



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANTONIA DO NASCIMENTO PEREIRA SANTOS

**OLHARES CARTOGRÁFICOS DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DOS  
AUTISTAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

FEIRA DE SANTANA

2024

ANTONIA DO NASCIMENTO PEREIRA SANTOS

**OLHARES CARTOGRÁFICOS DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DOS  
AUTISTAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração Culturas, Diversidade e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo.

FEIRA DE SANTANA

2024

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

Santos, Antonia do Nascimento Pereira

S236o Olhares cartográficos das narrativas dos desenhos dos autistas no contexto da inclusão escolar. /Antonia do Nascimento Pereira Santos. –2024.  
110 f.: il.

Orientadora: Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1.Autistas – Inclusão. 2.Olhares cartográficos. 3.Desenhos – Narrativas. 4.Educação inclusiva – Feira de Santana, BA. I. Paulo, Gláucia Maria Costa Trinchão, orient. II.Universidade Estadual de Feira deSantana. III. Título.

CDU: 372 : 616.896(814.22)

Maria de Fátima de Jesus Moreira - Bibliotecária - CRB-5/1120



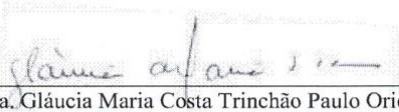
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986  
Redeenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004  
Redeenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

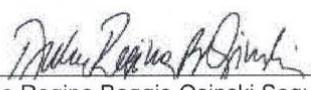
### ANTONIA DO NASCIMENTO PEREIRA SANTOS

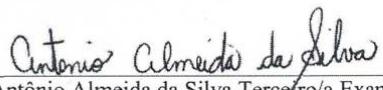
**“OLHARES CARTOGRÁFICOS DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DOS AUTISTAS NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR”**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 28 de março de 2024

  
Prof/a. Dr/a. Gláucia Maria Costa Trinchão Paulo Orientador/a - UEFS

  
Prof/a. Dr/a. Maura Corsini Lopes Primeiro/a Examinador/a - UNISINOS

  
Prof/a. Dr/a. Dulce Regina Baggio Osinski Segundo/a Examinador/a - UFPR

  
Prof/a. Dr/a. Antônio Almeida da Silva Terceiro/a Examinador/a - UEFS

**RESULTADO: APROVADA**

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: [ppge@uefs.br](mailto:ppge@uefs.br) / Telefone: (75) 3161-8871

*Dedico essa pesquisa intervenção aos estudantes autistas que me desafiaram a cartografar novos olhares em territórios áridos, com aberturas para transformar e ser transformada.*

## AGRADECIMENTOS

A minha resistência que não se calou, **a um não saber** que se re(inventou).

Aos movimentos copiosos dos ruídos que estavam entre os estilhaços de uma pesquisa desafiadora, que me convidava a traçar **linhas de errâncias**, diante de uma educação traçada com linhas costumeiras.

Ao grande autor da vida, que traçou linhas em forma de labirintos para me conduzir a desafios, rejeitados por muitos, mas abraçados pelo desejo de mudanças, a partir da cartografia do olhar.

Aos meus pais (*in memoriam*), que me inculcaram o valor da arte que transforma território áridos.

O olhar motivador das coordenadoras pedagógicas Kamile e Zélia que fortaleceram as linhas que entrecruzaram o processo de conhecer para transformar.

Aos meus filhos Danliel e Ananda, por acreditarem que a pesquisa traçará uma nova forma de os autistas se comunicarem com o mundo através dos desenhos.

Ao olhar cartográfico da minha orientadora Gláucia Trinchão, que acreditou em minha pesquisa, des(enformando) as linhas duras do meu olhar sobre o desenho, ao trazer outras formas de reinventar a arte dos autistas na construção de mundos que transcendem para a vida.

À professora Dulce Osinsk, por tecer contribuições, de forma respeitosa e generosa, na arte que emerge com linhas flexíveis em direção às linhas de voo.

À professora Maura Corcini, por me desafiar a compreender que os autistas demandam olhares singulares no modo de aprender por meio do desenhar.

À professora Lídia, por me proporcionar caminhos formativos para entender que os desenhos dos autistas transcendem novas formas de estar no mundo.

Nos labirintos que traçaram as linhas do caminhar epistemológico, quero agradecer aos professores Pedro Paulo, Ivan e Antônio, que des(territorializaram) as linhas duras que transitavam os movimentos do conhecer para transformar, além das sugestões teóricas metodológicas, que permitiram a constituição de linhas de voo no território da invenção.

Aos integrantes da coordenação do Mestrado em Educação, só tenho a agradecer pela luta e empenho na garantia dos nossos direitos.

A Ana Rosa, Luana, Ana Clara e Maria Eduarda, que estiveram atentas em todo o caminhar da pesquisa, mostrando que novos olhares farão parte da inclusão dos autistas.

A Naty, que, em meio a escrita desafiadora, reforçava que era preciso resistência para não perder as forças, tão necessária quando somos convidados a reinventar o mundo.

Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se (Derdyk, 2020, p. 28).

## RESUMO

A presente pesquisa objetivou perceber, por meio de múltiplos olhares, de que maneira se dá a apropriação dos saberes pelos estudantes autistas, a partir das narrativas dos seus desenhos. Ao capturarmos os gestos e movimentos dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio dos seus desenhos, observamos que cada ato criativo da sua imaginação é conduzido por linhas que se entrecruzam, mostrando a sua re(invenção) de mundo, ao escapar das classificações e de protocolos que aprisionam a sua maneira de existir, principalmente na escola. As narrativas dos desenhos dos autistas demonstram invenções que não comungam com caminhos da reprodução de ideias, mas, sim, com atos criativos que atendam às suas singularidades. Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e foi desenvolvida por meio da cartografia, que, enquanto método de pesquisa, estuda objetos de caráter mais subjetivos e exige que o pesquisador habite em diferentes territórios, na perspectiva de transformar para conhecer. Na produção dos dados, como dispositivos do estudo, foram realizadas oficinas de desenhos com dois estudantes com TEA: um do ensino médio e outro dos anos finais do ensino fundamental, da rede estadual de Feira de Santana – BA. A pesquisa cartográfica teve contribuições de autores como: Alves e Pérez (2018), Deleuze (1988); Deleuze e Guattari (1995), Deligny (2015), Derdyk (1989, 2020), Kastrup (2015), Lopes (2009), Mèridieu (1979), Orrú (2017) e dos documentos oficiais. Os resultados mostraram que os estudantes encontram, no desenho e na arte, a possibilidade de se (re)inventar de modo singular, pelos gestos do tatear, riscar, escrever, narrar e experienciar suas visões de mundo. Uma escola que comunga com as diferenças se entrecruza com as linhas flexíveis, provocando linhas de voo no modo de existir dos autistas, através das narrativas dos seus desenhos. Isso é possível.

**Palavras-chaves:** autistas; olhares cartográficos; inclusão; narrativas dos desenhos.

## ABSTRACT

This research aimed to realize, through multiple looks, how the appropriation of knowledge by autistic students happens, based on the narratives of their drawings. By capturing the gestures and movements of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) through their drawings, we observe that each creative act of their imagination is driven by lines that intersect themselves, showing their re(invention) of the world, escaping the classifications and protocols that imprison their way of existence, especially in school. The narratives of the drawings demonstrate inventions that do not agree with paths of reproduction of ideas, but rather with creative acts that meet their singularities. This research has a qualitative approach and was developed through cartography, which, as a research method, studies objects of more subjective character and requires the researcher to inhabit in different territories, in the perspective of transform to know. In the production of data, as devices of the study, drawing workshops were carried out with two students with ASD: one from high school and another from the final years of elementary in the state public school system of Feira de Santana - BA. Cartographic research had contributions from authors such as: Alves and Pérez (2018), Deleuze (1988); Deleuze and Guattari (1995), Deligny (2015), Derdyk (1989, 2020), Kastrup (2015), Lopes (2009), Mridèieu (1979) and official documents. The results showed that students find, in drawing and art, the possibility of (re)inventing themselves in a singular way, by the gestures of touching, scratching, writing, narrating and experiencing their worldviews. A school that agrees with the differences intersects with the flexible lines, provoking flight lines in the way of existence of the autistic student through the narratives of their drawings. That is possible.

**Keywords:** autistic; cartographic views; inclusion; narratives of drawings.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gestos singulares dos autistas.....	32
Figura 2 - Criação de Guepardos.....	32
Figura 3 - Mapa da cartografia do projeto de pesquisa .....	36
Figura 4 - Série Guepardo: Origens.....	43
Figura 5 - Seismosaurus.....	47
Figura 6 - Tarbossauro.....	49
Figura 7 - Bonecos de fios e a dança da arte .....	50
Figura 8 - Boneco de fio Miguel Guepardo.....	51
Figura 9 - Bonecos com folhas de caderno.....	53
Figura 10 - Carto (Dinossauro) Utharaptor .....	56
Figura 11 - Símbolos da liberdade.....	58
Figura 12 - O começo dos tempos .....	62
Figura 13 - Mapa dos gestos do desenho involuntário dos autistas.....	64
Figura 14 - Carto (Carnotauro).....	68
Figura 15 - Mapa do desenho das linhas da educação institucionalizada .....	70
Figura 16 - Gesto de alteridade ao desenhar outros mundos.....	72
Figura 17 - Território dos Herbívoros .....	75
Figura 18 - Mapa dos gestos dos movimentos de Leonardo e Igor.....	77
Figura 19 - Narrativas do desenho na contação de histórias .....	80
Figura 20 - Triceraptos .....	82
Figura 21 - Mapa dos movimentos repetitivos dos autistas .....	84
Figura 22 - A vingança da natureza.....	87

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AAP	The American Academy of Pediatrics
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DS	Declaração de Salamanca
EDM	Educação Menor
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPB	Lei Berenice Piana
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoas com deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

## SUMÁRIO

<b>1 OLHARES HUMANOS NO CARTOGRAFIAR DO TERRITÓRIO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 LINHAS QUE ATRAVESSAM O MÉTODO CARTOGRÁFICO .....</b>	<b>22</b>
2.1 PRODUÇÃO DOS DADOS .....	27
2.2 DESENHAR E NARRAR: UM GESTO COLETIVO .....	29
2.3 DESENHAR E NARRAR: UM GESTO SINGULAR .....	31
<b>3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS AUTISTAS E LINHAS QUE ENTRECRUZAM OS SEUS DESENHOS .....</b>	<b>35</b>
3.1 A NEURODIVERSIDADE E A DIFERENÇA HUMANA DOS AUTISTAS .....	40
3.2 OS AUTISTAS E O MOVIMENTO DA ARTE .....	45
3.3 OS DESENHOS DOS AUTISTAS E A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS .....	48
<b>4 OS MOVIMENTOS QUE DESENHAM O GRAFISMO INFANTIL.....</b>	<b>55</b>
4.1 DESVELANDO AS NARRATIVAS A PARTIR DOS DESENHOS DE AUTISTAS....	57
4.2 MÚLTIPLOS OLHARES NA EVOLUÇÃO DO DESENHO .....	61
<b>5 OLHARES QUE ATRAVESSAM A INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS.....</b>	<b>66</b>
5.1 A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA E A ESCOLA DAS DIFERENÇAS .....	71
5.2 OS DESENHOS DOS AUTISTAS: UM GESTO DE RE(INVENÇÃO) DAS DIFERENÇAS .....	78
5.3 A INCLUSÃO MENOR E O TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DOS AUTISTAS .....	83
<b>6 OS OLHARES SOBRE AS NARRATIVAS DOS DESENHOS DOS AUTISTAS SÃO POSSÍVEIS? .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO IMAGEM .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO A - TERMO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>107</b>

<b>ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO ESTUDANTE LEONARDO.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ESTUDANTE IGOR.....</b>	<b>109</b>

## 1 OLHARES HUMANOS NO CARTOGRAFAR DO TERRITÓRIO

Busca+dor - buscador BUSCA AS COISAS DESIMPORTANTES PARA DAR O SEU VALOR  
 Cria+dor - criador CRIA O QUE ENCONTRA DANDO SENTIDO TRANSFORMADOR  
 In+ventor - inventor INVENTA SUA ARTE A PARTIR DO ATO CRIADOR  
 Narra+dor - Narrador NARRA SUA ARTE MESMO DIANTE DA DOR  
 Sonha+dor - sonhador SONHA COM A ARTE SUSTENTÁVEL, MESMO COM DESPERDÍCIO ARRASADOR<sup>1</sup>.

Enquanto docente, trago estas transnomações que os autistas experienciam das narrativas de si ao criarem gestos inventivos, mostrando sua relação com os desenhos. Assim, atentando-nos às “Memórias Inventadas”, do Poeta Manoel de Barros, vemos que estes brincam com o que encontram pelo caminho, dando sempre sentido para a arte do transformar.

Nesse contexto, vivemos a inquietação de observar que muitos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são segregados por apresentarem déficits na comunicação e nas interações sociais, assim como interesses restritos, o que parece inviabilizar sua inclusão em sala de aula. Na compreensão de Deligny (2015), os autistas têm existência singular, por isso, rejeitam os modelos psiquiátricos instituídos que estigmatizam e normatizam o seu modo de viver. Para esse autor, o importante, no caminhar com estas pessoas, é inventar novos modos de existir com as suas diferenças e traçar mapas que permitam deslocamentos, que escapem do controle e das classificações impostas socialmente.

Como participante de diversos processos formativos com estudos voltados para compreensão dos estudantes com TEA, que objetivavam qualificar a prática pedagógica, observo que estes são focados em promover uma formação generalista. Com isso, não abordam as reais necessidades dos professores em como lidar com estes jovens, considerando as especificidades do aprender, como ensiná-los e, ainda, como avaliá-los, além de não possibilitarem condições favoráveis à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento no ambiente inclusivo.

Com a chegada de estudantes com TEA à escola pública da rede estadual, a partir de 2017, houve um movimento de exclusão que ocorre com frequência no contexto das escolas públicas. Logo, no campo empírico desta pesquisa não foi diferente, pois os autistas<sup>2</sup> eram

<sup>1</sup> Poema criado com base nas vivências dos autistas, denominado “Transnomação”.

<sup>2</sup> Na pesquisa em curso, irei utilizar o termo “autista” apenas no masculino, considerando que o estudo tem participação apenas de homens. Além disso, é importante ressaltar que um dos primeiros estudos sobre o autismo, realizado por Léo Kanner e publicado no livro “Psiquiatria Infantil”, em 1935, com 11 crianças, sinalizava maior incidência em meninos do que em meninas (Stelzer, 2010).

desprovidos da aprendizagem por fazer parte do contexto das diferenças.

Ao ser movida pelos deslocamentos no encontro com o diferente, deparei-me com o olhar entristecido, o andar interrompido e o tatear desprovido de motivação dos autistas. Assim, teço os contornos que embrenham a minha caminhada quando sou tocada pela experiência. Por não compreender como envolvê-los na aprendizagem, fui afetada por uma condição do “aproximar para acolher”, perfazendo, dessa forma, seis anos na cartografia dos territórios dos interesses e da forma de aprender dos autistas na sala de aula.

Diante disso, fui convidada a me aventurar nos labirintos da formação continuada, na busca de possibilidades de inclusão na sala de aula desses estudantes. Então, a partir dos desenhos conectados com as suas vivências, foi possível cartografar as potencialidades do interesse restrito pelo desenho, atribuindo conexões no desenvolvimento de aprendizagens, visto que, no contexto da sala de aula, o processo inclusivo demanda habilidades do professor para entender como o estudante aprende.

Dentro dessa realidade, o aprender é um acontecimento que demanda presença, para que o aprendiz se envolva por inteiro em sintonia com os signos, a ponto de afetar e ser afetado (Deleuze, 1988). Nesse movimento, os autistas caminham mostrando que há singularidades no seu modo de apreender, de modo que a aprendizagem não é conduzida por regras, mas com possibilidades para que possam se re(inventar), o que pode ser observado por meio das narrativas dos desenhos.

Assim sendo, este trabalho de pesquisa ancora suas bases desde o início da minha formação como professora de Geografia, quando fui desafiada a buscar estratégias para que os estudantes com TEA tivessem autonomia na leitura e na escrita, como proposta de inclusão. Em busca de saberes para ensinar as crianças autistas, deparei-me com a dificuldade em construir um ambiente de aprendizagem para que esses estudantes se sentissem acolhidos.

Em outro contexto educacional, ao perceber as dificuldades que um estudante com TEA apresentava em sala de aula enquanto se envolvia no processo de aprendizagem, observei que a produção dos seus desenhos era uma grande aliada na construção do conhecimento, já que boa parte da sua atenção se centralizava na criação de desenhos de expressão gráfica com significados nas suas narrativas. As marcas dos seus traços gráficos, de forma costumeira, demarcou um território desconhecido, que tencionava olhar, observar e capturar o que envolvia os desenhos dos autistas. A cada desafio, esse território era delimitado, e eu conseguia vislumbrar os gestos criativos do desenho como expressão da vida de sujeitos que apontavam um modo de existir.

Nesse processo, tive muitas inquietações ao vivenciar um cenário de exclusão, observando que os desenhos eram vistos apenas como uma oportunidade de mostrar sua criatividade, e não como instrumento de aprendizagem, além de presenciar vários episódios em que as crianças autistas sofriam várias formas de violência, por não fazerem parte do padrão normatizado socialmente. Como mulher, mãe, professora e ser humano que experencia essa realidade, busquei cursos de formação continuada que proporcionassem a competência para mediar o processo de aprendizagem desses estudantes, considerando que são capazes de aprender e desenvolver novas potencialidades.

