemente controlando tudo o que eu faço, a ponto de hoje em dia eu perceber, por causa da pandemia, ser obrigado a ficar fechado dentro de casa. Eu antes disso conseguia separar isso. Na rua precisava me controlar mais. Se eu não estou na rua eu não preciso me controlar tanto. Só que agora meio que não tem essa diferença de rua e estar em casa, faz tudo em casa o tempo inteiro. Eu comecei a ficar (...) eu estou fazendo acompanhamento psicológico, não ando me sentindo muito bem com isso. Eu meio que fico me sentindo culpado por não conseguir fazer as coisas e talvez com laudo que (...). Um ex-namorado meu, eu falei para ele procurar sobre isso, porque ele é claramente autista. Ele tinha crises nervosas, que ele se batia, fica muito agitado quando ele sente alguma coisa, ele começa a pular e a se balançar. Logo que eu conheci ele, pouco tempo depois, eu comecei a falar com ele para ver sobre isso. E é uma história meio parecida assim, ele também fazia tratamento para depressão há muito tempo, mas provavelmente essa depressão vinha de se sentir culpado por ser quem é, porque sempre só diziam que é culpa sua de não fazer as coisas, mas às vezes é porque a tua forma de fazer as coisas é diferente, não necessariamente é algo que tu precise mudar, tu só precisa aprender a conviver com isso e saber viver com isso. E ele me estimulou muito a eu procurar um laudo também, porque é que nem eu falei, eu tentei viver a minha vida inteira me enquadrando no mundo neurotípico e sofrendo por causa disso, então talvez com laudo né?! Porque mesmo que eu considere, que eu saiba que tenho esses meus traços autistas, tu ter um laudo, tu ter a certificação ali de que tu não é como todo

mundo, não precisa se forçar a agir como todo mundo dá uma sensação de alívio. E ele disse que era bom eu procurar isso, para eu parar de ficar me forçando a agir num mundo neurotípico se eu sou neurodivergente.

Suelen: Lembras da tua primeira experiência escolar?

Leonardo: Eu estudei em várias, porque até a sexta série meus pais se mudaram bastante. Então até sexta série é bem confuso, porque dependendo da escola (...). Eu lembro que eu não lembro da primeira série, nem da segunda. A única coisa que eu lembro da segunda (série) é que eu me sentia muito mal, que a professora escrevia muito rápido, apagava o quadro e eu não conseguia acompanhar. Desde então eu comecei a aprender a resumir o que a professora botava no quadro, ao invés de só copiar tudo. Foi um hábito que eu segui fazendo o resto da minha vida na escola. Assim, em vez de copiar, eu lia, eu via explicação, e escrevia a minha versão do que ela tinha falado, do que simplesmente copiar porque eu não conseguia copiar. Algumas professoras achavam isso muito interessante, outras... E tudo dependia se a professora cobrava nota no caderno ou não, porque o meu caderno sempre foi muito confuso. Eu anotava as coisas com muitos esquemas, nunca foi (...) até hoje na faculdade eu faço muitos desenhos, daí eu vou fazendo um monte de setinhas, explicando o que é cada coisa e eu não sou muito de copiar toda a informação. O que importa pra mim são as informações chaves, que vão me lembrar do resto. Algumas professoras cobravam caderno e, simplesmente, eu tinha que ter tudo copiado e esse tipo de coisa para mim era terrível, sempre detestei escrever e ser obrigado a escrever é uma coisa que eu detestava. Eu achava péssimo, porque só copiar nunca quer dizer que alguém entendeu, essa era minha justificativa. E é verdade, pois, por exemplo, eu era bom em Matemática, então eu sabia usar a lógica Matemática para resolver equações, então nas cadeiras, matérias, tipo Física e Química, que usavam muito equações matemáticas eu passei sempre com notas boas e até hoje eu humm (...). A Física eu fui aprender agora na faculdade, quando eu fiz o vestibular para Física, que agora eu faço na Federal, que eu passei pelo Enem, mas eu comecei eu comecei a fazer em uma (Universidade) particular e eu fiz pelo vestibular e o vestibular de Física eu zerei. Eu não sabia nenhum conceito de Física. Eu sabia resolver equações matemáticas.

Suelen: Como tu descreveria tua relação com os professores nesses primeiros anos de escola?

Leonardo: Eu acho que elas gostavam de mim, mas como eu disse eu não lembro das minhas primeiras séries. Eu não consigo lembrar de nada. Eu lembro que no intervalo normalmente eu era muito agressivo, assim qualquer um que me incomodava eu reagia querendo bater na

pessoa. E o que é engraçado, porque hoje em dia eu sou uma pessoa extremamente contida, talvez por reação a isso, porque terem me ensinado que era errado. Eu lembro de isso algumas vezes acontecer, mas da escola em si eu não lembro. Eu sei que as professoras de primeira e segunda série me viam por aí, me reconheciam, falavam com minha mãe “como ele tá grande, não sei o que”, sempre falaram de mim bem, mas eu não lembro como é que foi. Eu lembro que na terceira série, na parte de Matemática eu sempre era o primeiro a terminar e eu ajudava os meus colegas a fazer. Eu lembro que (...) eu acho que na quarta-série eu já estava no (estado no centro-oeste brasileiro), não, a quarta série (...) não. É como eu disse, eu me mudei bastante, eu me lembro mais da cidade do que da escola. A escola sempre foi um lugar que eu detestei, sempre! E, honestamente, o que eu mais detestava era o intervalo. Porque eu tinha que conviver com as outras pessoas.

Suelen: Tu comentaste que a tua facilidade com a Matemática colaborou na tua relação com teus colegas, isso seguiu acontecendo?

Leonardo: Acho que sim e não, porque simultaneamente a tu ajudar os outros a fazer as coisas e conseguir passar tu cria um certo vínculo, talvez até de dependência, as pessoas sentem necessidade de sentar perto de ti para poder passar. Mas também sempre se tornava uma forma de chacota, de chamar de CDF ou coisa do gênero, mas como eu disse, dos meus dois ou três primeiros anos eu quase não tenho lembrança, então não sei. Na sexta série que eu vim aqui para (cidade no RS) que foi onde eu fiquei até o fim do Ensino Médio, na escola (escola pública), escola estadual de Ensino Médio.

Suelen: Dessa escola, tu podes descrever como era tua relação com os professores, com o ambiente e com os colegas?

Leonardo: Então, com a professora humm, com os colegas era péssimo, foi péssimo sempre. Eu meio que só ficava junto no intervalo com os outros três colegas que também não se davam bem com todo mundo. Tinha um outro colega, que hoje em dia eu vejo, eu tenho total certeza de que ele era autista, mas os pais dele eram muito religiosos, então batiam nele e tudo mais, era bem (...). Eu não me orgulho de como eu tratava ele, porque uma coisa que eu aprendi no colégio é tentar ser o mais invisível possível e com quando não consegue distrai e desvia a atenção para outra pessoa. Várias vezes em que alguma coisa ia tornar um incômodo para mim eu consegui desviar fazendo (...), botando o incômodo em outra pessoa. Com os professores, eu lembro que minha professora de Matemática sempre gostou de mim, porque eu sempre era o primeiro a terminar a prova de Matemática e sempre tirava entre 9,5 e 10. Ela

cobrava tema, mas só que eu nunca fui de fazer o tema, e ela dava meio que um ponto extra para quem fizesse. Só que ela nem olhava se eu fazia o tema ou não, ela só passava pela minha classe assinava como se eu tivesse feito. Não sei porque exatamente ela fazia isso, ela confiava que eu sabia fazer, então aí eu nem mostrava. Eu lembro de quando trocou de professora, acho que ela foi professora por dois ou três anos, a outra professora era um (...) eu odiava ela porque ela cobrava (...). Primeiro lugar é que com meu raciocínio matemático eu consigo pular algumas etapas. Hoje fazendo Física eu entendo a necessidade de demonstrar o caminho do que tu fizeste, é ciência, tu precisas demonstrar o caminho, para ter a prova do que aconteceu, só que na época não explicavam muito bem tudo isso, e simplesmente a minha forma de fazer era isso assim “tá, eu sei como é isso, eu vou pulando”. Então me descontavam muitos pontos no início por causa disso, o que me incomodava muito. E a professora cobrava caderno e dava uma infinidade de exercícios para se fazer toda semana. Hoje em dia, que eu estou estudando licenciatura, eu sei que ela usava isso com uma forma de controle da turma. Porque com todo mundo tendo que ficar sentado fazendo exercício, não vai fazer bagunça e no final era uma máquina de copiar, porque ela dizia que era pra fazer em grupo e o grupo era eu e um colega meu, que era bom também em Matemática, fazendo e todo mundo copiando da gente. Então eu odiava aquela professora, o que é engraçado, porque ela me adorava. Eu lembro que daí no final de trimestre ela cobrava para ver o caderno para dar nota. Uma vez ela pegou o caderno de uma colega minha, daquelas que se o professor suspira anota (som de suspiro) no caderno. E do meu caderno inteiro eu tinha usado um quinto do caderno, acho, no trimestre. E a minha colega tinha usado o caderno inteiro escrevendo. E ela mostrando a diferença entre os dois, assim, com um sorriso no rosto e eu com raiva dela, porque se fosse só por mim não tinha nem duas páginas escritas naquilo ali. Eu sempre confio demais na minha memória, por isso que eu não escrevia, eu preferia ter as coisas guardadas e entender as coisas e mantê-los na minha cabeça do que escrever. Eu sempre detestei escrever. Eu devia ter uns quinze, quatorze anos, acho que era com quatorze que tive essa professora. Era na oitava série do fundamental que ela foi minha professora, a (nome da professora), “Urgh”. Depois dela também tive uma outra professora que fazia um método bem parecido, eram menos questões pelo menos, mas também era ficar só no copia e cola.

No Ensino Médio eu tirei medalha de prata na Olimpíada Brasileira de (...) não! Não foi no Ensino Médio, foi na oitava série, que tirei medalha de prata na Olimpíada Brasileira de Matemática. Depois nunca consegui tirar de novo, as provas foram ficando mais difíceis e eu cada vez menos interessado ou mais desinteressado. Eu me acostumei a não me esforçar,

porque é uma das formas de ser invisível sabe, se eu não tirava as melhores notas. Eu não precisava tirar as melhores notas para passar e para tirar as melhores notas eu teria que me esforçar para fazer aquilo e eu não precisava. Eu preferia quando eu estava em casa ficar jogando do que ficar estudando, então eu, quando chegou principalmente ali no Ensino Médio, eu (...). Antes do Ensino Médio eu não estudava, mas eu não precisava estudar para passar, depois do Ensino Médio começou a ter algumas coisas um pouco mais complicadas. Eu não precisava estudar para passar, mas se eu estudasse sei que tiraria uma nota muito melhor, mas eu não queria tirar uma nota muito melhor, eu não via motivo de tirar uma nota muito melhor. Hoje em dia na faculdade é um problema até, porque é muito difícil eu sentar e estudar alguma coisa, eu começo a ficar nervoso tentando estudar.

Suelen: Hoje tu já vês necessidade de uma maior dedicação?

Leonardo: Sim, claro! Principalmente (...) como eu falei, eu comecei a fazer Física em uma faculdade particular e ali era bem tranquilo, eu meio que passava praticamente todas as cadeiras, passava sem me esforçar, tirando nota boa. Agora eu estou fazendo em uma Federal lá de (nome da cidade do RS) e ali é bem mais difícil, é bem mais pesado, então preciso estudar algumas coisas. Fico extremamente frustrado por parecer que eu não consigo, apesar de eu saber que eu consigo. Não sei explicar essa proporção. Fico nervoso, mas eu não consigo fazer, não é por não ter a capacidade de fazer, mas é do nervosismo que me dá de ficar sentado, tentando ler e escrevendo coisas.

Suelen: Voltando um pouco para o (Ensino) Fundamental, tinhas comentado que tu classificas tua relação com a escola, com os colegas e com professoras como péssima. Tu consegues apontar algum fato marcante que tenha contribuído para tu avaliar essa relação com a escola e com os colegas como péssima?

Leonardo: Dos colegas, eu acho que principalmente essa nossa questão cultural né, a gente sempre classifica qualquer um (...). A gente sempre procura as diferenças no outro para ficar apontando e transformá-las em chacota, em uma forma de humilhar o outro. Isso era todo mundo, comigo era com as minhas características, com um colega, que era gordo, se ria da cara dele porque era gordo, com o colega que era magro se ria porque era magro. A gente, nossa cultura, é de inferiorizar o diferente. Só que a verdade é que todo mundo é diferente, então não faz sentido esse tipo de comportamento.

Suelen: Tu falaste que conseguia identificar um grupo, que era um grupo considerado como diferente né, que era um pequeno grupo com quem tu te relacionava, isso lá no (Ensino)

Fundamental. Na tua percepção, a escola também via vocês como um grupo diferente ou diferenciado?

Leonardo: Eu e um colega meu, mas era principalmente por a gente ser bom em Matemática e tal, então os professores gostavam da gente, só porque a gente era bom, não por ter algum vínculo afetivo real. E esse outro colega meu, que como eu disse eu tenho certeza de que ele é autista, não sei como ele tá hoje, e simplesmente ele sempre foi o culpado por tudo de ruim que acontecia na nossa sala, sempre era ele que falava no momento que não devia, era sempre ele que tinha algum comportamento que irritava as pessoas.

Suelen: Como a escola reagia a isso? Oferecia algum apoio?