Articulada à minha formação inicial, aprofundei-me em conhecimentos na área da Educação Especial, Psicopedagogia e Neuropsicologia, para entender as dificuldades dos estudantes com TEA e, desse modo, as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas. Vale destacar que, enquanto professora, não chegou nenhuma proposta pedagógica que pudesse atender às demandas desses estudantes no contexto escolar. Devido a esse enfrentamento, debrucei-me em buscar condições para incluí-los nos processos de aprendizagens, ao valorizar suas produções, por exemplo, visto que os gestos dos desenhos em sujeitos neurodiversos criam movimentos, traçando caminhos próprios no ato de aprender.

O olhar atento para a inclusão destes na escola aponta novos rizomas (relações entre as pessoas e o mundo), que começam a ser criados na subjetivação dos sujeitos da pesquisa. Nesse momento, sou atravessada pelo cartografar da arte, em um território que os desenhos orquestram a forma de ensinar, não o que está posto, mas o que vai sendo construído. Diante disso, faço alusão ao pensamento de Foucault (1987), que enfatiza os modos de subjetivação como processos que permitem que nos reconheçamos como sujeitos, visto que estamos em constantes processos de (des)subjetivação. Assim, atentar para a constituição de estudantes autistas, dentro de um território existencial, implica entender que um dos primeiros caminhos é buscar o seu espaço na construção do saber, para que sejam pertencentes desse lugar.

Diante de trajetórias únicas para pessoas com TEA, Deligny (2015) propôs um olhar sensível para compreender a funcionalidade do caminhar do autista, o que contrariou a comunidade científica italiana, quando afirmava que, para entender suas existências, era preciso traçar o seu espaço de agir. Apontavam, ainda, os múltiplos olhares sobre este caminhar, visto que esses sujeitos têm modos próprios de existir.

Com isso, as narrativas dos desenhos desses estudantes traduzem experiências singulares, em que cada detalhe do traço gráfico vem arraigado de experiências idealizadas pelo autor da produção, pois expressa subjetivamente as dimensões afetivas e cognitivas dos sujeitos, que são construídas em seu contexto social, pessoal e pedagógico. A expressividade

das narrativas dos desenhos dos autistas, em um processo investigativo, constitui-se uma possibilidade de entender que a minha vida profissional e acadêmica foi traçada por desenhos que se inter cruzaram para entender as circunstâncias em que os estudantes eram excluídos no contexto escolar, por não fazerem parte do padrão de normalidade idealizado pela sociedade.

Tal condição, então, desafiou-me a buscar caminhos para que eles fossem incluídos no contexto social, a partir da produção dos seus desenhos, a qual aponta realidades que intercambiam com maneiras de viver e expressar a sua criatividade, a partir de pequenos gestos que escapam do que se espera do desenho. Diante das produções dos dinossauros, de bonecos de fios e das inúmeras paisagens de um território que luta pela sustentabilidade, conectados com as suas vivências, foi possível cartografar as potencialidades do interesse restrito pelo desenho, atribuindo conexões no desenvolvimento de aprendizagens, tendo em vista que, no contexto da sala de aula, o processo inclusivo demanda entender as singularidades dos estudantes autistas, para acompanhar os movimentos do seu aprender.

Dessa forma, ao capturar o que encontram pelo caminho, essas pessoas usam o ato criador, desenhando com as mãos, com pedaços de plásticos, fios e papéis, inventando seres com mundos que transcendem o sentido da sua materialidade. Em contrapartida, na concepção pedagógica da escola tradicional, o desenho era projetado pelo professor, sem relação com o estudante, tornando-se apenas um momento para cumprimento de tarefas, mas pouco se privilegiava, na prática pedagógica das séries iniciais, o significado dos desenhos na abertura de novas aprendizagens, buscando que o sujeito seja autor da sua própria produção.

No cotidiano do ensino e aprendizagem dos estudantes autistas, é comum observar como eles centralizam sua atenção na arte de desenhar e demonstram sua satisfação pessoal, o que, no contexto da sala de aula, não é visto como algo potencializador na construção do conhecimento. Moreira (1984, p. 21) enfatiza que “a criança desenha para falar de seus medos, suas descobertas, suas alegrias e tristezas. Neste lançar-se para frente, é que no desenhar, existe a possibilidade de ver-se e rever-se”. Desse modo, o ato de desenhar traz reflexões que permitem que as crianças autistas mostrem novos significados do desenho na percepção que têm de si, e o que pretendem revelar aos outros.

Nesse viés, pensando nas contribuições neuropsicológicas do desenho para apropriação de novas aprendizagens, Goldberg (2019, p. 145) salienta que o “desenho se configura como um espaço de reflexão sobre o mundo, de registro do fluxo de pensamento, de captura de imagens, objetos, sensações, desejos, impressões”. Nessa abordagem, a autora destaca que, no contexto da aprendizagem, essa produção pode agregar conexões, que são realizadas pelos processos mentais, envolvendo a memória e as emoções.

Diante disso, as memórias de longa duração constituem um ou mais sistemas que servem de base para a capacidade de armazenar informação por longos períodos, as quais são consolidadas. Com a sua evocação, há o retorno espontâneo das informações armazenadas, de modo a ganharem sentido quando o traço gráfico do desenho pode ser compreendido como um instrumento que revela a experiência cognitiva, afetiva e emocional, além de permitir que ações nas áreas motoras sejam acionadas para dar significado aos desenhos com as produções das suas narrativas.

Nesse cenário, ao pensar na ideia de Goldberg (2019), que configura o desenho como reflexão do mundo e de si, apresentamos o conceito de Derdyk (2020, p. 37), que mostra que “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo”. Esses movimentos dos desenhos com modos singulares são direcionados por um pensamento de brincar com as formas, como aproximações do mundo que os autistas concebem da sua realidade.

De tal modo, ao pensar na multiplicidade das linhas que movimentam os corpos dos autistas no território da pesquisa, abordamos o desenho como linguagem singular deste mundo, enquanto ações e emoções. Com isso, se traduz como forma de se comunicar, expressar ideias e desenhar com os movimentos dos corpos, ou seja, desenho como forma de resistência e reinvenção do mundo.

Assim, diante da multiplicidade das linhas que movimentam os corpos dos autistas no território da pesquisa, o desenho surge, nesta pesquisa, como traçados singulares de invenções, ações, desenhos de trajetos, movimentos de resistência, como forma de reinvenção do mundo. Com isso, trouxemos os desenhos dos estudantes na perspectiva do espaço escolar, com atividades que se comunicam através das suas narrativas, e isso envolve o movimentar dos seus corpos que orquestram traços gráficos no encontro da inclusão. Esse é o diferencial dos demais trabalhos que são desenvolvidos com autistas.

Ao realizar a busca do descritor “narrativas do desenho autista”, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram encontrados 1.397.946 resultados. Em seguida, após refinar para área de educação, surgiram 22.130 trabalhos, enquanto por área de conhecimento apareceram 41.157 estudos, porém, sem alusão às narrativas do desenho de pessoas com TEA.

Mesmo diante das limitações dos trabalhos, observamos o desenvolvimento de temáticas envolvendo desenhos de autistas, como: “O lugar do desenho no ensino das artes visuais com alunos autistas: um estudo de caso”, de Teixeira (2010), que aborda a imagem

gráfica no ensino de arte como mediadora, ao analisar a representação gráfica de uma aluna com TEA como forma de expressão emocional, e mediadora de aprendizagens em Arte.

Encontramos também: “Característica do desenho de um sujeito autista”, de Bagarollo *et al.* (2012), analisa os desenhos de uma criança com autismo, a fim de discutir as especificidades dos processos figurativos deste sujeito e as implicações para o processo de alfabetização; “Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas”, de Rosa (2018), que problematiza as narrativas de um grupo de professoras por meio das suas experiências docentes com alunos que possuem o transtorno; “A potência narrativa do desenho infantil para pesquisa autobiográfica”, de Goldberg (2019), que retrata, por meio das experiências vividas, o desenho na construção do conhecimento de criação de um sentido existencial no ato de desenhar, quando a criança elabora narrativas de si.

As lacunas existentes no campo teórico sobre as narrativas dos desenhos de autistas, encontradas através do levantamento realizado nos Periódicos da Capes e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, mostram poucas evidências sobre a temática em estudo, visto que boa parte dos trabalhos são direcionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ao tratamento clínico terapêutico. Entretanto, o trabalho que mais se aproxima da proposta da pesquisa é o de Goldberg (2019), ao retratar as narrativas dos desenhos que as crianças elaboram no cotidiano das suas vivências.

No caminhar da experiência com estudantes autistas, as questões que mais me instigam são: quais os saberes eles trazem nas narrativas dos desenhos nos contextos escolares? Como os desenhos podem favorecer a inclusão de estudantes com TEA? Quais os significados que eles trazem nas narrativas dos seus desenhos? Como as narrativas dos desenhos podem impactar na aprendizagem?

As minhas inquietações permitem habitar em um território em que o processo investigativo tem como objetivo analisar, por meio de múltiplos olhares, de que maneira se dá a apropriação dos saberes pelos estudantes com TEA, a partir da relação das narrativas dos seus desenhos. Para tanto, foi preciso: identificar os olhares acerca da educação de estudantes autistas; cartografar os desenhos e as narrativas dos estudantes autistas no contexto escolar; problematizar práticas de educação inclusiva a partir das narrativas dos desenhos; e registrar as narrativas dos desenhos dos estudantes autistas.

Diante dos desafios na construção da aprendizagem dos estudantes, que demonstram aprender de maneira peculiar, e por ser o desenho um elemento muito potencializador nas relações de aprendizagem dos sujeitos da pesquisa, consideramos relevante entender como as narrativas dos seus desenhos são concebidas, de que forma expressam o que aprendem através

do ato de desenhar e o que ganha maior visibilidade na sala de aula. Então, enquanto professora de Geografia, necessitei desenvolver um olhar atento para essas peculiaridades e construí práticas pedagógicas, a fim de mapear suas formas de aprender por meio das respectivas produções, as quais vêm dando mais sentido ao ensinar a partir das suas experiências do desenhar. Desse modo, foi possível construir um espaço inclusivo, que pudesse acolher as diferenças.

Foi preciso ir além, construindo e realizando adaptações curriculares nas atividades propostas e desenvolvidas como professora de Geografia, para que os estudantes com TEA aprendessem ao observar o potencial que os desenhos têm para comunicar suas aprendizagens. Com isso, mudei o percurso de ensinar e, assim, percebi como podiam aprender, uma vez que seus desenhos criam espaços para comunicar seus interesses restritos por dinossauros, elementos da natureza e materiais de baixo de custo. Sendo assim, conectar os interesses dos seus desenhos às aulas de geografia foi uma forma de oportunizar a esses estudantes um espaço para narrarem que são capazes de aprender com as suas singularidades.

Dessa forma, fica evidente que a intervenção na aprendizagem desses estudantes quebra alguns *habitus* que são estruturados pelo senso comum, principalmente, quando afirmam: “o lugar de pessoas com deficiência (PcDs) é nos centros especializados, não fui preparado para ensinar esses alunos”. No entanto, na realidade é preciso que estejam na escola regular, para que interajam, observem e convivam com seus pares diversos, bem como tenham a oportunidade de comunicar que aprendem e podem expressar essas conquistas de um jeito peculiar.

Para compreender a multiplicidade de conhecimentos que o desenho pode favorecer no desenvolvimento de novos saberes, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que permitam às crianças com autismo serem protagonistas dos desenhos que são projetados na sua imaginação. Acreditamos, então, que o objeto deste estudo trará mecanismos de compreensão sobre as experiências do que lhes acontece, bem como acerca das representações e dos desejos que são impregnados em suas narrativas, a partir das percepções traduzidas em seus desenhos.

Diante desse cenário, nasceu o desejo desta investigação, ao entender que a produção dos desenhos, possivelmente, trará novo sentido para as práticas pedagógicas, na aquisição de conhecimento dos estudantes com autismo. Assim sendo, contribuirá com pesquisadores que se debruçam em estudar as singularidades que envolvem estudantes com autismo, tecendo novas reflexões sobre os saberes que emergem dos desenhos.

O objeto de estudo tem relevância social e educacional, posto que auxiliará os professores que trabalham na educação básica, no processo de condução dos saberes que os

estudantes autistas levam para o campo pedagógico através da linguagem gráfica do desenho. Com isso, há maiores possibilidades de tecer um olhar sensível diante dos seus interesses e das suas potencialidades.

Visto isso, é necessário pensar a (re)invenção da escola a partir das crianças autistas. Fui desafiada a entender que há outras formas de caminharmos juntos com as suas diferenças, dessa forma, foi necessário o apoio dos estudos de Costa e Amorim (2019), Deleuze e Guattari (1995) e Deleuze e Parnet (1998). Do mesmo modo, para entender as linhas que traçam os mapas em um território imerso na segregação e no aprisionamento dos estudantes, apresentamos o olhar de Deligny (2015), que traz sua experiência de cartografar as linhas costumeiras e de errâncias que envolve o caminhar dos autistas, distante de modelos cristalizados que definem a forma do outro estar no mundo.

Ainda, a pesquisa foi permeada pelas contribuições de Orrú (2017), que aponta outros caminhos para uma inclusão que se reinventa na oposição da lei legalista, a qual estabelece modelos padronizados do aprender para sujeitos singulares. Também utilizamos a obra de Alves e Pérez (2018), que abordam outras propostas na experiência com autistas, suscitando outros deslocamentos, por meio de uma educação transmodal.

Tendo isso em vista, a pesquisa se configura como um estudo de abordagem qualitativa com base no método cartográfico, por entendermos que o trabalho com autistas demanda um olhar voltado para as suas subjetividades. Para preservar a identidade dos pesquisados, o estudante dos anos finais do ensino fundamental será anunciado como Igor, visto que, desde criança, busca conhecer, desenhar e narrar sobre as características dos dinossauros. Já o estudante do ensino médio será anunciado como Leonardo, por exibir íntima ligação com os desenhos relacionados aos elementos da natureza e com a feitura de bonecos de fios com as mãos. Ainda, apresentamos como dispositivo na produção dos dados as oficinas de desenhos com os dois pesquisados, os quais narraram sobre as invenções dos seus desenhos.

Na proposta de uma escola pública inclusiva, em que todos devem ter acesso ao conhecimento e serem capazes de aprender, de acordo com as suas especificidades, o estudo dos olhares cartográficos das narrativas dos desenhos dos autistas, no contexto da inclusão escolar, quebra paradigmas consolidados. Isso, pois traça um padrão definido em relação à forma de aprender das pessoas com autismo.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a proposta de uma educação inclusiva ainda é um assunto incipiente nos cursos de formação docente. Esse fato pode ser constatado quando o Projeto Inclusão para Autonomia visita a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para realizar uma palestra sobre a importância da didática na perspectiva inclusiva, e, nesse

momento, os professores em formação narraram sua inexperiência com os sujeitos neurodivergentes nas práticas educativas, as quais estavam imbuídas de paradigmas tradicionais perpassados por conceitos, devido à falta de uma formação inicial mais consolidada em relação às PcD.

Ao participar de vivências acadêmicas formativas, por meio de palestras, encontros e oficinas, na UEFS e em escolas, suscito novos olhares de estudantes autistas, a partir de uma noção que a inclusão não parte de uma única conexão, mas de várias tecituras que acompanham seu movimentar no mundo, desenhando olhares sobre as suas singularidades. Visto isso, por entender que as pessoas com TEA se movimentam no mundo, o estudo foi cartografado entre os olhares e os movimentos das narrativas dos desenhos em seis seções.

A primeira seção aponta os olhares humanos no cartografar do território, com as inquietações que geraram o objeto de estudo, os objetivos, as questões da pesquisa e a busca dos descritores nos bancos de dados sobre as narrativas dos desenhos de autistas. A segunda seção inicia com as linhas que emergem do método cartográfico, como possibilidades de caminhar com o dispositivo das oficinas artísticas na produção dos dados, nas narrativas dos desenhos. Na terceira seção, discorremos sobre os múltiplos olhares que entrecruzam os desenhos dos autistas, o conceito de neurodiversidade na diferença humana e o movimento da arte, a partir da proposta de Manoel de Barros, também nas narrativas dos desenhos.

Durante a quarta seção, é discutida a importância do movimento do desenho e suas narrativas, com a criação de novos mundos, a partir das suas singularidades. Na quinta seção, são destacados os olhares que atravessam a inclusão das diferenças, como é o caso da educação institucionalizada, que cria modelos únicos para sujeitos singulares. Então, em resistência, buscamos uma educação menor, que inventa novos modos de existir com as suas diferenças (Deleuze; Guattari, 1977).

Por fim, a sexta seção aborda as contribuições desta pesquisa, com base no método cartográfico, trazendo possibilidades de entender os gestos dos autistas com as narrativas dos seus desenhos, livre do controle projetado pelas metodologias tradicionais, que traçam técnicas rígidas para compreender as subjetividades dos sujeitos neurodiversos. Esses desenhos têm modos próprios para sua existência, por estarem imersos nas múltiplas visões de mundo que concebem da vida. As suas narrativas nos transportam para as singularidades, próprias do modo de existir de cada um dos participantes da pesquisa, ao falar de si e das narrativas do desenho.