Leonardo: Nenhum! Eu acho que a única coisa que eu percebo de diferente nessa questão é os meus os pais, eles sempre me estimularam minha curiosidade. Do lado da escola nunca teve nada, assim nenhum. Mas meus pais sempre que tinha uma dúvida eles não tentavam me desestimular de perguntar. Eles diziam para eu procurar no dicionário o significado de tal palavra, ou procurar entender o que que era aquilo. Eu sinto que isso talvez seja até o que hoje em dia me botou na Física. Porque honestamente eu não sei se eu consigo me imaginar trabalhando como pesquisador em Física, ou como professor de Física, mas eu faço Física porque eu sou muito curioso. Não consigo entender como alguém vive no mundo sem entender como esse mundo funciona.

Suelen: O teu Ensino Médio foi na mesma escola do Ensino Fundamental? As relações eram as mesmas?

Leonardo: Foi. Porém no Ensino Médio teve algumas mudanças na turma. Assim, hoje em dia o meu amigo mais antigo é do terceiro ano do Ensino Médio. Foi no final ali, no segundo ano do Ensino Médio que ele foi para nossa turma e foi quando criei pela primeira vez um grupo de amigos. E daí, o intervalo não se tornou um lugar mais tão hostil, que ficava eu, mais esse meu de hoje, mais um outro amigo nosso, que nesse ano eu perdi o contato. A gente ficava atrás do refeitório, falando com as cozinheiras do colégio e conversando entre nós. Essa foi a principal mudança que houve no meu Ensino Médio, porque tornou ele um lugar um pouco menos ruim. Mas simultaneamente no Ensino Médio, no terceiro ano, teve um dia que eu apanhei. Porque eu disse para um colega meu que eu não ia muito com a cara dele, que eu sabia que ele não ia com a minha cara. Eu não cheguei a xingar ele, eu só falei, fui honesto, como eu sempre fui. Teve um dia que estava com sono e ele ficou me incomodando para dar bom dia para ele e eu nunca gostei de dar bom dia pra ninguém. Nunca vi muito sentido em

dar bom dia, assim como dar oi e dar tchau. Daí eu disse pra ele que não ia muito com a cara dele e nem ele com a minha, não tinha porque fazer aquilo. Daí num dia num jogo de futsal que eu estava jogando com amigo dele, o amigo dele me bateu. Durante o jogo, eu estava jogando, eu estava tentando fazer esse (...), trabalhar esse meu lado mais defeituoso, digamos assim, esse meu problema em me relacionar e me comunicar com as pessoas. E também essa questão esportiva, que eu sempre fui muito parado, eu tinha muita dificuldade de me mexer e qualquer coisa. Então eu comecei, meus amigos, meus colegas estavam jogando, tinha um ou outro desse meu grupo dos meus amigos, que era o que sempre foi bom em futsal, então ele jogava. E eles estavam jogando de tarde e eu comecei a ir junto e meu primo também ia. Nessa semana, toda semana, eu acho que era quarta-feira, era um dia depois desse negócio de ter dito para o guri que eu não ia muito com a cara dele. O melhor amigo dele, todos os amigos dele estavam no time oposto ao meu e eles ficavam tentando me fazer falta o jogo inteiro. Até que no final do jogo deu uma treta um pouco maior entre eu e esse amigo dele. Ele me pegou e me deu um soco, acho que foi uns dois ou três socos. E aí no outro dia a gente foi chamado na direção, no outro dia não, porque ele não foi, só estava eu. Dias depois ele apareceu na aula, daí a coordenadora lá nos chamou, ela disse que como tinha sido fora do horário de aula, então não poderia (...) não estava na jurisdição dela fazer nada, não seria punido por causa disso, mas ela queria conversar pra entender o que aconteceu, por que foi dentro do perímetro escolar. Ele comentou que foi porque eu tinha dito que eu não ia muito para cara, daí ela fez a ligação “Tá! Mas ele xingou ou coisa assim ou não? Então ele não tem nem o direito de dizer o que aconteceu na briga. Briga não, quem tá com olho roxo aqui é ele, tu não tá nem um pouco machucado, então não foi uma briga”. Ele não foi punido por isso, mas eu não acredito em punição.

Suelen: Tirando esse comportamento que quase que obrigou a escola tomar uma atitude né, porque foi uma coisa que fugiu assim muito do considerável aceitável. Existiram outros comportamentos entre tu e teus colegas que desagradavam e que caberia, na tua opinião, uma interferência da escola?

Leonardo: Olha! É como eu falei, isso é uma questão cultural e o problema é ser normalizado entre todo mundo essas brincadeiras violentas. Eu acho que a escola tem uma responsabilidade, por ser um lugar onde a gente passa a maior parte do nosso dia, durante anos da nossa vida. Ela tem a responsabilidade de educar quanto a isso, de fazer palestras, de fazer formas de interação que faça as pessoas perceberem as diferenças que existem em todo mundo e que não tem problema nenhum nisso, que uma pessoa pode ser surda, que pode ter

problemas de comunicação, que uma pessoa pode, sei lá, ter um corpo deficiente e que isso não tem nada de errado, não faz ela inferior a ninguém. Já que a gente sabe que a maior parte das famílias não vai ter esse tipo de conversa, acaba se tornando responsabilidade da escola. Assim como a questão de sexualidade, que eu por exemplo, fui me descobrir, fui desenvolver minha sexualidade bem tarde, fui me descobrir gay e uma das coisas que pra mim era mais contraditória era (...) porque sempre na escola por eu (...) e não era nem por eu ter muito (...) ser, entre aspas, afeminado, que eu detesto esse termo, eu nunca fui muito, mas pelo simples fato de eu não ser um machão, de eu não ter interesse em namorar, de eu não ter interesse em sair e ficar com outras gurias eu já era chamado de mulherzinha, de “viado”. Então se criou essa contradição na minha cabeça, estou sentindo que eu tenho atração por homens, mas como posso ter atração por homens se eu não sou afeminado. É esse tipo de angústia que gera na gente por falta de informação e que a gente não recebe nem na escola e nem em casa. Se tivesse uma educação desse tipo sobre a diversidade, tanto de comportamentos, de corpos, quanto de sexualidades na escola, talvez fosse um lugar bem menos hostil.

Suelen: No Ensino Superior, tu disseste que começou a estudar em uma instituição privada né?

Leonardo: Quando eu saí do Ensino Médio eu resolvi, eu não tinha ideia do que fazer, eu meio que tinha uma obrigação, nos botam uma obrigação de que a gente tem que ir para faculdade, eu não fazia ideia do que fazer da minha vida. E daí eu resolvi (...), como eu falei, no final do meu Ensino Médio eu estava tentando trabalhar nessa minha dificuldade de comunicação, eu estava querendo conseguir criar vínculos com as pessoas. Porque eu sempre quis, só não conseguia, era difícil, eu não conseguia entender as outras pessoas e parece que as outras pessoas não me entendiam, parecia que todo mundo falava português e ainda sim a gente não falava a mesma língua. Então resolvi fazer Comunicação Social, eu fiz três semestres de Publicidade e Propaganda e acabei largando o curso. Eu trabalhei por um ano e meio e daí eu resolvi voltar a estudar e entrei na Física, nessa mesma universidade aqui, a (Universidade Privada no RS).

Suelen: Na Universidade sentiste a necessidade de um apoio?

Leonardo: Na (Universidade) particular não, nenhum pouco. Eu achava tudo muito fácil, mas é porque como eu falei, eu tinha certas facilidades, e essas facilidades assim como no ensino Fundamental e Médio, elas supriam o que eu precisava para passar. O meu raciocínio lógico é muito bom. Mesmo que não fosse necessariamente sobre Matemática, quando eu conseguia

aplicar a lógica sobre as coisas eu conseguia ir bem. O que eu sempre me dei muito mal aí quando eu (...) por exemplo, eu tinha cadeiras de leitura e produção de textos e em algumas delas era mais sobre interpretação de texto e em outras era mais sobre gramática, escrita. As que era sobre gramática, não sobre sintaxe, que sintaxe eu também entendo, porque é a lógica da escrita, mas a gramática - eu não consigo lembrar agora – que é a parte mais de vírgula, pontuação é mais complicado, porque são regras meio arbitrárias, assim é porque é, eu não conseguia entender muito bem, porque era bem difícil pra mim. Foi uma das únicas cadeiras que eu peguei exame.

Agora na Federal, quando não estava no ensino remoto, eu não via talvez necessidade de um apoio porque eu faço parte de um curso que ele é pequeno e existe muita interação entre os colegas. Porque é um curso considerado difícil. Muitas cadeiras são difíceis, então as pessoas tendem a estudar juntas, a se trocar as questões, a se trocar dúvidas. Então eu não via muito essa necessidade porque eu também faço parte do grupo do PET⁴⁶ da Física, então se tu saias da aula com alguma dúvida, tu ias lá, botava no quadro a questão e daí já chegava alguém pra tentar ajudar a resolver. Então essa troca facilitava nas dúvidas, quando surgia alguma coisa que eu não conseguia entender. Agora que eu estou no ensino remoto, acaba que recai muito sobre tu estudar por si, eu tenho muita dificuldade em organizar para conseguir estudar sozinho, eu tenho muita dificuldade de conseguir me organizar para ler um livro e conseguir entender o que livro tá dizendo. Às vezes eu fico lendo e relendo a mesma coisa, parece que eu estou batendo cabeça na parede mesmo sabendo que tem uma porta do lado e eu não consigo abrir a porta. E não tem ninguém para abrir a porta e dizer “olha! esse caminho aqui é mais fácil”, eu não consigo.

Suelen: Tu julgas que tua relação com os professores e colegas agora na faculdade é melhor ou pior em relação à que tu tiveste durante a Educação Básica?

Leonardo: Bem melhor! Bem melhor! Acho que principalmente porque eu amadureci bastante. Que eu vejo também, porque hoje eu já tenho 28 anos, quando entram colegas novos que são do primeiro semestre, que recém saíram no Ensino Médio, eu vejo que, talvez hoje em dia essa questão cultural, que para mim é um grande problema já tenha sofrido certas

⁴⁶ PET é um Programa de Educação Tutorial instituído no âmbito do Ministério da Educação destinado a fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos de PET.

mudanças. Porque não parece ser tão hostil a comunicação e relação que eu crio mesmo com colegas mais novos do que era para mim logo que eu saí do Ensino Médio.

9.4.3 Entrevista 3

Antônio: Meu nome é (entrevistado), eu tenho 24 anos e eu funciono muito a base de perguntas (risos) para me organizar melhor, então assim como seria a entrevista?

Suelen: Podemos ir por partes. Me conta primeiro sobre tua formação.

Antônio: Agora eu faço Canto, Bacharel em Música.

Suelen: Imagino que teu mundo de interesses esteja muito vinculado à música, mas me conta o que tu gostas de fazer no teu tempo livre.

Antônio: Só fico escutando música (risos). Assisto uns animes de vez em quando. Eu comecei a tomar uns remédios, uns antidepressivos, então estou menos interessado nessas coisas, me dá uma certa fuga da realidade, então eu estou mais voltado para a vida mesmo. Eu estou mais escutando música, vendo memes, criticando Bolsonaro e essas coisas...

Suelen: Estamos junto então! Tu te importas de falar sobre o diagnóstico?

Antônio: Não.

Suelen: Fala sobre esse momento do diagnóstico.

Antônio: Foi agora, na verdade foi esse ano que fui atrás.

Suelen: Conta o que te motivou a buscar um diagnóstico.

Antônio: Na verdade, eu vivi uma vida inteira sem saber, tipo assim, meu maior problema é que não consigo conviver bem com as pessoas, eu não tenho... eu tenho muita dificuldade. Quando você sorri, eu nunca sei se é sincero. Porque, assim minha vida toda eu tive que responder à socialização, a ser de um certo jeito. Meu pai sempre dizia que eu não era diferente das outras pessoas, então eu sempre achei que as pessoas viviam a mesma coisa que eu, então elas só estavam fingindo ali para ter o melhor convívio possível e não ter muitos problemas. Só que me dava um desgaste muito grande essas coisas que eu não compreendia sobre mim, sobre as pessoas e coisas que eu acabava tendo que deixar passar. Escola para mim sempre foi uma coisa que assim, eu tenho um jeito de funcionar e de compreender as coisas da melhor maneira possível para que eu consiga concluir um objetivo mínimo, então assim, se eu preciso fazer uma prova, eu preciso compreender o raciocínio daquela prova para mim pelo menos passar ou conseguir ficar de recuperação para não bombar, porque eu não