## 2 LINHAS QUE ATRAVESSAM O MÉTODO CARTOGRÁFICO

Ao habitarmos em territórios ritualizados por regras, com práticas pedagógicas padronizadas, que determinam como o sujeito que tem uma diferença deve caminhar, observamos que o método cartográfico se mostra importante, pois se opõe a modelos rígidos no delineamento da pesquisa, visto que aponta novas propostas na construção do processo investigativo da arte do desenhar dos autistas. Os caminhos percorridos nos labirintos metodológicos nos mobilizaram para um des(caminho), posto que, no método cartográfico, a produção dos dados ocorre no percurso da pesquisa. Foram muitas dúvidas e inquietações, entre o fazer e o des(fazer), para encontrar o caminhar da investigação que ocorre no processo da pesquisa.

Então, quando adentramos no método cartográfico, foi possível perceber que o caminhar da pesquisa apresenta possibilidades de entender os gestos dos autistas nas narrativas dos seus desenhos, livre do controle projetado pelas outras metodologias, as quais, de modo geral, traçam procedimentos rígidos para modos singulares de existir, não só deles, mas de qualquer pessoa que se mostre diferente das que são socialmente aceitas. Nesse contexto, o método cartográfico problematiza as questões que envolvem as diferenças, contrariando a validação de verdades absolutas com a normatização de comportamentos em sujeitos que têm um modo próprio de existir.

Desse modo, a cartografia em pesquisas no campo da Educação se mostra potente, pois subverte os modelos rígidos da pesquisa, abandonando códigos que padronizam e avançando juntamente com as experiências dos autistas, de forma a tecer as linhas do seu modo de existir pelas singularidades que emanam dos seus desenhos. Nesse sentido, conforme Passos *et al.* (2015), o sentido tradicional de metodologia está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos* = caminho (*hódos*) pré-determinado pelas metas (*metás*) traçadas de partida, ou seja, há uma direção para alcançar metas pré-fixadas da pesquisa.

Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-meta*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020). Com isso, evidenciamos que o método, na perspectiva moderna, indica a direção para o caminho da pesquisa, com princípios rígidos, sem flexibilizar os elementos que se encontram à margem do visível. Dessa forma, ao fixar apenas a exatidão dos dados da pesquisa, afastamo-nos de entender as singularidades que emergem dos gestos, dos movimentos e dos olhares que os autistas projetam sobre o seu desenhar.

O estudo de pesquisa caminha pelo percurso metodológico na condução de investigação qualitativa, que, na compreensão de Bogdan e Biklen (1994), reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, para trazer informações diversificadas, o que permite compreender a subjetividade que circunda o delineamento da pesquisa qualitativa. A referida abordagem, que atende aos objetivos dessa pesquisa, caracteriza-se como fonte direta de dados no ambiente vivo, com possibilidade de criar e reinventar o que não está posto, em um território traçado por linhas que acompanham os gestos do viver dos autistas.

“Os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47), o que permite a criação de territórios locais próprios para acessar as subjetividades dos grupos minoritários. Assim sendo, para subsidiar as bases do processo investigativo, o método que mais se aproxima do objeto de estudo é a cartografia, a qual vincula o território como campo existencial, que acompanha os coletivos de forças da subjetivação na constituição do sujeito autista.

No processo cartográfico, conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição. Para Passos *et al.* (2015, p. 31), este método “[...] não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho”. Esse entrelaçamento entre sujeito e objeto é o que direciona o caminho da pesquisa-intervenção.

Diante disso, faz-se importante destacar as contribuições dos estudos de Kastrup (2015), os quais mostram que o método cartográfico, formulado por Deleuze e Guattari (1995), visa a acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção, em que se apropria dos saberes da geografia acerca da cartografia, pois traça mapas de forma crítica, transportando-os para os campos da Filosofia, da Política e da subjetividade, como novos dispositivos para pensar a realidade, já que a ciência moderna tem caminhos rígidos nos seus encaminhamentos metodológicos. Isso, posto que o método cartográfico mostra

O caráter inventivo [e] coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividades (Barros; Kastrup, 2015, p. 55-56).

Nesse movimento de caráter inventivo da cartografia, Aguiar (2010) entende que o olhar cartográfico se produz de intensidades, encontros em circuitos que possibilitam, a partir da experiência de observar o objeto, produzir territórios de sentidos e de novos conhecimentos.

Então, convivendo em um território com estudantes autistas, observamos que eles têm uma multiplicidade de comportamentos que não permitem a utilização de metodologias rígidas, mas daquelas que buscam entender o traçado que elaboraram, quando convidados a participar de movimentos criativos dos seus desenhos. Nesse contexto,

A cartografia busca, em diferentes regiões, as especificidades para compor um olhar, ou seja, não visa construir um mapa que sirva de guia para todos os olhares - até porque cada olhar é único e muda com as vivências do observador - mas, nesse caso busca perceber as dinâmicas, os fluxos e as intensidades que se mostram nos objetos (Aguiar, 2010, p. 38).

Por esse viés, a proposta de mapa para compor o traçado do olhar acerca do processo de pesquisa remete ao conceito do rizoma, que se afasta da sua etimologia, na dimensão da botânica, dando uma nova configuração para o elemento raiz. Na percepção de Deleuze e Guattari (1995, p. 58), “se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”.

Segundo os autores, uma das características da linha de fuga traçada é que esse movimento descentraliza o sujeito, sem um modo definido de funcionar (Deleuze; Guattari, 1995). Essa é a parte mais assustadora da linha de fuga, pois não é uma formação de si, sendo muito mais uma deformação de si, para que os sujeitos possam encontrar sentido no mundo.

Para entender como essas linhas caminham, foi preciso que nos debruçássemos sobre os deslocamentos das crianças autistas, propostos por Deligny (2015) na comunidade de Cevenas, em que se observou a presença de linhas costumeiras (duras) e linhas de errância (flexíveis), que acompanhavam seus movimentos.

Chamou de “linhas costumeiras”, aquelas que percorrem os trajetos cotidianos, normalmente traçadas pelos adultos que acompanham as crianças no seu dia a dia, ao executar as tarefas diárias como pegar lenha, lavar a louça, fazer o pão... e designou como “linhas de errância” aquelas onde é possível perceber um desvio no trajeto costumeiro, onde por algum motivo não aparente, as crianças escapam do caminho costumeiro e vagam, se balançam, batem palmas, cantarolam [...] (Frant, 2018, p. 49).

Deleuze e Parnet (2008, p. 101) apontam que as linhas estão imersas nas relações humanas. Podem ser “indivíduos ou grupos, somos feitos de linhas, e tais linhas são de natureza bem diversa. A primeira espécie de linha que nos compõe é segmentária, de segmentaridade dura”. Estas funcionam conduzida por um padrão linear que se ancora na família, dentre outros segmentos, criando diversos mecanismos na tecitura disciplinar aos homens. Nesse caminhar, “a cartografia se opõe à política cognitiva cartesiana-propositiva propondo outras linhas e outros modos de tecer compreensões dos homens e mundo, mapeando paisagens, mergulhando na geografia dos afetos, dos movimentos e das intensidades” (Souza; Francisco, 2016, p. 813).

Nessa perspectiva, ao conviver com autistas em um território composto de movimentos e gestos peculiares da diferença humana, foi possível perceber a presença de linhas que se entrecruzam. Eles criavam desenhos de trajetos, conversas e escritas, como atos que se re(inventam) constantemente, distantes de modelos cristalizados que definem a forma que o outro está no mundo.

Com o pensamento do livro “Aracniano”, bem como de outros textos de Deligny (2015), foi possível conhecer as linhas que moviam os territórios dos autistas, de forma atenta aos traços, às linhas e aos mapas que envolviam seus percursos no cotidiano. Vale ressaltar, ainda, que os emaranhados de redes eram atravessados por modos próprios de ser.

Tanto na vida como na escola, essas pessoas são segmentarizadas com linhas rígidas, a partir da categorização; linhas com pequenas modificações e outras que tendem a romper com protocolos e classificações que definem como devem se movimentar no mundo. Apesar das particularidades de cada linha, elas se cruzam e superpõem uma à outra, de modo que

As linhas duras (ou molares) são composições (e componentes) de segmentariedades rígidas. Poderíamos incluir aqui as categorias hierárquicas binárias (sexuais, políticas, institucionais, sociais, etc.). As linhas flexíveis traçam pequenas modificações, fazem desvios, delineiam quedas ou impulsos. A linha de vôo, a última linha na tríade evoca o desejo como um romper com protocolos: a criação, uma fuga decisiva. Desse modo, são vetores que desafiam radicalmente as capturas apriorísticas dos métodos, as categorizações, as classificações, os julgamentos morais (Costa; Amorim, 2019, p. 919-922).

Na percepção dos autores, as linhas duras têm segmentos em que os corpos ficam desterritorializados, quando definem categorias binárias do modo de existir dos sujeitos, impondo o que deve ser estabelecido. Nesse raciocínio, Deleuze e Parnet (1998) enfatizam que linhas duras demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções e opiniões cristalizadas, que emitem juízo de valor em relação ao diferente, o que segmentariza a todo tempo a sua forma de agir.

Os territórios ritualizados e endurecidos são cortados por linhas flexíveis, que criam pequenas rachaduras, e, com isso, a existência de abertura para transformação, diante do que foi instituído por padrões sociais. Com isso, entendendo o entrelaçamento das linhas que estão imersas no caminhar dos autistas, observamos que as linhas de voo rompem com protocolos estabelecidos e desafiam capturas dos métodos, categorizações e classificações, visto que não têm a intenção de desenhar o previsível, mas, sim, insistentes movimentos desacoplados das exigências cristalizadas do imitar, reproduzir ou assimilar a realidade.

Para Barros (2010, p. 302), em uma linha “de fuga livre: não se foge, portanto, de algo que se apresenta como uma ameaça externa, mas antes liberta-se o desejo dos esquemas de

controle representacionais pré-definidos, fazendo-o fugir livremente, como um ‘voar para fora da asa’”. Esse voar não tem direção, mesmo diante do cruzamento das linhas encontradas no caminho. Costa e Amorim (2019, p. 926) explicam: “uma linha por mais dura - que seja, sempre haverá linhas flexíveis rompendo com a dureza e linhas de fuga forçando novas configurações”. Isso mostra que estas, embora tenham seu próprio traçado, entrecruzam-se dentro de um território, na subjetivação dos sujeitos.

Para Souza (2015), a condução de pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem à manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo no caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* da pesquisa. Essa questão implica que, no caminhar com as pistas da pesquisa, há a necessidade de conhecer as singularidades, para produzir conhecimentos que não se baseiam em certezas universais, mas na confiança do caminhar dos processos.

No entendimento de Romagnoli (2009), na pesquisa cartográfica, o sujeito e o objeto estão juntos na mesma experiência. Assim, o conhecimento é tido como criação e a pesquisa é compreendida sempre como intervenção, o que a diferencia dos métodos tradicionais, que defendem a neutralidade na pesquisa, bem como a separação e o distanciamento entre pesquisador e objeto.

Dessa forma, como a cartografia permite o desenvolvimento de práticas que acompanham processos, no entendimento de Barros e Kastrup (2015), o método compreende a pesquisa como processualidade, que mostra cada momento do caminhar. Por trilhar esse território, “a processualidade se faz presente nos avanços e nas paradas, em campo, em letras e linhas, na escrita, em nós, ou seja, a partir do reconhecimento de que o tempo todo estamos em processo, em obra” (Barros; Kastrup, 2015, p. 74).

Ressaltamos, ainda, que o estudo investigativo foi realizado numa escola pública dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, na cidade de Feira de Santana – BA, mediante a autorização para investigação, conforme o Anexo A. Vale destacar que o território da pesquisa não tinha nenhum trabalho voltado para a inclusão, vindo a ser consolidado o Projeto Inclusão para Autonomia, para atender à expressiva quantidade de estudantes segregados na escola – um total de 20 alunos em 2022 –, com base nos dados da matrícula escolar.

Diante da quantidade expressiva de PcDs no contexto escolar, dos quais seis são autistas, foi pertinente traçar critérios para a escolha dos pesquisados. Os critérios propostos foram: estivesse matriculado nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio; se relacionasse com a expressão gráfica do desenho; tivesse vínculo de confiança com a

pesquisadora, visto que, boa parte das crianças com TEA apresentam inúmeras singularidades na interação social.

Nesse contexto, destacamos que, de acordo com o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), na Resolução CNS nº 466, de 2012, itens III.2.i e IV.3.e, são garantidos, na pesquisa, procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa. Com isso, garantimos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros.

Para garantia da confidencialidade das informações, da privacidade da proteção e da identidade dos pesquisados, optamos por usar nomes fictícios. O pesquisado dos anos finais do ensino fundamental foi chamado de Igor, por demonstrar interesse em conhecer as espécies de dinossauros e projetar os seus desenhos como linguagem singular; já o pesquisado do ensino médio foi anunciado como Leonardo, por expressar liberdade ao desenhar os elementos da natureza e as invenções de bonecos com fios.

Vale ressaltar que os participantes foram autorizados por seus responsáveis para o uso de imagens na pesquisa, conforme Anexos B e C. Também, salientamos que a produção dos dados da referida pesquisa só foi efetivada a partir da submissão ao CEP da universidade proponente, sendo aprovada pelo Ofício CAAE – 670.1392280000053, por meio do Parecer – 6389931.

## 2.1 PRODUÇÃO DOS DADOS

A cartografia não visa a isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Com isso, o objetivo da cartografia se dá, justamente, no desenho da rede de forças em que o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas processualidades ao acompanhar as respectivas subjetividades (Aguiar, 2010).

Sendo assim, o território, como campo existencial, direciona que o caminhar seja explorado por olhares, escutas e pela sensibilidade aos gostos, ritmos e gestos, o que ocorre na processualidade da produção de dados. Para Barros e Passos (2015), ao trabalhar com o método cartográfico, devemos entender que a cartografia faz o caminho inverso do método tradicional, em que as etapas da pesquisa têm um caminho a seguir, com metas pré-estabelecidas. Por outro lado, no método cartográfico, os procedimentos são construídos com base na prática da pesquisa, que, dependendo da necessidade, pode sofrer alterações a qualquer momento.

É importante destacar que, ao cartografar o território, o pesquisador precisa vivenciar os movimentos que atravessam as linhas presentes em todas as direções, visto que essas permitem gestos atencionais que estão imersos na produção dos dados. Então, compreendendo que esta produção ocorre em todo o processo investigativo, salientamos que, durante a cartografia do território da pesquisa, no primeiro momento, não foi possível traçar os mapas que compunham os gestos das ações e das invenções dos autistas. Em virtude disso, o processo foi se materializando a partir do momento em que os desenhos e narrativas se confluem de forma sincronizada, ao apontar ações, movimentos e acontecimentos, para dar existência ao traçado dos mapas.

A pesquisa-intervenção é uma oportunidade para “saber ouvir e conviver com o diferente, desenvolver atividades que possam constituir-se em acontecimentos analisadores, enfrentar os próprios limites e medos, registrar cada passo, cada reação e cada fala são processos importantes na produção de dados” (Galvão; Galvão, 2017, p. 61). Dessa forma, a abordagem permite compreender o desenho dos pesquisados pelo método cartográfico, o qual analisa os dados da pesquisa na sua processualidade, por meio dos registros das suas narrativas.

Tendo isso em vista, o processo investigativo terá como instrumento de produção dos dados os desenhos e bonecos de fios produzidos pelos estudantes autistas. Esta produção, portanto, foi realizada a partir de seis oficinas artísticas de desenhos, que ocorreram semanalmente. Nesses momentos, a pesquisadora cartografou as criações, observando seus gestos, intenções, movimentos e invenções.

Diante desse contexto, quando tencionou as oficinas artísticas como dispositivos, os materiais foram disponibilizados livremente, para que os pesquisados pudessem realizar suas produções com base em seus interesses. Vale destacar que, embora Leonardo desenvolvesse muitas das suas criações voltadas para os traços gráficos, demonstrou interesse também em desenhar, com as mãos, os bonecos de fios.

Esse espaço de aprendizagem inventiva comungava com a efetivação dos desenhos dos autistas, que produziam dados com seus gestos traçados dentro de um território delineado por linhas costumeiras, que eram atravessadas por linhas de errâncias. Ainda, a criação de desenhos podia ser realizada com lápis, papel e fios, feitos com materiais que eram aguçados de forma singular ao transformar os materiais em arte.

Por esse viés, o processo de produção de dados com autistas demanda o uso de dispositivos que caminhem com o seu modo de existir. Desse modo, Kastrup (2015) aponta as oficinas de práticas artísticas, que têm sido amplamente utilizadas nos trabalhos comunitários

com sujeitos singulares, visto que nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com os objetos e consigo mesmo.

Dentro desse contexto, os dispositivos da produção de dados envolveram oficinas para o desenvolvimento de desenhos, o cartografar dos gestos e movimentos do desenhar dos autistas, e os registros das suas narrativas. Logo, apresentando a materialidade ao campo da experiência, Kastrup (2015) afirma a importância das oficinas, visto que se constitui um espaço de aprendizagem, não apenas voltadas às técnicas artísticas, mas por ser um espaço de invenção que aponta a proximidade como a forma de inventar dos autistas.

Assim sendo, o dispositivo da oficina envereda o caminhar das pessoas com TEA com os gestos inventivos do seu cotidiano, visto que criam a partir de materiais que são dispostos para fazer seus traços gráficos, como os bonecos de fios. A partir disso, mostram que a aprendizagem inventiva ocorre por meio das suas criações, despontando um interesse que emerge de suas singularidades, as quais são construídas por meio do que inventam no cotidiano. Visto isso, como o método cartográfico não trabalha com metas pré-estabelecidas, mas com o caminhar da pesquisa, as oficinas seguiram três vertentes na produção de dados.