gosto de bombar e repetir as coisas. Eu procurei (o diagnóstico) esse ano, porque quando eu vim para (Cidade), eu larguei a minha faculdade de Psicologia em mais da metade do curso para vir em busca de algo que eu achava que seria mais ao encontro comigo. Eu fui para Psicologia para me reconhecer, para criar relações, porque foi uma forma que eu aprendi a me relacionar com as pessoas. Quando eu tinha amigos eu imitava um pouco essa posição de analista e analisando, porque eu vivia dentro das terapias. Eu fui mais em busca de tentar me desvincular das pessoas e me buscar e tentar me vincular às pessoas que vão me responder isso que estou me descobrindo ser. Quando eu vim pra cá eu vim com esse abandono. Eu vim, deixei tudo. Tenho uma dívida no Fies enorme e não estou nem aí, eu vim me buscar e é isso mesmo. Só que eu tenho dificuldades práticas, eu tenho um diagnóstico de TEA, TDAH e altas habilidades e superdotação. Então, assim, eu tenho muita dificuldade de estudar, eu tenho dificuldades com memória, eu não consigo lembrar. Só pra ter noção, se eu fechar os meus olhos e pensar em um elefante rosa eu não consigo ver. As pessoas veem e às vezes eu acho que é mentira que elas veem, porque eu não tenho noção de como é isso, o máximo que eu tenho de imaginação é quando eu estou caindo no sono, quando eu estou quase sonhando. Eu não sei muito bem se é imaginação. Eu tenho muito problema em lembrar das coisas. Eu sempre gostei muito de teorias marxistas e sociológicas e coisas assim, só que eu consigo (...). Quando eu fazia Psicologia, para mim foi o curso perfeito, porque eu precisava compreender o campo epistemológico, eu precisava compreender a natureza daquela lente que eu estava usando para analisar o mundo. Eu entendia o processo, mas eu sou péssimo em pegar conceitos. Eu nunca fui bom de equação, eu consigo compreender raciocínios e fazer a conta que eu necessito, mas eu preciso necessitar, eu preciso querer necessitar, eu preciso compreender o raciocínio. Se eu não compreender o raciocínio eu não consigo simplesmente lembrar de equações e de conceitos, tipo, a antítese nessa teoria é isso, aqui é assim e tal. Eu tenho essa dificuldade que é mais prática, eu tenho um problema existencial. Óbvio, eu faço terapia há anos, mas não foi muito bem por isso. Foi tipo: eu quero ser cantor, eu tenho dificuldade de estudar, de sentar minha bunda e de ter disciplina. Foi em busca disso, eu fiz o diagnóstico, eu estou tentando conseguir terapia com pessoas que entendem de técnicas para me ajudar bem a desenvolver essas funções executivas que eu não dou conta de fazer, de sair da cama, de cozinhar quando eu preciso comer, de ficar 20h sem comer. Para fazer essas coisas práticas, de me ajudar a ter técnicas para lembrar das coisas, pra saber como meu cérebro funciona para eu me perceber no mundo. Eu vivo na minha cabeça e pra mim está um pouco suficiente, porque eu me adapto às situações. Eu tento viver do meu melhor jeito

possível que eu consigo. É uma certa proposta de uma certa epistemologia, que eu estudei há um tempo, que é da psicanálise. Que é tipo: tu tens o teu jeito de ser, não dá pra você sempre ficar querendo responder ao outro, porque você tem uma essência. Só que pra mim, por mais que eu compreendi que eu tenho um jeito de ser, que eu preciso encontrar meu fazer no mundo, (compreendi) que eu precisava de acessibilidade e eu não sabia como fazer isso. Eu não sabia como dizer, assim, meu sintoma é cantar, eu não sei fazer outra coisa, eu não quero fazer outra coisa da minha vida, eu não consigo me ver em outro lugar na vida. Eu preciso fazer isso acontecer. A psicanálise não vai me dar uma técnica pra eu sentar minha bunda e estudar teoria musical, foi mais ou menos por essas funcionalidades, só que aí vai aparecer um monte de outras coisas, de repente eu descubro que tenho problemas sensoriais que eu nem sabia. É mais ou menos isso. Eu não sei se consegui te responder.

Suelen: Respondeu sim. O diagnóstico foi recente né, coisa de um ou dois anos pra cá...

Antônio: O (ex-namorado) é meu ex-namorado, a gente namorou por quase um ano e a gente é amigo hoje em dia. O que acontece: eu conheci ele, a gente começou a conversar e se ver e ele começou, tipo: “Nossa! Você é muito autista! Nossa, você é muito autista! Você é muito autista”. Eu já imaginava antes, só que eu tinha um certo receio. Porque eu (inaudível) se tá querendo buscar doença em qualquer lugar e tal, então eu tinha um certo preconceito comigo assim: é porque eu não me esforço o suficiente, porque eu não dou conta de fazer as coisas, porque eu não sento minha bunda e estudo e por isso eu não dou conta de fazer as coisas. Ele começou a enfiar essa ideia de talvez você seja, aí eu aceitei, na hora eu já comecei a aceitar que eu era. Só que eu via que eu não consegui desenvolver isso aí sozinho. Fui atrás do diagnóstico. Até tem um laudo aqui de quando comecei, foram sete sessões de avaliação psicológica e acho que foi em abril ou março.

Suelen: O laudo é construído com base em toda tua vida né?! Não é pontual, leva em consideração todo desenvolvimento desde criança. Que lembranças tens de quando tu eras criança, que característica ou comportamentos tu consegues apontar que dão sentido ao diagnóstico?

Antônio: Eu não tenho muita memória da minha infância. Essa é uma frustração que eu tenho. Eu estava até escrevendo um texto, porque hoje é o aniversário de descobrimento do assassinato da minha irmã. Minha irmã foi assassinada nove anos atrás. Ontem (foi o aniversário) que a gente descobriu que ela foi assassinada, descobriu o corpo e tudo mais. Eu estava até escrevendo sobre isso, porque eu não consigo nem lembrar da data de aniversário

dela. Pra mim a falta dela é uma coisa de todo dia, mas eu não sei de dados, precisa o Facebook me lembrar, (precisou) a minha mãe me chamar ontem para eu lembrar dessas coisas. Eu tenho muito problema com memória. Entretanto, uma coisa que eu sei é que sempre fui muito na minha. Isso eu tenho certeza. Eu sempre fui muito na minha! Eu sempre fui muito sozinho! Eu sempre estive conversando sozinho, o meu cérebro (...) Eu fui fazer Psicologia e para mim isso foi o meu mundo, porque todas as epistemologias que eu parei para estudar eram coisas que eu já observava no mundo quando era criança. Tipo a maneira que as pessoas se comportavam, o discurso das pessoas. Para mim foi um curso tão fácil, porque eu conseguia desligar essa epistemologia, ligar outra lente para conseguir ler aquilo, era muito natural para mim. Eu sempre fui muito observador e sempre tive uma certa introspecção excessiva, então tenho como perceber essas coisas. Mas eu não lembro muito de quando eu era criança, precisaria de entrevista com minha mãe e com minha avó paterna para elas falarem que eu andava estranho, que eu não respondia quando as pessoas me chamavam. Eu ainda ando estranho (inaudível), tenho problema na coluna (inaudível), então tenho que corrigir isso.

Suelen: Tuas lembranças sobre as escolas onde estudou quais são?

Antônio: Eu me mudei tanto! Eu me mudava muito de cidade.

Suelen: Que recordações tens desses ambientes? Que recordações tens da escola?

Antônio: Quando eu penso em escola, quando eu era criança eu sei que estudei em (Cidade), eu lembro de uma cena só, da imagem da escola, mas não lembro de mais nada. Lembro de uma menininha que fui apaixonado e só. Quando eu penso em escola e infância eu lembro quando estudei no (Colégio), em uma escolinha infantil, só que eu não lembro como era isso. Eu não sei nem quantos anos durou isso. A imagem mais viva assim de quando eu era criança é essa quando estudei em uma escola infantil.

Suelen: E sobre afeto, sobre sentimentos relacionados à escola?

Antônio: Penso em escola e não sinto nada!

Suelen: Se tu pudesses contar como foi esse período, o que tu dirias? Foi tranquilo?

Antônio: Não foi tranquilo. Desde criança eu sempre tive muita preguiça de viver. Desde criança mesmo, antes mesmo dos oito anos eu sempre tive uma certa preguiça da vida. Eu sou um suicida natural. Para mim é uma coisa de todo dia pensar: parece que não vale a pena viver. É um esforço absurdo para conseguir sobreviver ao dia. Desde criança eu tenho certos

conflitos. Sempre tive muitos hiperfocos em paixões. Sempre tive muitas paixões frustradas. Minha vida é sobre paixões frustradas e dor. Para mim foi sempre muito conflito, eu sempre sofri muito *bullying*. Eu já morei fora do Brasil, dos 8 aos 13 (anos), na (país europeu). Quase esqueço disso, viu!? Ainda bem que falei sobre isso. Antes eu sofria *bullying*, durante esse período na (país europeu) eu sofri um certo *bullying*, depois desse período sofri (também). Durante minha vida toda eu sofri *bullying*. Eu ainda não sei porque. Às vezes eu ainda penso: será porque eu era muito veadinho? Será porque eu era muito afeminado? Será porque eu era muito no meu canto? Eu ainda não tenho aparatos/referências na minha cabeça para lembrar o porquê. Eu já vi pessoas autistas falando que elas sofriam *bullying* porque eram muito na delas. Eu não sei porque sofri *bullying*. Eu sempre fui muito frágil, sensível, na minha. Sempre fui muito de me apaixonar, sempre tive muita facilidade de me envolver com as pessoas, apesar de não ter facilidade de manter relações. Eu me envolvo bem, eu sei dar uma boa primeira impressão, eu sei ser um bom amigo, até o momento de eu ter que dar um pouco da minha vida para as pessoas.

Suelen: Tu falaste que passou por várias situações de *bullying*. Pode me contar sobre essas situações?

Antônio: Eu não lembro especificamente, porque foram tantas. Eu sofria *bullying*. Na Inglaterra eu lembro que eu era muito chamado de *chubby*, de gordinho, isso eu lembro. Eu lembro que eu tinha uma professora xenofóbica do caralho, eu lembro que às vezes era porque eu meio afeminadinho, coisas dos meninos ficarem brincando, fazendo piadas. Não lembro muito bem, não sei exatamente a resposta ideal, foram coisas assim. Eram coisas de apelidos, de provocação, de ficar empurrando. As pessoas sempre, os meninos sempre falaram muito mal de mim. É interessante, porque as crianças são perversas. A gente tem uma cultura perversa. Sabe aquelas amizades, que as pessoas fazem *bullying*, mas elas mordem e assopram? Fazem *bullying*, mas são teus amigos até um ponto. Eu nunca consegui entender isso. Estou tentando pensar quando era adolescente, no Ensino Médio. Sei que nesse tempo teve situações de *bullying*, mas não consigo lembrar o porquê e como eram.

Suelen: Tu te recordas sobre como a escola lidava com essas situações?

Antônio: A escola não faz nada! Nunca fez nada e nem nunca vai fazer até que alguém crie uma política que sirva para isso.

Suelen: Tu achas que escola não enxerga (essas situações) ou enxerga e não faz?

Antônio: Acho que ela não quer enxergar! Vou ter que ser sincero, porque assim eu sou uma pessoa que consigo ver muitos pontos de vista ao mesmo tempo. Tem uma certa burocracia; tem uma certa historicidade de como a gente olha. Ahh não, são coisas de criança, precisa ter certos conflitos. São muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo, que às vezes é difícil. O que se vai fazer com a pessoa? Por exemplo, na (país europeu), tinha detenções. A pessoa tinha que ficar na escola. Os pais recebiam uma carta escrita, com relato de tudo que aconteceu. E se faltar ou chegar 15 minutos atrasado os pais recebem essa carta. Eles tinham uma coisa de advertência e punição um pouco mais efetiva. É complicado, porque adultos vivem em outro mundo, não conseguem perceber como impacta a vida das pessoas, até que elas se matem. É um pouco foda! Eu acho que a escola vê, eu acho que a escola se faz de cega e eu acho que a escola tenta. Eu acho que é tudo isso ao mesmo tempo. Mas aí tem que ver em quais escolas. Eu sempre fui um pouco privilegiado, eu sempre estudei em escola particular e ainda sim eu acho que é pouco efetivo. Porque em escola particular é muito interesse econômico, é muito interesse monetário, de ganho. Então a administração não está tão preocupada com resoluções de conflitos. Essas percebem como problemáticos aquelas pessoas que ficam nas delas, que não fazem nada com ninguém, mas esquecem aquelas pessoas que são o problema.

Suelen: Pensando não mais na escola não no geral, mas nas aulas de Matemática.

Antônio: Eu tento fazer associações, porque não me vem nada à minha mente. Uma ideia que eu tenho é que eu sempre gostei muito de Matemática. Um ponto chave de quando a gente voltou para o Brasil foi porque minha bisavó não estava bem de saúde. Minha bisavó tinha uma mania de passar mal para minha mãe parar tudo que ela faz na vida para vir cuidar dela. Minha mãe perguntou se a gente queria voltar e na época, até falei sobre isso com uma psicóloga, na época eu estava começando a não conseguir criar essas minhas soluções improvisadas, soluções escolares, para conseguir sobreviver. Eu estava com muita dificuldade. Eu estava no sétimo ano, eu tinha acabado de começar a ver equações, eu achava que talvez pudesse ser o inglês, apesar de eu ser fluente. Eu estava com problemas, eu olhava e aquilo me assustava, a linguagem me assustava e eu não conseguia compreender raciocínios, eu não conseguia compreender os conceitos e não mudou muita coisa quando eu vim pra cá. Decidi voltar justamente porque a Matemática me deu um certo susto, de eu não conseguir absorver aquilo. Quando eu voltei, bombei em nove matérias, mas passei de ano porque fiz um monte de trabalhos. Fui sobrevivendo. Tenho uma certa coisa que às vezes parece que eu estou à parte, eu não tenho a sensação que nunca estive completamente presente, como estar

em outro Universo. Acho que é uma coisa de amadurecimento, fui amadurecendo talvez um pouco tarde para me ligar com a vida. Sempre gostei de Matemática, tenho tesão em Matemática, mas acho que por déficit de atenção eu não consigo praticar. Tive professores muito bons de Matemática, que eu achava encantador de ter raciocínio. É tão interessante ver como as pessoas são burras, elas pegam uma equação e fazem uma prova e tal, com uma coisa que tem uma certa complexidade, um certo raciocínio por trás daquilo que é muito mais interessante. Eu fazia resoluções muito mais fáceis do que as equações que eram mostradas, porque eu tentava entender o que estava acontecendo. Sempre gostei de Matemática. Quando vim para o Brasil tive uma experiência boa com Matemática, só que dentro das minhas limitações. É uma área que eu quis trabalhar, talvez com Estatística, eu pensei em fazer Economia, porque mistura essas coisas que gosto. Já pensei em Engenharia. Já pensei em trabalhar com Psicometria. Eu gosto de Matemática, mas tenho uma certa dificuldade de lidar com a linguagem, acho que por esse problema de conceito, de memória e de atenção.