## 2.2 DESENHAR E NARRAR: UM GESTO COLETIVO

O desenhar e o narrar estão presentes no cotidiano dos autistas, por isso, fica evidente que separar essas ações distancia as narrativas que têm de si e as que comungam com o desenho. Desse modo, Passeggi *et al.* (2014, p. 88) destacam que “a narrativa é concebida como uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências, envolvendo os seres humanos como personagem da ação”. O pensamento dos autores aponta eventos e ocorrências que envolvem as narrativas com ações vivas de quem fala de si e do que lhe causa interesse. Por essa razão, esses eventos estão imbricados um ao outro.

A produção dos dados começa a ser traçada com imersão no território da pesquisa, tanto nas oficinas quanto exterior ao desenvolvimento delas, quando observei que os gestos dos autistas desenhavam linhas costumeiras, por vezes arrestadas pelos seguimentos institucionalizados de movimentos incessantes, em um território que reflete o binarismo da exclusão/inclusão, violência/combate à violência, norma/anormal. Dessa forma, foi possível, cartografar os gestos atencionais dentro de um território, configurando mapas dos seus gestos com a existência de linhas duras, que, aos poucos, foram atravessadas por linhas flexíveis e pelo estranhamento das linhas de fugas na constituição de si.

Nesse momento, ficou evidente que as linhas duras que desenhavam o mover dos autistas no território de existência foram rompidas por linhas que permitiram outras formas de desenhar, ao criar suas produções, dando sentido a outras maneiras de se comunicar com o mundo. Ao capturar os desenhos para a produção dos dados, houve a preocupação em selecionar imagens das produções dos desenhos para o relato das narrativas. Diante disso, começamos a gerar outra compreensão, tendo em vista que, na análise cartográfica, os dados da pesquisa se afastam da concepção linear de resultados e classificações.

No momento da realização das oficinas artísticas, embora se tencionasse uma previsibilidade na quantidade de desenhos para a produção dos dados, observamos que os dados não estavam prontos, visto que, no método cartográfico, não temos como definir dados. No entanto, definimos sua produção no processo da pesquisa, que ocorreu de maneira muito singular, em que os pesquisados narravam sobre a percepção que tinham do desenho e sobre si, trazendo novas aberturas para o mundo.

Por esse viés, faz-se importante enfatizar que, embora fosse possível a realização de seis oficinas, foi relevante destacar dois momentos durante as narrativas dos desenhos dos pesquisados, para percebermos seus gestos coletivos e individuais. Nesse contexto, a produção dos dados passou a ter outro sentido, a partir do momento em que os desenhos se ancoravam aos saberes que traziam sobre as histórias dos dinossauros, que eram articulados com as vivências em sala de aula.

Na percepção de Barros e Barros (2013, p. 386), “a análise de uma pesquisa pode ajudar a devolver a multiplicidade de sentidos que está na gênese do dado”. Com isso, percebemos que cada narrativa traçada pelos autistas acerca dos desenhos, em seu território, propunha o encontro com o outro, algo que não era possível vislumbrar em outras situações.

No entendimento de Rodrigues (2012, p. 39), “analisar pode constituir palavra de desordem de invenção, de conexão, de transgressão”. Para a autora, durante a análise, o pesquisador caminha em um campo arrestado por uma desordem na invenção, por se afastar dos fundamentos metodológicos, direcionados por etapas para atingir seus objetivos.

Essa transgressão é observada quando os autistas mudam o ritmo das narrativas, as quais seriam individuais e passam a ser coletivas, visto que todos os participantes da pesquisa estavam imersos na produção dos dados, em que os procedimentos foram modulados, de forma participativa, na experiência em relação ao objeto e sujeito.

Nas oficinas, os atos criativos dos estudantes assumem novas dimensões, quando fogem do padrão de produção dos desenhos gráficos. Os pesquisados trouxeram novas ações em suas

narrativas para os dinossauros, além de mesclarem seus traços gráficos com a literatura, poetizando os desenhos.

### 2.3 DESENHAR E NARRAR: UM GESTO SINGULAR

Antes da realização das oficinas artísticas, os pesquisados foram comunicados que elas iriam ocorrer na sala de reunião da escola, uma vez por semana. Foi um momento muito convidativo, visto que desenhar é a maior expressividade deles. Nesse cenário, ao tencioná-las como dispositivos na produção dos dados, os materiais foram disponibilizados livremente, para que os pesquisados pudessem realizar suas produções com base nos seus interesses. Vale destacar que, embora Leonardo desenvolvesse muitas das suas produções voltadas aos traços gráficos, demonstrou também interesse em desenhar os bonecos de fios.

No início de uma das oficinas, Igor se apropriou dos materiais disponíveis e começou sua invenção, desenhando dinossauros com o uso da caneta esferográfica, criando o traçado do que é projetado em sua imaginação. Igor construiu o que ele chamou de carto (dinossauros), uma espécie de cartão com dinossauros criados por ele (Figura 10). Ele também deu preferência a desenhar à lápis, pintar os detalhes com o preto e atribuir símbolos específicos a cada dinossauro, tais como água e trovão, como pode ser observado no carto (dinossauro) citado.

Visto isso, observamos uma singularidade nos desenhos de Igor: geralmente, não gosta de pintar suas criações. Quando motivado, insiste que não é preciso. Além disso, suas narrativas, geralmente, são caracterizadas com a localização geográfica, com o período que os dinossauros viveram e como se comportam.

O momento da produção é acompanhado de monólogos, nos quais Igor segue conversando consigo e explicando o que está acontecendo em seus desenhos. Essas narrativas ocorrem de maneira espontânea, enquanto exhibe gestos que se repetem sempre que finaliza os desenhos, com movimentos que articulam mãos, braços e um diálogo ao evocar os dinossauros.

Em outra oficina, Igor pegou o papel e começou a desenhar o Tiranossauro Rex, seu preferido, o qual contorna a lápis, sempre mencionando o nome dos dinossauros que queria desenhar. Vale destacar que, em todas as suas narrativas, o pesquisado menciona o nome do Tiranossauro Rex constantemente, por ser o dinossauro que conhece desde a infância, como mostra a Figura 1.

Figura 1 - Gestos singulares dos autistas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

As linhas que envolvem a produção dos dados estão entrelaçadas. Então, mesmo que as narrativas do desenho sejam evidentes, os gestos de Igor se constituem como uma singularidade. Assim, quando finalizava a produção, Igor fazia gestos com os braços e mãos, afirmando a luta entre os dinossauros ali retratados.

Já Leonardo, ao visualizar os materiais que estavam sobre a mesa, para realização da oficina, utilizava papel e lápis para iniciar sua produção com desenhos relacionados à natureza, demonstrando a preocupação com o meio ambiente. Sua produção é acompanhada de monólogos entre os elementos da natureza. Em seguida, apropria-se de linhas e fios e começa a desenhar bonecos tridimensionais e pequenas esculturas de fios, o que idealiza das criações de Guepardos, como mostra a Figura 2.

Figura 2 - Criação de Guepardos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Em outro momento da oficina, Leonardo demonstrou que, embora seus desenhos sejam voltados para temáticas que envolvam a natureza, ele traz singularidade em suas criações, desenhando com lápis e papel, além de desenhar com as mãos, na feitura de bonecos de fios. Apropriando-se dos materiais que estão sobre a mesa, volta seu ato criativo para o ambiente natural, em que a floresta está muito presente nos seus desenhos. Ele evocou as repetições dos seus desenhos, que sempre relatou nas suas narrativas, e o silêncio tomou conta do espaço.

No andamento da oficina, Leonardo fazia a narrativa do Guepardo que desenhou (Figura 4) afirmando

que é o animal mais rápido do mundo, é um felino de grande porte e considerado um dos mais fracos, porém prova o contrário. Demonstra ser muito mais potente do que um leão, quando caça animais de grande porte como o avestruz, búfalos, zebras e gnus, e também provou a sua força quando confrontou um leopardo<sup>3</sup>.

Ele realizava inúmeras repetições ao olhar para o desenho de Igor, enquanto orquestrava a produção dos seus bonecos. Na percepção de Deligny (2015), esses são os pequenos escapes que os autistas projetam. Assim, finalizando suas narrativas, pegou o caderno de desenho e começou rever suas produções anteriores. Podemos observar que, apesar de trazer repetições nos seus desenhos, o pesquisado sempre apresenta singularidades no seu narrar. Nesse contexto, Kastrup (2015) nos alerta que, ao acompanhar o processo, implica em criar ações que permitam traçar mapas do território, o que se transforma e é transformado a cada invenção.

Desse modo, é importante destacar que as narrativas dos desenhos concebem aos autistas uma potente experiência, a partir das suas produções, em um território que (re)cria mundos para si e para o outro, por meio das suas multiplicidades. Apesar de a cartografia não percorrer territórios de análise, em uma perspectiva linear na condução dos dados, Barros e Barros (2013) destacam, ainda, que a cartografia não lida com “dados”, no sentido mais tradicional do termo, e que ela também não pode se esquivar do fato de que gera efeitos, quando, na produção dos dados, sujeito e objeto não estão separados.

O “acesso à experiência modula todo o procedimento de pesquisa, porque faz aparecer uma dimensão participativa na constituição dos objetos. Sendo assim, também a análise deve caminhar na direção da participação” (Barros; Barros, 2013, p. 377). Visto isso, analisamos que o conhecimento produzido e compartilhado abrange as zonas que envolvem vários entendimentos. Por isso, as experiências são recepcionadas sem desconsiderar suas faces, seja no campo da objetividade ou da subjetividade.

---

<sup>3</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

Assim sendo, é oportuno destacar que a análise cartográfica não se confunde com um padrão fixo de procedimentos metodológicos, nem com o emprego de uma determinada sequência de etapas. Nesse contexto, dois sujeitos com TEA foram escolhidos: um aluno do ensino médio oralizado, com habilidades na escrita e com dificuldades na interação social; e outro aluno, dos anos finais do ensino fundamental oralizado, com déficits na leitura e escrita, porém, a escrita dos desenhos é a sua maior expressividade.

Tendo isso em vista, compreendemos que, por meio do percurso metodológico, possivelmente, a análise das narrativas dos desenhos possam responder ao objetivo dessa pesquisa, o qual se firma como: analisar, por meio de múltiplos olhares, de que maneira se dá apropriação dos saberes pelos estudantes, a partir da relação das narrativas dos seus desenhos. Dessa maneira, esperamos que os saberes imersos nas narrativas dos seus desenhos possam apresentar possibilidades de práticas pedagógicas, em prol da valorização da arte de criar a partir do que trazem em suas experiências.

Portanto, as projeções gráficas do desenho assumem um significado voltado para a diferença que se configura no olhar de cada autista sobre o seu desenho. Então, traçamos um novo caminho para que os estudantes com TEA sejam entendidos a partir das singularidades que delineiam ao se moverem no mundo da invenção, por meio de seus interesses no processo de construção da aprendizagem. Na proposta de uma escola para as diferenças, a trajetória dos estudantes autistas se dá com um traçado que envolve múltiplos olhares.

### **3 MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE OS AUTISTAS E LINHAS QUE ENTRECruzAM OS SEUS DESENHOS**

Linhas costumeiras,  
Linhas de errâncias  
Gestos, movimentos  
Modos de existir (Deligny, 2015).

Quando se vislumbra os novos olhares acerca do autismo, notamos que há estudos e grupos de pesquisa que se debruçam sobre a temática. No entanto, na prática, evidenciamos que, no chão da escola, o isolamento desses sujeitos é uma realidade que nos convida a perceber o quanto as narrativas que acompanham a produção dos seus desenhos constroem sentidos do que falam de si.

O não aceitar da escola acerca da inclusão legítima ainda mais a exclusão dos autistas, o que demanda novos olhares, para entendermos suas especificidades, visto que seus gestos são singulares. Desse modo, apresentamos, no território da pesquisa, o movimento dos gestos que os estudantes trazem, a partir da sua constituição como sujeito, que mostra singularidades que não atentam para o diagnóstico como normatizador da sua condição.

Diante desse cenário, entender os movimentos que estas pessoas constroem no espaço escolar possibilita acompanhar os atos criativos que são conduzidos com modos próprios de desenhar o caminhar da inclusão, o qual se ressignifica a partir de um processo natural, com linhas que se perfazem no percurso da pesquisa. Visto isso, para compreender os autistas que chegaram à escola, foi necessário entender um pouco das especificidades, sem permitir que fossem marcados pelo diagnóstico, mas, sim, pela existência de um espaço para expressar as suas singularidades.

No contexto da jornada pedagógica, foi apresentado aos professores o mapa da cartografia do projeto de pesquisa. Nesse momento, eles foram convidados a capturar objetos dos seus interesses, aleatoriamente, os quais fizeram parte dos movimentos da minha imersão no território. Com isso, eles narraram suas percepções em relação à cartografia do que foi desenhado no projeto de pesquisa. De maneira imperceptível, gestos de violência e negação são retratados em relação às linhas traçadas pelos desenhos dos sujeitos das diferenças.

Conforme Deligny (2015), as linhas costumeiras são as que percorrem os trajetos cotidianos das crianças autistas, no seu dia a dia, e que são entrecruzadas pelas linhas de errâncias, nas quais é possível perceber um desvio no trajeto costumeiro. As linhas de errâncias permitiam gestos inventivos do desenhar, como uma linguagem de existência. Dessa forma,

olhares cartográficos sobre as narrativas dos autistas vão se constituindo dentro do território de resistência, diante do movimento coreografado pelo seu desenhar.

Então, diante do impacto gerado pela exclusão vivenciada pelos autistas no contexto escolar, foi necessário conhecer as características que envolvem o transtorno, não como forma de classificá-los, mas para dar atenção ao fato de que, historicamente, a vida de cada um deles foi traçada por linhas que seguiram várias direções, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Mapa da cartografia do projeto de pesquisa



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

A Figura 3 retrata o mapa da cartografia do projeto de pesquisa, com as linhas que traçaram os gestos dos autistas, em um território com movimentos que vão se perfazendo em meio à postura instituída e organizada relacionada aos modos próprios de existir. Nesse viés, observamos que os objetos que compunham seus trajetos no território da pesquisa foram tecidos por linhas costumeiras (duras) ritualizadas com violência, diante da normatização de comportamentos e da indiferença com sujeitos singulares.

Vale ressaltar que a especificação do diagnóstico do autismo é traçada por linhas duras, que seguiram várias direções ao longo das décadas, através de um padrão neuropadronizador, que enxerga o comportamento das pessoas com TEA de maneira ritualizada, o que define, na maioria das vezes, a sua maneira de viver. Para Orrú (2017), o diagnóstico biomédico, presente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais e na Classificação Internacional de Doenças (CID), tem uma enorme capacidade de se ampliar para classificações como: falta capacidades prejuízos, pequena potência, anomalia e rigidez (AAP, 2014). Esse movimento coisifica, padroniza, mutila e aniquila, ignorando outros componentes históricos e sociais, que constituem essas pessoas.

Ao cartografar os olhares sobre elas, enveredamos em um mundo em que nada está pronto para suas investidas. Os gestos próprios das suas singularidades causam estranheza, porque os autistas escapam dos padrões que definem como as pessoas devem se comportar. No entanto, não entendem que vivem, desde a infância, com movimentos que escapam de certezas, através da experiência do inventar, pois:

[...] o encontro da arte com a infância, da artistagem com a criança, exige de nós um texto que, em nossas próprias fissuras seja fragmento, seja uma escrita fragmentária, que contorne os pensamentos, que dê espaço para aquilo que está no campo visual e sensível e que também abra uma perspectiva para o que está no extracampo, ou seja, que está fora (Leite, 2021, p. 330).

Leite (2021) destaca que a arte na infância deve ser fragmentária ao permitir aberturas para vislumbrarmos o que está além do sensível. Dessa forma, criam rupturas com lugares já dados, produzem outras espacialidades, como se as crianças estivessem distantes das amarras pré-definidas pelos currículos ou pelas teorias de desenvolvimento que definem os marcos pontuais das trajetórias dos indivíduos neurodiversos.

Diante desse contexto, observamos que a adesão excessiva a rotinas e os padrões restritos de comportamentos podem ser manifestados por meio da resistência a mudanças, o que é natural dos autistas. Compreendemos que o modo próprio de existir permitem que esses sujeitos se apropriem de rotinas que expressam as suas singularidades. Diante dessas singularidades comportamentais, é possível perceber que cada sujeito é único, mesmo com a presença de alguns encantamentos e rotinas, que podem estar

relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do Transtorno do Espectro Autista (AAP, 2014, p. 54).

Tendo isso em vista, não podemos negar o papel do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders<sup>4</sup> V (DSM-V), assim como as versões anteriores a ele, em relação ao diagnóstico dos transtornos mentais. Entretanto, precisamos, também, tecer críticas ao modelo médico patologizante, pois amplia o repertório de características com grande tendência à padronização de sujeitos tão singulares, com as suas subjetividades, ao serem imersos na concepção de sociedade que define o normal/anormal.

A definição psicossocial do normal a partir do adaptado implica uma concepção da sociedade que o identifica subrepticiamente e abusivamente com o meio, isto é, com um sistema de determinismos, apesar de essa

---

<sup>4</sup> Em português: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

sociedade ser um sistema de pressões que, antes de qualquer relação entre o indivíduo e ela, já contém normas coletivas para a apreciação da qualidade dessas relações. Definir a anormalidade a partir da inadaptação social é aceitar mais ou menos a idéia de que o indivíduo deve aderir à maneira de ser de determinada sociedade, e, portanto, adaptar-se a ela como a uma realidade que seria, ao mesmo tempo, um bem (Canguilhem, 1995, p. 109).

Na percepção de Ortega (2009), o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual, com ênfase no diagnóstico, em que o autismo é concebido como doença. Por isso, a necessidade de cura ao se constituir como sujeito dependente.

Na verdade, para os teóricos do modelo social, a deficiência não é uma tragédia pessoal, em que o problema não está na deficiência, mas nas barreiras que são construídas pela sociedade, que valida a composição biológica para normatizar os corpos, com o objetivo de que, assim, silenciem-se.

Mas do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano. Por outro lado, embora a lesão fosse “real” antes dos discursos médicos, científicos, psiquiátricos e jurídicos sobre ela, a proliferação desses discursos possibilitou o surgimento da deficiência, a qual não existia antes desses discursos (Ortega, 2009, p. 68).

Diante disso, entendemos que, a partir do que é construído socialmente como normal, estabelece-se o que é anormal ou patológico. Assim sendo, torna-se possível definir o que é diferente do padrão idealizado, o que tem justificado o impedimento dos sujeitos da neurodiversidade a viverem na experiência da autonomia.

Por esse raciocínio, observamos que as crianças com TEA apresentam um amplo repertório de múltiplas características, o que permite saber que a sua permanência no mundo envolve conhecer suas singularidades comportamentais, próprias dos sujeitos. Nesses enfrentamentos, nos estudos de Deligny, analisados por Frant (2018), em “Janmari: mãos férteis em linhas”, uma criança muda e com autismo profundo, que vivia na comunidade de Cevenas, desenvolve um traçado com várias linhas, demonstrando sua linguagem no mundo. Esse contexto mostra que, mesmo diante das limitações, estas pessoas têm um modo próprio de se reinventar no mundo.

A autora enfatiza que, ao observar os trajetos de Janmary, Deligny não encarava o autismo como doença a ser curada ou tratada, mas como ponto de vista sobre a vida e acerca da linguagem, como uma etnia singular. A vida e a arte são problematizadas como forma de entender o modo de existir dos autistas que viviam em Cevenas, na França. Ao problematizar a vida destes no território de existência, a autora destaca que Deligny:

traçou trajetórias de vida erráticas como suas linhas, portanto não há como se referir a ele simplesmente como um educador, psiquiatra, cineasta, filósofo, escritor ou poeta, apesar de ter sido certamente todas essas coisas. Dedicou sua vida a prática de traçar, mapear e pensar as linhas das crianças autistas com quem viveu por aproximadamente vinte anos em uma comunidade ao pé das montanhas de Cevenas, na França. Essas crianças, rejeitadas tanto por instituições manicomiais quanto por suas famílias, passam a residir e a viver livremente em um empreendimento concebido por ele não como um projeto, mas como uma tentativa (Frant, 2018, p. 46).

Assim, quando traça linhas erráticas, para entender o comportamento dos autistas, Frant (2018) mostra que, por meio das observações feitas por Deligny, na comunidade de Cevanas, foi possível cartografar seus movimentos e gestos. Ele não criou um padrão para conhecer o traçado que as crianças faziam, mas permitiu que esse desenho fosse criado de acordo com cada expressividade das linhas, que eram comuns no compartilhamento do território existencial.

Nos apontamentos propostos pelas observações de Deligny, Frant (2018, p. 52) aponta que, “apesar do mutismo que lhes atinge, as crianças autistas, possuem sim linguagem, pois produzem linhas, gestos e, em última instância, rastros, traços e por fim, escrita”. Conforme a autora, Deligny não traçava um caminho rígido para entender os movimentos da linguagem das pessoas com TEA, mas permitia que as linhas fossem traçadas naturalmente.

Essa constatação nos ajuda a entender Deligny quando afirma que a tentativa se aproxima mais de uma obra de arte do que de qualquer outra coisa. Pois, para Deligny escrever é traçar, e traçar está ao alcance de qualquer mão, havendo ou não projeto pensado. Ou ainda, pode-se dizer que escrever também se relaciona com o caminhar posto que para ele há uma relação direta entre os desenhos/escritos das crianças autistas e seus percursos pelo terreno (Frant, 2018, p. 52).

É interessante destacar que, ao cartografar as linhas que mapeavam o percurso dessas pessoas, o pesquisador Deligny não projetava um caminho de certezas voltado à linguagem da arte. Esta estava sendo estabelecida na tentativa de aproximar aquela realidade de uma obra de arte, como construto traçado pela própria vida dos autistas.

Nesse contexto, Azevedo (2018) nos alerta, em seus estudos, sobre Deligny e a necessidade de habitarmos em um território sem traçarmos métodos para o encontro com essas crianças, posto que os encontros do agir desses sujeitos são orquestrados pelas circunstâncias.

Para a autora:

Deligny é aquele que *ensina* a habitar um território a partir desta condição frágil de ações sem preparação, sem método ou proposta de tratamento de crianças autistas. Em seu modo de se esquivar dos parâmetros educacionais, ele faz pensar na relação de ensino-aprendizagem como uma criação de circunstâncias, em especial, valorizando ações advindas daqueles que não são especialistas em campo algum do saber (Azevedo, 2016, p. 157).

Dessa forma, apresentando a experiência do adolescente Janmary, em alusão aos estudos de Azevedo (2016) sobre Deligny, compreendemos que ele não estava preocupado com modelos para que as crianças da comunidade de Cevenas pudessem aprender algo proposto e marcado com regras. Existia, de fato, a preocupação relacionada ao fato de os autistas se reinventarem a partir dos escapes, entre as linhas costumeira e as errantes.

Nesse contexto, quando analisamos a trajetória da criança Janmary, sobre as observações de Deligny, é possível pensar que não há caminhos definidos para a inclusão de autistas. No entanto, existem as possibilidades para entendermos como aprendem, de acordo com suas especificidades.

Portanto, destacamos como importante a análise realizada por Frant (2018) sobre a essas crianças que têm modos próprios de existir no seu caminhar. Isso demonstra que, no caminho da neurodiversidade, há enfrentamentos, mas as diferenças devem ser entendidas como parte da constituição humana.

### 3.1 A NEURODIVERSIDADE E A DIFERENÇA HUMANA DOS AUTISTAS

Como professora, busquei entender em que contexto histórico as pesquisas sobre o autismo estavam imersas, em relação ao quadro clínico das inúmeras características do transtorno. Isso, pois os sujeitos da pesquisa, na constituição de si, necessitaram compreender suas singularidades. Entretanto, protagonizo, no âmbito da pesquisa, o movimento da neurodiversidade, o qual defende que o autismo não é visto como uma doença, mas como uma diferença humana.

Diante desse cenário, destacamos que o termo “neurodiversidade” foi cunhado por Judy Singer, socióloga australiana e portadora da Síndrome de Asperger. Ela objetivava entender por que os cérebros e as mentes humanas têm funcionamentos diferentes, ao pensar e agir na resolução de problemas, bem como para recepcionar as informações (Ortega, 2008). Essa condição do comportamento, que não obedece padrões, permite aos autistas um modo singular de viver e de se reconstruir, sem serem condicionados pelo estigma da deficiência.

Para a pesquisadora Judy Singer, a palavra neurodiversidade expressa as diferentes formas de existir, a partir da formação cerebral e neurológica, ao entender que os neurodiversos são neurologicamente diferentes (Autismo e Realidade, 2020). Com isso, abordando o movimento da neurodiversidade para o caminhar dos desenhos dos autistas, percebemos as possibilidades desses sujeitos de se reinventarem em cada ação do seu ato criador, indo além

das condições determinadas pelas nomenclaturas diagnósticas do Transtorno, da deficiência e até mesmo pela concepção cerebral que envolve o TEA.

Vale destacar que o movimento da neurodiversidade é organizado por autistas chamados de “alto funcionamento”, que consideram que o autismo não é uma doença possível de ser tratada e curada. Advogam pela defesa de que os sujeitos têm uma diferença humana que deve ser respeitada. Nessa condição,

Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras). Eles são “neurologicamente diferentes”, ou “neuroatípicos”. Indivíduos diagnosticados com autismo, especialmente portadores da síndrome de Asperger, são a força motriz por trás do movimento (Ortega, 2009, p. 72).

O olhar dos neurodiversos, no entendimento de Ortega (2009), conflui com a proposta de Singer, ao considerar o autismo e outras desordens mentais como uma singularidade que faz parte da diferença humana. Assim, têm seus modos próprios de viver, sem a preocupação de acompanhar um padrão de normalidade, visto que, na composição cerebral, não busca um caminho que lhe confira a cura (Autismo e Realidade, 2020).

Esse movimento reconhece a diversidade natural, na forma como os cérebros e mentes humanas funcionam. Ele destaca que as pessoas têm diferentes maneiras de pensar, aprender e processar informações, e que essas variações são uma parte normal da condição humana.

Tendo isso em vista, percebemos que a noção de neurodiversidade ganhou destaque no contexto das condições neurológicas e psicológicas, como o TEA, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, dispraxia, entre outros. Historicamente, essas condições foram, frequentemente, consideradas desvios ou transtornos do desenvolvimento, mas o conceito de neurodiversidade busca redefinir essa perspectiva.

Por esse viés, em vez de enfatizar as dificuldades associadas a essas condições, a neurodiversidade foca nas capacidades e habilidades únicas que cada indivíduo traz consigo. Acreditamos que a diversidade, no funcionamento cerebral, pode possibilitar contribuições valiosas para a sociedade, desde diferentes formas de pensamento e soluções de problemas a habilidades específicas em áreas como Ciências, Arte, Matemática, entre outras.

A proposta da neurodiversidade busca promover a aceitação, inclusão e respeito por todas as pessoas, independentemente de sua forma de cognição ou processamento de informações. Dessa maneira, defendemos a criação de ambientes inclusivos, que permitam que as pessoas neurodiversas busquem o que potencializa sua condição humana, valorizando suas diferenças.

Os estudos de Ortega (2008) mostram que o movimento de autistas de alto funcionamento surgem em oposição à visão negativa do autismo, difundidas pelas explicações psicanalísticas de Leo Kanner e Bruno Bettelheim, que apontavam a incapacidade e a deficiência como condições para que as crianças se afastassem dos pais. Ortega (2009) ainda explica que, nos anos de 1940 a 1960, predominaram as explicações psicanalíticas, relacionando o autismo e a clínica psiquiátrica, com base nas pesquisas de Kanner, em seu artigo seminal “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, de 1943, e de Bruno Bettelheim, com a “teoria da mãe geladeira”<sup>5</sup>, em que foi atribuída aos pais, inclusive às mães, a culpabilidade pelo autismo dos seus filhos.

A concepção psicanalítica, que focaliza a incapacidade e a deficiência, difundiu a culpabilidade, o que permitiu que as mães de autistas fossem em busca da pró-cura. Na percepção de Ortega (2009, p. 71), “a aproximação das neurociências possibilitou que os pais fossem desresponsabilizados e desimplicados dos destinos subjetivos dos filhos”, posição que se afasta do movimento da neurodiversidade, que acredita na anticura, por ser uma diferença humana, e não doença, como já mencionado.

Por essa perspectiva, vale destacar que o movimento da neurodiversidade tem ganhado força por meio dos autistas de alto funcionamento. Porém, tem despertado críticas entre os pais, profissionais e associações do movimento pró-cura, que acreditam nas terapias comportamentais e psicofarmacológicas (Ortega, 2009). Desse modo,

são acusados de estar no extremo mais funcional do espectro do transtorno, beirando a “normalidade”, uma situação muito dispar da vivida pela maioria das crianças autistas. Tratar-se-ia de uma minoria que se advoga o direito de falar no nome de uma maioria que não possui as capacidades cognitivas e emocionais requeridas para essa tomada de decisão (Ortega, 2009, p. 71).

A partir disso, evidenciamos que o referido grupo que advoga o movimento não convive com as mesmas capacidades cognitivas e emocionais da maioria dos autistas. Por essa razão, a neurodiversidade, que busca respeitar as diferenças dessas pessoas, não ocorre em sua completude.

Ainda, segundo Ortega (2009), ao colocar o direito à diferença ao lado da dimensão cerebral, há o risco de que o movimento da neurodiversidade minimize as singularidades dos sujeitos, que poderão ser padronizadas na tomada de decisões. Todo esse discurso da neuropadronização do TEA insere a criança como refém da normalidade, diante da capacidade

---

<sup>5</sup> Antigamente, acreditava-se que as chamadas “mães geladeiras” seriam as causadoras do autismo infantil. O termo se refere a mães que demonstram pouco ou nenhum afeto em relação aos filhos, são negligentes e violentas (Teixeira, 2017).

de ser igual. Visto isso, o que a medicina desconsidera é que o autista inventa um outro descolamento do mundo padronizado. Assim, engendra um modo específico de ser, um jeito próprio de existência, tal qual Amanda Baggs, em *My Language*, conforme apresentado em seu vídeo experimental (In my [...], 2012).

É importante entender que a linguagem do autista não se dá por meio da interpretação, mas a partir de todos os aspectos do ambiente, reagindo fisicamente aos estímulos. É como estar num mundo só dele. Logo, a resposta está em muito mais do que é possível enxergar à volta, vai além do ato de gesticular e mexer. No entanto, os especialistas dizem como a pessoa com TEA é e se comporta, como reage a situações reais do mundo e o jeito que naturalmente responde às coisas, julgando sua existência e percepção, de forma a nem considerarem seus pensamentos.

Muitas pessoas entendem que os autistas só raciocinam quando adquirem a linguagem padrão, desconsiderando tudo que viveram, interagiram e aprenderam anteriormente. Será que se comunicar é ser refém de um padrão de inteligência e linguagem?

No vídeo *My Language*, Amanda diz:

Eu cheiro as coisas, eu escuto as coisas, eu sinto as coisas, eu saboreio as coisas, eu olho as coisas. Não é suficiente cheirar, escutar, saborear e sentir as coisas? Eu tenho que fazer isso nas coisas certas, no tempo certo, se não as pessoas podem achar que não sou um ser pensante e como que somente existisse uma só definição de pensante, chegam até duvidar que sou uma pessoa de verdade (In my [...], 2012).

A partir do modo de existir da autista não-verbal Amanda Baggs, evidenciamos que seus gestos acompanham um contínuo de movimentos repetitivos. Estes são orquestrados por diferentes sinfonias que demonstram suas singularidades, ao caminhar por pensamentos e ações que traduzem formas de viver sem o aprisionamento padronizado com modelos prontos para corpos únicos, como apresenta a Figura 4 da Série Guepardo, traçada pelo estudante Leonardo.

Figura 4 - Série Guepardo: Origens



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Parte I - O começo. No início o Guepardo se chamava Jeick Wilson Jonis e ele era um jovem de 17 anos e era um gênio da ciência mas ele pegou uma doença sem cura e não tinham outra opção a menos que criasse corpos genéticos de animais com poderes juntando o DNA de Axolote e água viva para serem jovens imortais<sup>6</sup>.

A Figura 4 destaca as narrativas visuais, por meio dos desenhos do participante Leonardo, que marca movimentos repetitivos com os seus super-heróis, os quais trazem sentido para suas invenções artísticas, com contornos coloridos. Porém, com o traçado bem peculiar dos desenhos que projeta no cotidiano, mostra-se a busca de força, de proteção e de justiça como forma de procurar no mundo da invenção o que foge do padrão de sujeitos normatizados. Na produção dos desenhos, orchestra gestos de um arteiro que comunga com outras formas desenhar.

Leonardo, nas investidas de cartografar seus desenhos, é ignorado, por não atender às demandas do ensino institucionalizado, na forma de ensinar e de aprender. Contudo, o fato de esses sujeitos terem ou não um diagnóstico não restringe sua capacidade de mostrar se são capazes de re(criar) a partir dos seus próprios intentos, em relação aos seus interesses.

Observamos que, nas pesquisas pioneiras nos estudos do autismo, o modo de viver dos autistas era normatizado pela existência de uma linguagem ausente e incapaz, como se a única forma de se expressar no mundo fosse a oralidade. Amanda Baggs, no vídeo supracitado, rompe com padrões únicos para se comunicar, ao acessar os objetos que fazem parte do seu cotidiano, criando uma sinfonia comunicativa. Ela afirma:

Nós somos vistos como pessoas não comunicativas se nós não falamos a linguagem padrão. Mas as outras pessoas não são consideradas não comunicativas se elas estão tão alienadas de nossa linguagem que não conseguem pensar que existe a nossa própria linguagem (In my [...], 2012).

Nessa percepção, Amanda Baggs se opõe à condição segregadora que é preconizada pelo diagnóstico:

Em geral os diagnósticos sempre apontam a nossa incapacidade de fazer ou operar algo, sempre nos impossibilitando de participar, sempre nos excluindo de sermos diferentes e participarmos dos mesmos direitos. Sempre os diagnósticos esclarecem a nossa impossibilidade e não a nossa potência de existir. Somos capazes e incapaz de operar sobre tudo e a todos, não há nenhum diagnóstico que dirá o que um corpo/criança é capaz (In my [...], 2012).