Suelen: Tu achas que o professor de Matemática tinha esse olhar de perceber (...)?

Antônio: Não! Eu penso que eu nunca fui enxergado. De alguém parar pra pensar “essa pessoa tem dificuldades específicas e talvez ela poderia fazer alguma coisa para melhorar”. Não! Esse é só aquele aluno que fica em recuperação todo ano e é isso mesmo, estuda mais que vai dar certo. Realmente a resposta é não!

Suelen: E se lá trás tu tivesses recebido o diagnóstico (TEA), achas que teria feito diferença?

Antônio: Acho que minha vida teria sido outra. Principalmente se eu tivesse recebido um acompanhamento específico para o TDAH e para o TEA. Porque hoje eu sei que vai ser muito difícil a vida para desenvolver certas habilidades. Como tenho pouquíssimo tesão na vida, quero fazer da minha vida o mais fácil possível. Então vou passar pelo estresse de desenvolver tudo que eu puder no limite que eu puder para facilitar minha vida, mas já estou vendo que não é fácil. Comecei a tomar (Metilfenidato) e não senti diferença. Comecei com meia dose, então vou perguntar para o médico se preciso de mais tempo para começar a fazer efeito, mas não vi diferença alguma. Não sei muito bem como vai ser minha vida. Se eu tivesse recebido o diagnóstico há mais tempo, cedo, eu teria (...). Assim a minha raiva é que sou uma pessoa putamente inteligente, sou uma pessoa muito inteligente, tenho muitos potenciais, vejo coisas que as pessoas não veem, tenho muita dificuldade de conviver com pessoas burras. Por pessoas burras não quero dizer ignorantes, quero dizer pessoas que têm tudo ali para absorver, mas permanecem na burrice por opção, por gozo, por querer jogar o

inferno na vida de outras pessoas, por gozo! Eu tive uma professora aqui em Pelotas de canto. Tenho certeza do que é técnica de canto, tenho certeza do que é um canto bom, tenho certeza de tudo que tem que ter, a estrutura do som para isso acontecer. Só que estou dentro de mim, não estou fora. Se eu estivesse fora de mim eu não precisaria de professor, isso eu tenho certeza. Eu tive uma professora que literalmente me disse assim “Eu acho que você não serve para essa profissão!”, “Acho que você deveria fazer Literatura, porque você escreve bem”, “Eu não acho que é seu lugar aqui”. Eu pensando assim, eu tenho muito preconceito com pessoas que se formaram em canto em São Paulo, são pessoas ridículas, não sabem nem cantar, começa por aí. Só tem um cantor bom em São Paulo que é o Richard Bauer. Elas não têm técnica. Eu achando que essa mulher teria mais ou menos, porque ela deu toda uma aula científica sobre tentar outras linguagens, outras formas e ela nunca tentou outras formas comigo, ela sempre jogava a culpa em mim. Aquilo me afetava. Em oito meses e três semanas, como uma professora que eu estou fazendo aula *online*, não é nem presencial, é uma professora que foi uma das maiores sopranos do Brasil, que teve carreira internacional, ela me cobra cinquenta reais por aula, ela em oito meses e três semanas resolveu minha voz. Eu fiquei um ano com essa filha da puta, toda semana me fazendo mal. O que me irrita é que eu sei do meu potencial e eu fico feliz quando vem alguém que tem inteligência para desenvolver o meu potencial, porque eu sei que eu não estava errado. Me irrita essa coisa de eu ter arrastado minha vida inteira da pior maneira possível e descobrir que no final eu realmente estava certo. Não era loucura da minha cabeça. Eu realmente sou inteligente, eu realmente tenho os potenciais que eu acho que eu tenho. As pessoas vão deixando a gente louco. A todo momento assim: “Tem algo errado em você!”, “Você está errado”, “Você não sabe o que você está falando”. E eu: “Gente! Eu estou escutando!”. É ridículo eu ter que estar sofrendo. É óbvio que isso vai fazer eu chegar muito mais a frente que outras pessoas, mas se eu tivesse passado só por pessoas inteligentes para desenvolver meu potencial?! Se eu não tivesse passado por todas essas dificuldades?! Eu passei anos da minha vida assim: “eu preciso chegar em casa e dormir”, para ter certeza que iria acordar no dia seguinte. Minha meta era não pular na frente de um carro, era só dormir para ter certeza que iria acordar no dia seguinte. Acho louco isso de ter achado minha vida toda, óbvio que sabendo que eu estava certo, mas achando que eu estava louco. É muito frustrante! Eu confesso que isso me dá muita raiva, de não ter recebido o diagnóstico antes, de ter pessoas que entendem meu funcionamento. Minha professora não sabe nada de autismo, mas o ouvido dela conseguiu trazer, a linguagem dela fez. Ela fala umas besteiras completamente não científicas de como

sai o som, de como o som é estruturado, mas ela faz certo, ela faz acontecer. Essas coisas de eu ter potencial, de eu saber que sempre tive potencial. Eu podia ter sido muito bom em Matemática. Eu podia ter sido muito bom em Língua Portuguesa, porque eu tenho facilidade, mas eu nunca tive alguém com inteligência para passar da minha maneira de aprender. Isso é uma coisa que realmente me frustra, de ter um diagnóstico só aos 23, 24 anos.

Suelen: Minha pesquisa é na Educação Básica, mas sei que estás cursando na UFPel, que tem o NAI e que tu tens o diagnóstico. Estavas falando sobre o apoio que tu não teve na Educação Básica. Tens esse apoio agora?

Antônio: Por outros autistas que eu conheço na Associação e no grupo Neuro Diverso da UFPel, se eles forem só me dar um monitor eu acho que não. Vou ser sincero, acho que não vai resolver nada! Tanto que eu falo aula particular de Canto e faço aula particular de Música, para ter alguém que vai me ajudar a ter leitura, a fazer essas coisas práticas. Eu sei que alguém me acompanhando me ajuda muito, mas eu não acho que eu vou ter. Eu idealizo, eu sou muito diferente das outras pessoas. Minha mãe sempre foi militante na vida. Ela criou uma ONG em (Estado um estado no centro do Brasil) que pegava mulheres em situação de abuso e tentava afastá-las dessas situações. Eu aprendi a correr atrás. Eu vou correr atrás e vou tentar de tudo para que eu tenha maior acessibilidade, mas eu não tenho muita fé nessas políticas não, pelas experiências que sei de outros alunos. Óbvio que eu sei que tem pessoas com dificuldade de se comunicar, de pedir, de ir atrás, mas se eu tiver com as rédeas de comunicar, de ir atrás, acho que posso ter uma certa ajuda, pelo menos curricular. Eu não quero fazer aula com nenhuma outra professora de Canto daqui. Eu vou fazer teste de proficiência. Quero ver se eu consigo mudar um pouco meu currículo para eu não pegar coisas que não fazem sentido para mim. Se eu conseguir essas adaptações específicas, se talvez eles me derem algum acompanhamento psicopedagógico, alguma coisa voltada à Universidade talvez sim. Eu tenho um pouco de assistência agora, se a Universidade permitir esse acompanhamento é uma forma de inclusão com as minhas necessidades. Tenho muita dificuldade com frustrações. No meu cérebro, quando tenho que me preparar para situações, eu me preparo para várias possibilidades. Sempre me preparo para as piores possibilidades e para a melhor. Nesse sentido, de não querer me frustrar, acho que eu não vou ter o melhor acompanhamento, mas eu estou indo atrás justamente por isso.