Nesse viés, a partir dos estudos de Rückert (2017, p. 25) sobre a coreografia da linguagem vivenciada por Amanda Baggs, observamos que ela orchestra as vibrações da sua linguagem, ao sentir “vibração, contemplar suas cores, cheirá-la, mordê-la, pô-la em

---

<sup>6</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

movimento para percebermos que ela é algo que não cabe nas definições de manuais e de cartilhas. Linguagem inclui uma diversidade tão grande quanto a neurodiversidade que compõe a humanidade”.

A forma de Amanda se expressar no mundo harmoniza com o viver dos autistas do contexto da pesquisa, visto que a condição diagnóstica não traz aprisionamento. Em contrapartida, apresenta possibilidades para afirmar que têm modos próprios de investir na arte de desenhar, com múltiplos gestos do tatear, riscar, escrever, narrar e experienciar suas invenções.

Assim como com os demais, a experiência de Amanda com o mundo é sinestésica e transmodal quando explica:

Quero dizer que, quando estou perto de um grupo de pessoas, suas vozes podem se transformar no som da água, seus movimentos podem se misturar de vários modos, mas em seus movimentos eu vejo padrões, não só individuais, mas de pessoas interagindo dentro de um grupo, e o lugar dos indivíduos dentro do grupo, e seus efeitos sobre o grupo e o efeito do grupo sobre eles, e de cada um sobre os demais. Eu vejo isso *particularmente* bem quando não estou tentando entender o que eles dizem uns aos outros (In my [...], 2012).

Portanto, Amanda Baggs experiencia a vitalidade do evento, a força de seu tomar forma. Essa experiência, por sua vez, molda-a, evocando um campo de relações, quando encontra sentido para todos os deslocamentos que têm oportunidade de experimentar.

### 3.2 OS AUTISTAS E O MOVIMENTO DA ARTE

O desenho como linguagem natural e importante para os autistas é uma das formas de fortalecer o caminho, que deve ser alimentado na sua relação com a arte em casa e na sala de aula. Dessa forma, eles demonstram seus sentimentos e conhecimento de mundo.

Esse traçado não é projetado por regras, mas pela liberdade de imaginar e inventar na produção dos seus desenhos. Nesse contexto, no século XX, a arte alicerça suas ideias nas transformações educacionais, artísticas, estéticas e culturais, a partir dos estudos das Ciências Humanas, ao procurar entender o desenvolvimento da criança e do adolescente em relação à arte.

Visto isso, os olhares diante de outras culturas, para valorizar demais formas de entender o outro e a si mesmo, trouxeram contribuições inovadoras para a compreensão de outros tipos de linguagens que estão imersas na arte. Essa percepção proporciona a possibilidade de apreender que as manifestações da arte produzidas pelos autistas propõem uma amostra

espontânea de uma linguagem peculiar, a qual é desenvolvida em uma multiplicidade de desejos, sentimentos e grafismo, que se traduzem a partir da sensibilidade de um ato comunicativo que narra o que seus traços escrevem.

Ao tratar de estudantes autistas, o professor pode desenvolver práticas inclusivas, criando espaços dentro da sala de aula que possam acolher todos eles. Desse modo, é possível oportunizar momentos discursivos sobre a arte na perspectiva inclusiva, como processo coletivo contínuo.

A prática inclusiva é um processo contínuo e coletivo, todos têm o direito de participar e de aprender, daí a necessidade de estratégias diversificadas e adequadas para se trabalhar com um grupo heterogêneo. Nesse sentido, a arte pode ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas, porque é um elemento fundamental para desenvolver atividades que configurem um estímulo para sua inserção social e desenvolvimento da comunicação (Costa; Soares; Araújo, 2021, p. 2).

Os autores apontam a arte como ferramenta pedagógica, com potencialidades na inclusão, o que proporciona o desenvolvimento das habilidades motoras, além de ampliar as interações sociais, porque comunicam o que idealizam dos desenhos que são orquestrados por seus pensamentos. Diante desse contexto, quando usam os recursos das artes visuais, os estudantes autistas encontram, na escola, a liberdade para construir um caminho de aprendizagem voltado para a plasticidade da arte de inventar a partir dos seus interesses.

É comum observar que os estudantes com TEA criam repertórios criativos, a partir dos objetos que têm acesso no seu cotidiano, dando novos sentidos às suas descobertas, sem a preocupação de juízo de valor diante do que percebem da sua arte. Simplesmente, aventuram-se em explorar os materiais que encontram, lapidando-os para dar outras interpretações ao ato de desenhar. Nessa perspectiva, a arte ressignifica as produções dos autistas quando

propicia à criança uma ressignificação do mundo, ao tocar materiais e explorá-los espontaneamente, ela consegue criar suas produções individuais. Nos alunos com autismo, essas descobertas são livres, pois não se espera um resultado, apenas se experimenta. E são essas experimentações que fazem com que o aluno se desenvolva, adquirindo novas habilidades e competências, superando as dificuldades características do transtorno (Costa; Soares; Araújo, 2021, p. 8).

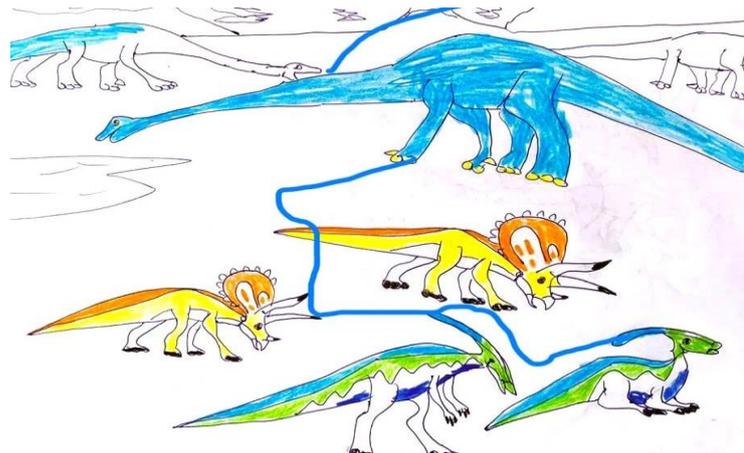
Observamos que o campo do inventar, por meio da arte, traduz um caminho de múltiplas experimentações, com descobertas que emanam da capacidade sensorial que os autistas têm de tocar, sentir e tecer os objetos dos seu interesse. Isso ocorre como expressão da sua criatividade, que é concebida também de forma lúdica, para desvencilhar as tensões que emergem do cotidiano.

Então, ao se apropriarem dos desenhos, estes jovens criam cenários imaginativos ao brincar com as formas que se materializam em um jogo simbólico, que “por meio das artes

visuais oferecem para a criança materiais lúdicos que podem levar a descobertas, conhecimentos, experimentação de possibilidades” (Fernandes; Schlesener, 2011, p. 278). Para esses estudantes, têm significados muito peculiares em relação ao que projetam no desenho, na pintura e na confecção de brinquedos em relação às suas vivências.

Desse modo, acreditamos que o movimento da arte, por meio dos desenhos, contribui com as habilidades dos autistas nas dimensões sociais, motoras e acadêmicas, proporcionando o desenvolvimento na área da comunicação, o que amplia suas interações sociais com seus pares. A sua arte de inventar cria repertório literário, que convida o mundo a presenciar a narrativa do Seismossaurus (Figura 5), advinda do movimento das linhas de errâncias do estudante Igor, o qual escapa da linguagem padrão do aprender. Por essa compreensão, vale destacar que o repertório dos desenhos fazem parte das invenções que traçam no cotidiano das suas vivências.

Figura 5 - Seismossaurus



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Igor mostra, em sua narrativa, que o desenho das suas produções pertence ao grupo dos herbívoros, chamados “Seismossaurus”, que são os maiores saurópods. Ele diz: “viveu no Período Cretáceo. A calda deles é um chicote para se proteger dos predadores”<sup>7</sup>.

Ademais, narra sobre outros modos de aprender e ensinar, mostrando deslocamentos na plasticidade pedagógica em espaços ocupados pelo agir autista. Devido a isso, a arte tem a capacidade de envolvê-los no mundo das experiências, sem a preocupação de determinar regras neste universo em que nada está posto, visto o que pode ser criado. Ela conduz o autor a realizar atos criativos únicos e singulares.

Para Fischer (1987, p. 20), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é

<sup>7</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

inerente”. Essa percepção traduz um estado de equilíbrio quando os autistas dialogam com as narrativas dos seus olhares sobre o desenhar.

Logo, interligando-se com as artes, esses sujeitos têm a oportunidade de se relacionarem com várias formas de se expressar no mundo, desprendendo-se de conceitos pré-estabelecidos e abrindo possibilidades para vivenciar suas singularidades, ao comungar com novas experiências. Na percepção de Gallo (2012, p. 4), em sua obra “Proust e os signos”, com base nos estudos de Deleuze (2003), “nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda”.

Assim acontece com os autistas, com sua maneira singular de aprender. Então, apropriam-se dos seus desenhos e desafiam o professor a assumir posturas diferentes das idealizadas pelos fundamentos da pedagogia, os quais estruturam como o sujeito pode aprender e o que aprender, sem a preocupação de entendê-lo no contexto das diferenças.

### 3.3 OS DESENHOS DOS AUTISTAS E A POÉTICA DE MANOEL DE BARROS

O desenho é arte, é linguagem e conhecimento. Esse traço da arte acompanha os interesses de boa parte dos autistas que assumem o caminho do desenhar, escrevendo com linhas que projetam formas, sonhos e percepções de um projeto criativo da sua imaginação, que são construídos pelo mover do que lhes acontece, numa esfera solitária e, às vezes, incompreendida pelos olhares de quem idealiza a arte em apreciação apenas da harmonia dos seus contornos.

Para Derdyk (2020, p. 37), “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se”. A concepção de desenho da autora foge do padrão idealizado pela sociedade, em que o perfil dessa produção deve assumir contornos definidos de determinada obra de arte.

Os movimentos dos desenhos têm modos singulares, que são direcionados por um pensamento de brincar com as formas e com aproximações do mundo. Diante desse contexto, articulada aos desenhos de estudantes autistas, a autora traz um modo livre da expressão do ato de desenhar que supera o estigma do desenho realista, que, na maioria das vezes, não comunga com a forma de conhecer e de se aproximar da arte desses jovens.

Assim sendo, é importante abordar que, quando foi realizada a cartografia da produção dos desenhos nas minhas práticas pedagógicas, atribuí um novo olhar sobre suas narrativas, abrindo caminhos na construção da aprendizagem, visto que a maioria das pesquisas com

desenhos de autistas está centralizada em atendimentos especializados com fins terapêuticos. Desse modo, capturando suas invenções, foi possível perceber a relação que o pesquisado atribui ao mundo dos dinossauros ao produzir seus desenhos articulados à arte, propondo-se a fazer ligações com o ambiente natural, como destaca a Figura 6.

Figura 6 - Tarbossauro



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

“Foi o primeiro dinossauro que viveu no oceano, perto da América do Norte. É da família dos tuburões. É um dos fósseis a ser descoberto primeiro”<sup>8</sup>. Por meio dessa fala, observamos que Igor realiza narrativas curtas, atribuindo sempre os seus desenhos à existência de fósseis, mostrando, também, em que dimensão do espaço esses dinossauros se localizam.

Desse modo, ao trazer os desenhos dos estudantes com TEA, na perspectiva do espaço escolar, com atividades que se comunicam através das narrativas dos seus desenhos, essa possibilidade se torna um diferencial dentre os demais trabalhos que são desenvolvidos com autistas. No contexto da sala de aula, as produções de desenhos desses estudantes são atividades bem recepcionadas. Porém, dar sentido para conhecer os saberes que eles carregam na sua arte é uma necessidade que envolve o pensar do desenho na construção do conhecimento como processo de inclusão, a partir dos traços gráficos que constituem a escrita de autistas que têm singularidades nas narrativas inventivas do mundo.

No poema “Brincadeira” do brasileiro Manuel de Barros, há a possibilidade de entender como o processo e os movimentos que se traduzem em desenhos elaborados por pessoas com TEA, com fios e papéis, devem ser utilizados como re(invenção) do mundo, de modo que seus resultados devam ser respeitados e valorizados pela escola (Barros, 2008). Isso, pois Barros (2008) acredita que os referidos elementos auxiliam na inclusão desses estudantes,

<sup>8</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

possibilitando ao educador adentrar no mundo particular de cada um deles, aliviando e quebrando o habitual processo de isolamento e exclusão que o transtorno causa.

Com base nisso, encontramos, na poética de Manoel de Barros, um caminho motivador para incentivar, cada vez mais, o movimento criativo de desenhar e produzir arte dessas crianças com objetos descartáveis, pois o poema trata de formas de brincar. De tal forma, podem experienciar sem propósitos, com devaneios típicos dos que vivem a infância, despropositadamente, aprendendo e adquirindo conhecimento do mundo. Ali, o lúdico mostra a inocência e a felicidade que se observa no discurso infantil. Assim são os desenhos e as peças criativas das crianças com TEA, e assim elas devem ser respeitadas, como representa a Figura 7, que mostra uma produção do estudante Leonardo.

Figura 7 - Bonecos de fios e a dança da arte



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O desenho é de três irmãos felino em forma de bonecos de fios feito por minhas mãos. Dois são gêmeos e um caçula com super velocidade. Os dois gêmeos são incalculáveis vezes mais veloz do que a luz do som. A vestidura do Guepardo Reverso está de jaqueta preta, calça branca, bota brancas e luvas. O uso de plástico na sua jaqueta mostra a necessidade de buscar alternativas para mostrar aos que não podem comprar brinquedos, que temos condições de fazer as nossas próprias obras de arte<sup>9</sup>.

Ao tecer suas narrativas sobre os bonecos de fio, Leonardo mostra a necessidade de buscar nos objetos descartados o inventar da arte, dando roupagem aos corpos dos seus personagens, a partir do tatear dos seus dedos, mostrando a necessidade de usar sua arte para o brincar. Durante as narrativas, ele demonstrava a potencialidade do falar e inventar dinossauros de papel alumínio simultaneamente.

Nesse narrar, abrange concepções do brinquedo através da arte, semelhante ao que foi construído pelo poeta Manoel de Barros, na poesia “Sobre Sucatas”, quando afirma: “a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar

<sup>9</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

os nossos brinquedos” (Barros, 2008, p. 63). Isso mostra que a invenção do brinquedo através das sucatas é uma forma de inventar a partir do que está ao nosso redor.

De acordo com Lapoujade (2017), em seu livro “Existências mínimas”, é preciso permitir que os sujeitos excluídos possam ser recepcionados. Isso, mesmo em um tempo que é projetado pela exclusão, em que a visibilidade de cada um deles assume seu lugar quando se valoriza suas singularidades, de modo que o seu espaço no mundo seja afirmado.

Nessa perspectiva, diante da poética de Manoel de Barros, quando escreve sobre os despropósitos, percebemos o quanto se tem de narrativas individuais e coletivas nos desenhos das crianças com TEA. Estas despertam nos educadores a necessidade da valorização dos movimentos, que traduzem os traços dos seus desenhos e mostram como podem ser cartografados no contexto escolar.

Esse olhar demanda um significativo avanço na promoção da inclusão escolar através da arte. Visto isso, observamos que esses sujeitos trazem em suas histórias interesses em materiais que, na maioria dos casos, estão relacionados com restos, desperdícios, descartáveis. Então, despropositadamente, criam suas narrativas na aparente inocência que lhes é peculiar, como mostra a Figura 8 do estudante Leonardo, com sua incessante busca pelos elementos que ficam no meio do caminho.

Figura 8 - Boneco de fio Miguel Guepardo



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O boneco de fio Miguel Guepardo entre outros são feitos de fio por serem mais resistentes, pois quando molha não cai aos pedaços como o papel e não se rasga como as sacolas plásticas e são melhores que os outros brinquedos e mais fáceis de consertar do que os brinquedos normais<sup>10</sup>.

Inicialmente, vale destacar que no momento das capturas desta narrativa, o estudante Leonardo sempre chamava minha atenção, ao não compreender o que ele falava.

<sup>10</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

O trabalho com esses materiais, por meio do espírito criativo que há em cada autista, envolve conhecimentos sobre a sustentabilidade do planeta e a preservação ambiental, que podem ser ensinados em sala de aula. Ainda, mostra que os fios descartados poderão trazer a ludicidade e durabilidade dos brinquedos produzidos com a magia e a arte.

Sobre a arte como despropósito, Barros (2008, p. 47) construiu os seguintes versos:

No quintal a gente gostava de brincar com palavras  
 Mais do que de bicicleta.  
 Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.  
 A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:  
 O céu tem três letras  
 O sol tem três letras  
 O inseto é maior.  
 O que parecia um despropósito  
 Para nós não era despropósito [...].

Ao brincar com as palavras, desconstruindo termos e criando outros, bem como novos sentidos, de forma lúdica e na inocência da infância. Em sua poesia “Brincadeira”, Barros (2008) encara os despropósitos com muita naturalidade – situação que não é muito comum entre as pessoas.

Na sequência do trecho acima – pequena parte da poesia “Brincadeira” –, a criança, na memória de Manoel de Barros, explica: “Porque o inseto tem seis letras e o sol só tem três. Logo o inseto é maior”. As lógicas, explicações e brincadeiras seguem na escrita de sua poesia.

Aqui, pretendemos relacionar o despropósito natural da mentalidade artística à forma de se expressar da criança autista, mostrando que, aparentemente, não teria lógica nos desenhos dessas crianças para o educador. No entanto, na verdade, estão carregados de narrativas significativas, que podem ser trabalhadas em sala de aula, atentando para a linguagem que é construída por meio das suas invenções.

Os movimentos da inclusão de autistas, por meio das narrativas dos seus desenhos, constroem possibilidades de desenvolver o ato criativo da arte em um espaço que não atende à Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual garante que as Pessoas com Deficiência tenham seus direitos “assegurados no sistema educacional, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, art. 27). Entretanto, apesar de a lei apresentar essa garantia, há um distanciamento muito grande na inclusão, que continua presa aos protocolos institucionalizados com modelos rígidos.

Diante desse cenário, quando cartografamos o traçado dos desenhos dos autistas no contexto escolar, encontramos, no território existencial dos poemas de Manoel de Barros, as possibilidades de viver em um tempo que convida a entender os movimentos dos desenhos

elaborados por pessoas com TEA, com fios e papéis, que são descartados como algo desprezível.

Com isso, a arte dos autistas é confrontada pelo isolamento e pela exclusão, visto que nem sempre atende ao padrão idealizado pela pedagogia tradicional. A partir da compreensão da poética de Manoel de Barros, como forma de motivar o movimento criativo de desenhar com objetos que são considerados desprezíveis pela sociedade, importa situar que esses desenhos trazem possibilidades de entender as múltiplas diferenças que existem na escola.

Na percepção de Leonardo, as folhas de caderno que são descartadas na escola apresentam possibilidades para transformá-las em desenhos lapidados com suas mãos, como o exposto na Figura 9.

Figura 9 - Bonecos com folhas de caderno



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

“Esses bonecos são feitos com papéis que caem no chão, pois pode ser reciclável e reutilizado para muita coisa. Dois deles têm olhos, mas um não tem não, mas mesmo não tendo olhos, os outros dois não julgam por ele ser diferente”<sup>11</sup>. Entre uma percepção e outra, observamos que a produção artística, geralmente, é valorizada pela sincronia dos traços e cores que se intermediam, deixando de lado outras formas de expressar o mundo.

Logo, quando narrou sobre os bonecos de papel das suas capturas, Leonardo conseguiu perceber que estava narrando sobre si, por estar imerso em um território onde se constitui como sujeito no contexto das diferenças. Nesse viés, cabe ressaltar que os objetos ou (des)objetos criados pelos autistas inventam outras possibilidades para a linguagem e a expressão múltipla

<sup>11</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

da aprendizagem, assim como formas de expressar sua própria subjetividade. Os bonecos de pedaços de fio, de papel e seus desenhos são quase um autorretrato do autista, um alter ego<sup>12</sup>.

Nessa performance de desenho, pensar na poesia de Manoel de Barros traduz um caminho de doçura, que é imprescindível para compreender que os despropósitos são projeções necessárias para prosseguirmos na condição de existência, para que os outros possam existir. Assim, dava respeito às coisas e aos seres desimportantes, aos restos, aos desperdícios, porque, de toda sorte, vivem na condição de subordinação, entretanto, re(inventam)-se sempre.

Movimento semelhante acontece com os autistas, no que se refere aos objetos que são encontrados no seu caminho, pois traçam contornos, com os dedos e com as mãos, para representar aquilo que é rejeitado pela sociedade, ao dar forma, por exemplo, aos seres que sobreviveram na pré-história. Então, no que se refere à importância dos traços gráficos do desenho, o trabalho dos estudantes, em relação à inclusão, ganha visibilidade, pois entendemos que, nos quadros de TEA, a produção de desenhos, por ser considerada interesse restrito, traça um novo caminho na aprendizagem desses estudantes que convivem com a dinâmica da arte desde os primeiros anos de vida, possibilitando aos professores a conexão da arte com outras maneiras do aprender.

Vejo que os desenhos dos autistas, assim com a poesia e os “bonecos” criados pelo poeta, apresentam uma linguagem/narrativa que destrói as fronteiras entre o real e o imaginário, entre o desenho e a escrita, entre o vivente e o não vivente, o humano e o não humano, entre o eu e o outro. Aqui, não cabe o entendimento, mas a sensação, despertando a imaginação e a criação.

Tendo em vista as discussões aqui realizadas, podemos afirmar que há algo muito próximo entre os desenhos dos autistas e a poesia de Manoel de Barros, visto que trazem inovação, a qual é conquistada pela expressão espontânea de criar com as possibilidades da própria natureza. Entre esses elementos existe uma condição pré-verbal, que se dá do traço à condição pré-figurativa; uma pré-coisa, que se cria diante das capacidades imaginativas das crianças. Essa aptidão, portanto, expressa a criação dos autistas, ao traçarem novos contornos para o movimento do grafismo, instaurando um modo singular na linguagem dos desenhos<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Considerações realizadas pelo parecerista Prof. Dr. Antônio Almeida da Silva.

<sup>13</sup> Considerações realizadas pelo parecerista Prof. Dr. Antônio Almeida da Silva.

#### 4 OS MOVIMENTOS QUE DESENHAM O GRAFISMO INFANTIL

Os traços gráficos que acompanham os humanos no andar, caminhar, brincar e riscar estão espalhados em todos os espaços que possam expressar as garatujas dos desenhos, que são projetados pelos movimentos que emanam da vida e entrecruzam com caminhos que sucedem a linguagem. Nesse percurso, o desenho infantil ganha destaque ao aguçar o interesse dos estudiosos, pois percebem que cada criança singulariza sua expressividade, com base no que idealiza do desenho.

Visto isso, o estudo de Rosa (2013) destaca que, na segunda metade do século XIX, descobre-se o desenho como objeto de estudo da Psicologia. Em busca de novos fundamentos para a compreensão do desenho, no século XX, estudiosos e pesquisadores, como Lowenfeld (1954), Luquet (1969), Mèridieu (1979), teceram importantes contribuições sobre o desenho infantil. Nesse período, o desenho infantil passa a ter uma nova configuração, com base na análise da documentação dos trabalhos de psicólogos, estudiosos da arte, antropólogos e educadores.

As ideias de Rosa (2013) comungam com as de Mèridieu (2017), quando afirma que o interesse pelo desenho infantil data o século XIX. Com isso, relaciona-se aos primeiros trabalhos da área de Psicologia Experimental, em que os estudos sobre o desenho diversificaram rapidamente, gerando contribuições na Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Estética.

A partir do século XVIII, foi descoberta a importância da infância, pois as influências de Rousseau revolucionaram a Pedagogia, colocando a criança como o centro de sua teorização. Assim, propuseram-se a refletir sobre os fundamentos da sociedade, bem como suas contradições, mostrando que a relação da criança com a natureza era fundamental para o seu desenvolvimento, o que já demonstrava as linhas dos seus movimentos na construção de desenhos, os quais não aconteciam de forma realista, mas, naturalmente, quando elas criavam desenhos com gestos dos pés e mãos (Rousseau, 1995).

Para Mèredieu (2017), as discussões sobre a infância se intensificam no final do século XIX e no início do século XX, em que as concepções da arte se mostravam mais livremente, bem como se modificaram, progressivamente. Desse modo, a criança, hoje, não é mais vista como um adulto em miniatura, e os desenhos não são considerados através da imitação realista, distanciando a criança dos seus gestos criativos.

Nesse período, as potencialidades da escrita da criança começam a ser reconhecidas pelos movimentos que seu corpo executava, através do desenvolvimento psicomotor, que criava aberturas dos seus traços como signo da escrita, que assume suas formas próprias, mesmo

quando pretendia imitar o adulto. Por isso, a sua expressão no mundo gráfico demonstrava uma linguagem peculiar com repertório característico do ser criança no universo da imaginação, visto que:

O modo de expressão próprio da criança, o desenho constitui uma língua que possui seu vocabulário e sua sintaxe, dá a tentativa de incluí-lo no quadro da semiologia, aquela ciência geral dos signos, no sentido em que entendia Saussure. A criança utiliza um verdadeiro repertório de signos gráficos – sol, boneco, casa, navio -, signos emblemáticos, cujo número aparece idêntico através de todas as produções infantis, a despeito das variações próprias de cada idade (Mèredieu, 2017, p. 33).

Do ponto de vista da autora, a linguagem do desenho da criança possui um vocabulário próprio, que se amplia de acordo com a criação dos signos, os quais aparecem pontualmente na sua escrita, geralmente não atendendo aos apelos das exigências dos adultos. Nessa compreensão, Rosa (2013) ressalta que o desenho criativo é um objeto simbólico que emana da cultura em que os sujeitos estão imersos, apresentando-se individualizado na disposição dos traços, visto que expressa o que comunga nas suas interações sociais, o que instaura um modo singular na linguagem do desenho, com a criação de novos signos, como mostra a Figura 10 do estudante Igor.

Figura 10 - Carto (Dinossauro) Utharaptor



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

“Esse dinossauro foi descoberto na América do norte conhecido como ladrão de utha (raptor), caçava em grupo e atacava sozinho, são caçadores”<sup>14</sup>. O Carto Dinossauro é uma re(invenção) do estudante Igor, no qual ele mostra a criatividade e o conhecimento que abstrai, desde a infância, de documentários, filmes e livros do seu interesse, que envolvem realidade e

<sup>14</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

fantasias, o que emerge das narrativas dos seus desenhos. No momento da produção dos desenhos, a pintura tem cores e marcas de lápis específicas para a confecção dos seus cartões.

Diante disso, é importante situar que a produção dos desenhos dos autistas, no contexto escolar, assume traços da sua cultura na infância, por meio das interações sociais, as quais admitem múltiplos repertórios com a criação de novos signos. De acordo com os estudos de Rosa (2013), observamos também que a escola tradicional valorizava o desenho como imitação das formas exatas ou representações realistas.

Entretanto, o estudo de Wojnar (1996), no Congresso de Estética e Pedagogia, ao analisar os textos sobre desenho, percebeu como suas concepções estavam alicerçadas no ensino tradicional. A partir desse contexto, trouxe inúmeras contribuições, destacando a importância do ensino na educação geral, técnica e especial (para operários e o ensino profissional), ao observar que o ensino do desenho não poderia ficar restrito apenas a um grupo de ensino, mas deveria ser um direito para todas as modalidades de ensino.

Desde a década de 1930, a proposta da evolução do ensino do desenho possibilitou a transformação da escola tradicional para a escola renovada, na qual o desenho passa a ser discutido como expressão livre das influências da primeira, pois esta inibia a criação espontânea da criança, ao exigir uma representação realista do desenho. Nesse período, Rosa (2013) destaca limites entre as duas escolas: uma impõe as concepções da arte adulta ao estudante e a outra não tenta corrigir a visão que a criança traz do mundo, deixando que ela se desenvolva livremente. Desse modo, na escola renovada:

O processo estimulava a imaginação e a criatividade: a liberdade era compreendida como qualidade livre de influências do meio. Este entrava como suporte significativo das experiências de vida em sujeitos, principalmente na ordem de articulação entre o pensar o sentir e o perceber com forte valorização do plano expressivo e do desenvolvimento do potencial criador (Rosa, 2013, p. 23).

Por esse viés, cabe ressaltar que o interesse pelo desenho infantil data o século passado, sendo relacionado aos primeiros trabalhos em Psicologia Experimental. Neste período, os estudos sobre o desenho diversificaram rapidamente, gerando enormes contribuições na Psicologia, Pedagogia, Sociologia e Estética (Mèridieu, 2017).

#### 4.1 DESVELANDO AS NARRATIVAS A PARTIR DOS DESENHOS DE AUTISTAS

As narrativas dos desenhos produzidos pelos estudantes com TEA constituem uma oportunidade para testemunhar a historicidade do vivido no seu cotidiano. Sobre elas, compreendemos que são marcadas por eventos do passado ou fatos que acompanham a vida

desses sujeitos na sua trajetória, com episódios positivos e negativos, visto que somos frutos dos momentos que experienciamos na condição de seres humanos.

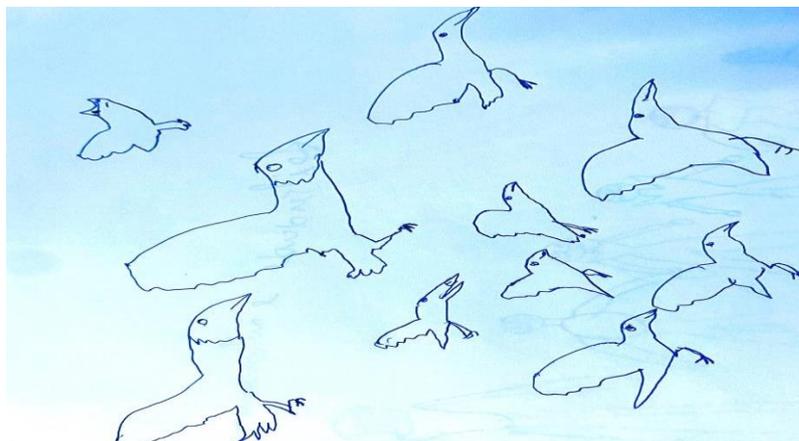
Nesse contexto, é importante refletir que o desenho elabora suas narrativas desde o período da pré-história, dando significado aos traços gráficos, conforme a temporalidade em que os indivíduos são imersos. Ao falar dos desenhos das crianças, as suas narrativas podem ser concebidas como:

Ação inventiva de cambiar experiências, sendo por isso um modo particular de tecer fios na história, configurando-se como processo afetivo e cognitivo de comunicar-se na temporalidade e que nesse exercício figurativo a criança ensaia experiências de autoria, marcando sua presença na cultura: a criança, quando desenha, comunga – e testemunha – com os outros sua existência humana (Santos; Richter, 2010, p. 19).

Em um contexto em que o desenho é direcionado por temporalidade, para Delfino e Borges (2019), o desenho é uma linguagem muito antiga, que o homem pré-histórico utilizava para representar, nas paredes das cavernas, o significado da sua forma de viver. A expressividade dos desenhos deixou marcas e conhecimentos que eram transmitidos para demonstrar o pensamento e as experiências vividas naquela época, com as diversas linguagens usadas pelas sociedades primitivas, sendo o primeiro registro produzido para o ser humano se expressar graficamente.

Para Santos e Richter (2010, p. 2), “a ação de desenhar é uma narrativa na constituição humano que emerge alicerçada tanto na contingência de testemunhar experiências no e com o mundo quanto no interesse de compartilhá-las com os outros”. Consideramos, portanto, que os desenhos dos autistas postulam uma condição dos registros das experiências que testemunham as narrativas da sua historicidade, as quais são marcadas como os traços dos seus desenhos, no gesto do escrever, pular, riscar e escavar. Dessa forma, comungam com a dança do desenhar, conforme a Figura 11 do estudante Leonardo.

Figura 11 - Símbolos da liberdade



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Os pássaros são chamados assim por viverem livremente sem rumo. Mas os alimentos estarão a espera quando chegarem em qualquer lugar. Diferente do ser humano que tem rumo em todo lugar que vai, e não tem a mesma liberdade das aves, que mesmo sem rumo os alimentos estarão onde eles pararem<sup>15</sup>.

O estudante Leonardo intercambia arte literária, por meio da qual expressa as narrativas de si e do desenho, através da poesia “Símbolos da Liberdade”, demonstrando que, nos gestos da sua criação, há diferentes voos livres do aprisionamento, que é conduzido pelas linhas costumeiras traçadas pela linguagem padrão. Da mesma forma, o desenho se constituiu como forma de expressão para as civilizações primitivas, era uma manifestação gráfica, de expressão e linguagem da criança. Portanto, reconhecemos sua natureza significativa na trajetória humana, pois, além de ter contribuído para o desenvolvimento nas antigas civilizações, também foi fundamental para a origem da escrita.

Atualmente, remetemos o desenho à ilustração de objetos e ideias, bem como à reprodução de alguma imagem ou figura, e até mesmo a uma atividade gráfica reduzida ao lápis e papel. Contudo, percebemos que os contornos do desenho como ato criativo surgem com a existência da vida, quando escrevemos os traços dos nossos movimentos no cotidiano (Delfino; Borges, 2019). Desse modo, ao transcender as fronteiras geográficas e temporais, o desenho é um exercício da inteligência humana.

Apesar de sua natureza transitória, o desenho, uma língua tão antiga e permanente, atravessa a história, atravessa todas as fronteiras geográficas e temporais, escapando da polêmica entre o que é novo e o que é velho. Fonte original de criação e invenção de toda sorte, o desenho é exercício da inteligência humana. O ato de desenhar exige poder de decisão. O desenho é possessão, é revelação. Ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o. O desenho responde a toda forma de estagnação criativa, deixando que a linha flua entre os sins e não da sociedade (Derdyk, 2020, p. 34).

Nas civilizações antigas, diante do significado que foi produzido por meio do desenho gráfico, é possível perceber que eles projetavam as experiências por meio de imagens, sinais e cores que transitavam no cotidiano das comunidades, os quais davam sentido ao pensamento das ideias, que eram narradas para as futuras gerações. Nesse sentido, na imersão da importância do desenho, preconizada nas civilizações, os autistas desenhavam sem medo de expressar o seu ato criativo, posto que desenhar, para eles, é um ato de coragem. Por isso, exige o poder de decisão na produção das diversas formas de se mostrar no mundo.

Nesse sentido, Visca (2018) revela que o desenho é um dos meios que facilitam a expressão do mundo interno do sujeito, o que expressa, através da conduta concreta, fantasias

---

<sup>15</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

em relação ao que rodeia e consigo mesmo. Suas condutas são projetadas de forma livre, o que permite demonstrar seus sentimentos sem a idealização de que o pensamento é retido diante da sua criatividade.