Suelen: Por curiosidade: é comum ouvir que a pessoa que tem facilidade com Música tem também com Matemática...

Antônio: Música é puramente matemática! É lindo! É matemática pura, é uma coisa gostosa! Óbvio que você tem uma certa liberdade interpretativa e artística, mas a estrutura de peças é (...). Foi com essa Matemática que eu consegui passar pelo estresse para vivenciar. É a Matemática que eu escolhi pra mim. Eu vejo Matemática em todos os sentidos na Música.

Suelen: Eu amo muito Matemática, minha formação é na Matemática, mas nunca fui apresentada para Música. Sempre ouvi falar quem tem facilidade com Matemática, tem facilidade com Música, eu não faço ideia, nunca fui apresentada para Música.

Antônio: Acho que é aquela coisa sobre linguagens. Quem te apresenta e como te apresenta, que é justamente essa coisa de acessibilidade. Se tu tens um vê epistemológico matemático, arranjar alguém que saiba conduzir isso sabe, é aquela coisa freiriana que a gente precisou na vida. Não tem outra solução! Eu estava justamente conversando com uma senhora que me deu aula ontem, nós falamos sobre isso. Ela descobriu a música com 54 anos de idade. Imagina passar a vida toda sem perceber os efeitos que a música faz na gente. Música é tipo droga, ela te afunda ou te levanta. É uma droga, que você pode ter meio de usar. Imagina uma pessoa passar quase mais da metade da vida sem conhecer essa droga tão potente. Eu fico chocado! E é exatamente sobre isso.

Suelen: Alguns momentos da conversa tu falou sobre fazer o necessário para aprovar sem muitas expectativas...

Antônio: Eu nunca fui uma pessoa institucional. Eu nunca me preocupei em ter as melhores notas, com a exceção na Universidade, que me preocupei em conseguir bolsa, e é preciso ter uma média geral que não posso deixar abaixo de 8, aí eu penso em tirar nota. De resto, nunca fui preocupado com isso, eu queria aprender. Tirar nota e não aprender, para mim é a coisa mais ridícula. Se eu conseguir aprender na prova de recuperação, cara, aprendi! Nunca fui muito preocupado com nota! Eu sempre tirei muitas notas baixas, não só em Matemática, tiro notas baixas em coisas que amo. Matemática eu não sei se tive muita dificuldade, de chegar ao ponto de não passar. Tive algumas recuperações em Matemática, mas acho que não foi tanto como em outras matérias. Quando eu penso em Matemática, penso quando estudava em um colégio específico. Foi nessa época que eu cheguei a bombar em umas matérias. Nessa época que cheguei a fazer recuperação, depois não lembro se cheguei a fazer mais algumas. Qual era a pergunta principal?

Suelen: Como tu avalia teu contato com a Matemática?

Antônio: Acho que passei bem! Sinceramente, acho que poderia ter sido muito pior. A única coisa que eu posso reclamar, que eu sempre tive interesse, mas não consegui aprender bem foi Geometria, sobre figuras. Achava apaixonante, mas nunca consegui ter interesse em absorver aquilo. O que eu tenho de Matemática são coisas que eu necessito com mais frequência para a vida. Coisas que tenho mais curiosidade. Por exemplo, tenho muita facilidade para perceber coisas de Estatística, coisas com dados estatísticos, porque gosto, acho interessante. Entretanto, uma coisa que eu fazia antes de eu saber que era matemática, eu contava os metros da rua e ficava contando quantos segundos os carros passavam de um ponto ao outro e ficava tentando calcular a velocidade. Isso para mim demanda uma certa Geometria que eu não consegui ter acesso. Coisas assim que eu queria enxergar, mas tenho uma certa dificuldade espacial. Tenho uma certa dificuldade espacial, sou desastrado. Eu não consigo olhar para um lugar e dizer que tem tantos metros, eu não tenho a mínima noção disso, isso me frustra um pouco. De resto acho que vou ter pique para pegar e estudar.

Eu fico pensando assim, às vezes as pessoas acham a Matemática muito abstrata, mas acho que é muito categórica. Tem raciocínio, tem uma natureza que é observada a partir de um ponto de vista, com condições específicas, com parâmetros específicos. Uma coisa quase que substancial para ajudar um autista é, eu tenho minha experiência autista, mas acho que pelas dificuldades que as pessoas podem ter com coisas abstratas, acho que... Óbvio que não estou querendo dizer que as pessoas autistas têm que ser gênios em Matemática, mas acho que é uma ciência muito interessante. Primeiro, porque é completamente funcional para a vida. Segundo, porque facilita muito as coisas, porque temos uma certa dificuldade de linguagens, de processar, de pensar e de conseguir elaborar raciocínios para o que eu vou falar sair como estou pensando. Eu acho que o fazer Matemática, o simples fato de estar elaborando uma inteligência, de estar construindo um raciocínio de começo ao fim daquilo, que tem um objetivo de sequenciar fatores e de raciocinar sobre a participação de cada elemento dali, se você conseguir transpor isso para as outras áreas, vai ter facilidade para identificar: “estou sentido isso”, “o mundo está assim”. Como tu vai elaborar essa equação? Na minha cabeça é mais ou menos como o raciocínio, vou fazendo associações livres, sempre categorizando, que para mim é uma coisa matemática. A linguagem para mim é uma coisa matemática. Acho que essa maneira epistemológica da Matemática é uma coisa muito importante para gente que tem muita dificuldade com abstração.

Suelen: Trabalha a habilidade de construir um padrão lógico né?

Antônio: Sim! Bah! Às vezes eu não sei o que eu estou sentindo. Esses tempos eu saí na rua e percebi que estava estressado, mas até eu fazer um cálculo, categorizar, identificar o que estava me irritando (essa pessoa, esse barulho, é um tipo de barulho específico, é um conjunto de barulhos...) eu não consigo me organizar. Entendeu como eu vejo essa importância? Acho que (a Matemática) é algo primordial, porque é uma forma de construir ideias que é muito importante para gente aprender a transpor para outras coisas. Muitas coisas da Ciência, se tu pensares, Marx é uma coisa completamente matemática, uma organização... Óbvio que eu não estou falando de uma ciência factual, estou falando de uma maneira de ler, mas a maneira de construir raciocínios com a linguagem em todo mundo é Matemática. A gente precisa estruturar as coisas, acho que a Matemática tem essa possibilidade única possibilitar o desenvolvimento dessa inteligência, que é muito difícil para gente.