O desenho, como forma de comunicação, abre possibilidades para construção de saberes que os sujeitos constroem na sua interação como o mundo. Essa linguagem comunicativa não ocorre por si só, mas está imersa nas relações que o sujeito transita, fazendo parte da sua constituição, visto que a história do desenho narra a trajetória do ele representa para a criança.

Nesse contexto, Derdyk (2020, p. 37) mostra que “o desenho é o palco das suas encenações, a construção do seu universo particular”. Por isso, nas narrativas dos seus traçados, os estudantes com TEA se apropriam das suas singularidades gráficas, como crescimento intelectual na criação das formas expressivas.

Cabe ressaltar, também, que Rosa (2016) destaca o desenho como a nossa primeira manifestação humana gráfica, estritamente ligada às culturas e às épocas, pois encaminha um percurso narrativo. Entendemos, com isso, que, por meio dele, os indivíduos interagem com a sua história, através de projeções que expressam suas singularidades. Então, necessitamos que sejam interpretados individualmente, para atender ao objeto de estudo em que está inserido. A autora destaca

que o desenho pode oportunizar condições e meios para o desenvolvimento da imaginação criadora e inovadora do ser humano, que pode criar, recriar, ler e reler e demonstrar vivenciando as suas produções artísticas num contexto estético e cultural. Na fase inicial da escolaridade, o desenho é a primeira forma de contato da criança com o seu mundo exterior - [...] nos anos de docência aprendi a compreender o desenho como reflexo dos olhos da alma da criança (Rosa, 2016, p. 15).

Nessa proposta de compreensão, compreendemos que faz parte da imaginação criadora da criança autista o traçado gráfico das suas produções, que externalizam seus desejos, sonhos e conflitos, armazenados na sua memória de longa duração. Com isso, criam narrativas que acompanham a identidade, as quais são projetadas a partir desses desenhos.

Diante desse cenário, Iavelberg e Menezes (2006) entendem que o desenho da criança foi mais estudado em seus produtos do que em seus processos, pois as práticas pedagógicas se preocupam mais em observar o traço gráfico da produção do que o significado que cada signo representa para o sujeito que idealiza uma imagem, o que se constitui como fruto da sua imaginação criadora. Esta é desenvolvida gradativamente, potencializando a dimensão cognitiva e permitindo que os estudantes articulem as ideias do que pretende projetar, em que sua psicomotricidade ajusta a conexão entre corpo e mente, além de mostrar os vínculos afetivos dos seus sonhos e idealizações.

Diante das potencialidades que são externadas no desenho, os autores destacam que as projeções gráficas apresentam possibilidade de dizermos algo sobre alguém, por meio de sua produção e de suas visões. Isso, sobretudo, beneficia a atuação dos estudantes autistas no contexto escolar, quando são convidados a utilizar o recurso do desenho como elemento potencializador no desenvolvimento de sua aprendizagem.

#### 4.2 MÚLTIPLOS OLHARES NA EVOLUÇÃO DO DESENHO

Nesse contexto, os movimentos do desenhar, de riscar, rabiscar e traçar o grafismo materializa projeções de saberes que são demarcados desde o processo evolutivo do desenvolvimento da criança, que é contornado por simetrias que traduzem formas que envolvem suas singularidades, as quais não são visivelmente notadas. Na primeira infância, as crianças ampliam esses movimentos, em que as conquistas dos círculos marcam a etapa das suas representações. Para Moreira (1984), as garatujas assumem um novo aspecto em cada bolinha do traço gráfico do desenho da criança, na evolução do seu desenvolvimento.

A criança desenha para dizer algo de si mesma e para fazer de conta, o que demonstra uma etapa importante do seu desenvolvimento maturacional. Moreira (1984, p. 35) enfatiza que “para o artista contemporâneo, a reconquista da garatuja é uma maneira de repensar, de discutir as relações entre a arte com a vida, uma maneira, enfim de resgatar o universo poético do jogo simbólico”. Tendo em vista essa compreensão, o traçado que as crianças desenvolvem no início da infância podem ser estimulados na produção de novas formas, visto que a estética da arte não obedece linhas duras, mas, sim, flexíveis na produção do desenho gráfico.

Por conta desse cenário, o desenho dos autistas ganha novos espaços na arte contemporânea, ao ser concebido como expressividade do vivido, demonstrando a realidade circundante, como apresenta a Figura 12.

Figura 12 - O começo dos tempos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Naquela época só havia dinossauros e outros animais, e esses outros animais eram mamute, tigres dente de sabre e a preguiça gigante. Depois de um tempo os asteroide caíram na Terra matando metade dos seres vivos. E apenas os animais que não eram répteis sobreviveram, mas com densidade de névoas, vulcões em erupções, mudanças climática, os animais que sobreviveram ao meteoro morreram, mas grande parte das espécies sobreviveram, e com o tempo a Terra foi se desfazendo por conta do aumento de água que afundou vários animais<sup>16</sup>.

Nas suas narrativas, Leonardo apontou a vivência harmoniosa dos animais na Terra e as alterações climáticas, que pairavam diante da sobrevivência no seu habitat natural. Boa parte dos seus desenhos tem uma intensa relação com os elementos da natureza e, geralmente, repetem-se, trazendo singularidades. No momento do desenhar, o pesquisado comungava com o gesto de mexer os bonecos de fios que estavam dispostos sobre a mesa.

Desse modo, percebemos que a relação do desenhar do pesquisado é arrestada, desde a sua infância, por meio do interesse restrito por elementos da natureza, o que está imerso na constituição da sua personalidade. Nessa acepção, Lowenfeld (1954, p. 216) afirma que:

a arte exerce influência fundamental sobre o desenvolvimento da personalidade infantil e, portanto, também sobre o futuro das crianças. Não somente influi na capacidade de adaptação emocional das crianças, como também lhe fornece os meios para tornar sua vida mais rica e mais bela.

Diante desse caminhar de liberdade e ações inventivas de criação, o autor entende que os movimentos da arte, quando são estimulados na infância, permitem que a criança construa um caminho com possibilidades no desenvolvimento da personalidade, favorecendo um olhar mais desprendido de amarras na percepção de si.

<sup>16</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

Por meio dos movimentos gráficos, o homem materializa um ato, tanto objetivo como subjetivo, em que, através dos seus rabiscos, tem liberdade para imaginar e criar suas próprias regras, ao comungar com as representações, posto que os rabiscos provêm de uma intensa atividade do imaginário. O corpo inteiro está presente na ação, concentrado na pontinha do lápis. “Esta funciona como ponte de comunicação entre o corpo e o papel” (Derdyk, 1989, p. 63). Isso demonstra uma autoconectividade de movimentos, em que o corpo vive em sincronia com a forma de conhecer através da arte.

Então, ampliando essas habilidades para o ensino médio, há inúmeras possibilidades de reconhecer e fazer uso da arte e da realidade, indagando seus usos e funções na contemporaneidade, de modo que possam criar espaços para atender às diferenças dos sujeitos singulares que têm modos próprios de se re(inventar) no mundo por meio de suas criações. Para o autista, a disposição dessas habilidades é um cenário ideal para expressar as diversas nuances dos seus gestos inventivos, os quais estão presentes no seu desenho, de modo que as suas singularidades sejam respeitadas.

Mesmo diante dos diferentes pontos de vista sobre o grafismo infantil, destacamos os trabalhos sobre desenho infantil de Lowenfeld (1977) e de Luquet (1969), visto que, para eles, essa fase do desenvolvimento e suas ações voluntárias do rabiscar vão de encontro ao trajeto da sua imaginação, experienciando a liberdade do desenhar ao conduzir a sua história por meio da arte. A dinamicidade dos estágios de desenvolvimento do desenho de Luquet (1969) mobiliza conhecer o movimento do grafismo, de forma que, quando desenha, a criança traduz um repertório que se amplia com o traçar das garatujas.

As etapas do desenvolvimento gráfico, definidas por Luquet (1969), são: realismo fortuito, realismo falhado ou incapacidade sintética, realismo intelectual e realismo visual. Para o pesquisador, “o desenho traçado no papel é a reprodução não da sensação ou da imagem visual do objeto representado, mas no modelo interno correspondente” (Luquet, 1969, p. 86). Nessa perspectiva, ele mostra que o desenho da criança se transforma, porque o modelo interno que ele possui dos objetos também se transformou.

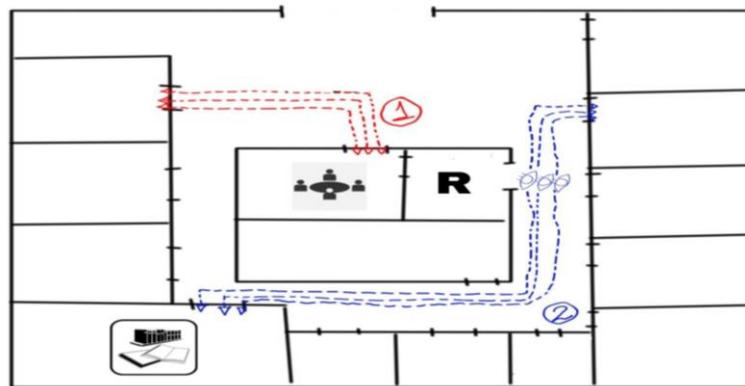
Com base nessa abordagem, percebemos que o grafismo infantil caminha de acordo com o crescimento da criança, por ser uma expressão do pensamento que não é estática, mas evolutiva (Moreira, 1984). Ainda, conforme Luquet (1969), no estágio do realismo fortuito, a criança procura representar o objeto na sua totalidade, o que ocorre por volta dos dois anos. Esse estágio subdivide-se em desenho involuntário e voluntário.

O estágio involuntário ocorre quando a criança desenha, não para fazer uma imagem, mas para fazer linhas, porque não tem consciência de linhas feitas que representam os objetos.

No entanto, assume um traçado, mostrando a liberdade do ato de desenhar. Essa etapa é caracterizada pelo gesto motor e pelo prazer de traçar linhas, de forma que a criança não atribui nenhum significado ao seu grafismo.

Já no desenho voluntário, Luquet (1969, p. 39) mostra que “a criança constata certa analogia entre alguns dos seus traçados e um objeto real, considerando-o, então como representação do objeto”. Com isso, enuncia a interpretação que lhe dá, o que direciona o desenvolvimento do seu grafismo com associações pormenorizadas das suas produções, visto que os movimentos ampliam as configurações do que projeta do seu desenho, como mostra a Figura 13.

Figura 13 - Mapa dos gestos do desenho involuntário dos autistas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

A Figura 13 expõe os gestos involuntários costumeiros do estudante Leonardo. Tracejado em vermelho, está o seu trajeto diário na escola, evidenciado na parte superior do mapa, em direção à sala dos professores, de maneira costumeira e entrecruzada com a existência de linhas duras do caminhar de Igor dentro do território, como demarcado pelo tracejado em azul, que permite alguns escapes, criando fissuras com o olhar aligeirado e suscitando aberturas para traçar seu ato inventivo. É importante situar que o trajeto do pesquisado na escola foi observado todos os dias, desde a minha imersão no território da pesquisa.

As linhas costumeiras, que atravessam a forma de subjetivação dentro do território dos autistas, conduzem a um desenho com traços repetitivos, vivenciando uma experiência com a dureza do controle. Esta é imposta às crianças e aos jovens com TEA ao chegarem em espaços institucionalizados. Porém, esses controles sofrem fissuras quando mostram que, mesmo diante de suas repetições, aparece a diferença, ao resistirem a um modelo único de desenhar sua trajetória na escola. Em contrapartida, o contínuo das linhas costumeiras permite o atravessar das linhas flexíveis, com pequenos desvios e rachaduras no território, diante da diminuição do fluxo dos seus desenhos do caminhar, o que traz inovação no ato de inventar.

Dando continuidade, vale destacar que o estágio realismo falhado ou incapacidade sintética ocorre entre três e quatro anos, quando a preocupação da criança se centra na diferenciação de categorias de objetos. Nessa etapa, a criança está preocupada em representar cada um dos elementos de forma diferenciada. É a primeira construção gráfica do espaço representativo – topológicas –, momento em que a criança se preocupa com as propriedades gerais do objeto, como vizinhança/separação, continuidade/descontinuidade, dentro/fora etc.

O estágio do realismo intelectual, inicia aos quatro anos de idade. Nesse momento, a criança se interessa por construir uma representação genérica, não apenas pelo que vê, mas pelo que conhece do componente. A criança pretende, deliberadamente, reproduzir não só o que pode ver, mas tudo o que ‘ali existe’, e dar a cada um dos elementos a sua forma exemplar (Luquet, 1969).

Já o estágio do realismo visual ocorre por volta dos 12 anos, em que o vínculo entre o objeto e a sua representação no desenho está embasado tanto nos aspectos visíveis quanto nas suas convenções artísticas. Para Luquet (1969, p. 187), tal fase “tem por essência representar no desenho de um objeto todos os seus elementos constitutivos, de dar a relação de cada um dos seus elementos ao objeto considerado no seu conjunto como suporte comum”. Fica evidente que os elementos idealizados pelo seu desenho são singulares, pois a sua imaginação perceptiva permite que o gesto criador estabeleça a relação do encontro com aquele desenho.

Para Luquet (1969), as crianças, mesmo não considerando as imperfeições de seus desenhos, ou seja, os erros, reconhecem que o desenvolvimento que envolve o desenho tipifica a realidade que se aproxima do seu imaginário. Isso, pois enfatiza que, através destes, elas conseguem idealizar produções reais que estão imersas na memória e são projetadas no exterior.

Desse modo, ao observar a evolução do grafismo do desenho infantil, compreendemos que os estudiosos apresentam este processo de desenvolvimento, contudo, destacam que novos repertórios se intercambiam no espaço. Nesse contexto, os desenhos dos autistas dão lugar aos seus desejos, emoções, criatividade, imaginação e às suas experiências, que são conquistadas através dos atos de resistência que atravessam a inclusão das diferenças.

## 5 OLHARES QUE ATRAVESSAM A INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS

Quem faz a inclusão acontecer na diferença que se diferencia re-cria o mundo, re-cria os espaços de aprendizagem, re-cria momentos de aprendizagem” (Orrú, 2017, p. 71).

No Brasil, o processo de inclusão está ligado aos movimentos de luta em defesa dos direitos das PcDs. Este se originou nos Estados Unidos, por meio da Lei nº 94.142, de 1975, quando os movimentos sociais de pais reivindicaram o acesso dos seus filhos à escola regular. A partir disso, foram estabelecidos projetos e programas para atender às demandas da educação inclusiva (Sá, 2009).

O movimento se intensificou na década de 90, apresentando possibilidades para uma educação que pudesse atender as inúmeras diferenças dos sujeitos, os quais, ao longo da história, foram excluídos do contexto social. Visto isso, para fomentar um tipo de educação que atenda às diferenças, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) se mobilizou com os grupos que lutavam em defesa dos referidos direitos, o que resultou na publicação de documentos, como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, e incorporada à Constituição Federal de 1988 (CF/88), na forma da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, que, de forma muito limitada, permite o combate à segregação escolar.

Diante disso, percebemos que as políticas públicas que criam ações para atender às diferenças não devem ser pensadas como modelos únicos, visto que, na prática, os autistas se opõem a comportamentos que regulam a sua condição de diferença humana. Por isso, são necessárias ações políticas que vão além do discurso das práticas institucionalizadas. Para Leite (2021, p. 327), “pensar a política na educação é uma ação que se desdobra em campos, os quais não se centram propriamente em uma ideia de sujeito, mas nos apresentam uma perspectiva que dialoga com traços de singularidade, de subjetividade”. Essa é uma forma de estarmos atentos aos movimentos que envolvem as diferenças, valorizando os gestos dos autistas nas suas investidas com a arte.

Para Mendes (2020, p. 47), ao “traçar princípios orientadores para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais”, buscou-se atender às demandas propostas pela lei e pelos movimentos sociais que advogavam pelo fim da segregação em ambientes/escolar exclusivos. No presente contexto educacional, as políticas públicas buscam fomentar suas ações como garantia de direitos às classes populares, em que a função do Estado é garantir a viabilidade dos

programas que atendam à população. Nessa vertente de compreensão, os governos democráticos traduzem seus programas e ações, produzindo resultados que correspondam à realidade dos sujeitos que estão propensos aos enfrentamentos.

Nesse cenário, as políticas educacionais incidem em um contexto de entraves e lutas, desencadeados desde 1930. De acordo com Dourado (2016), elas são marcadas pela polissemia que emergem dos interesses das classes dominantes, o que culminou em obstáculos na institucionalização de um sistema de educação brasileira.

Desse modo, o caminho da descontinuidade de políticas para a materialização de um Plano Nacional de Educação (PNE) que atendesse aos anseios das classes populares foi subsidiado em meio aos atravessamentos de governos ditatoriais que desarticulavam toda e qualquer ação que pudesse validar as reivindicações da sociedade civil e política. Tendo isso em vista, a presença dos autistas na escola foi traçado por lutas e resistências, para que o direito a permanência fosse uma condição para todos.

Nesse sentido, a inclusão cria um embate no sistema escolar em resistências às políticas maiores. Estas anulam as pelepas que a comunidade escolar necessita enfrentar para reinventar novos caminhos em busca de uma educação democrática e emancipatória que atenda, incondicionalmente, a todos (Orrú, 2017).

Observamos que o pensamento cristalizado acerca das práticas deterministas voltadas a um aluno ideal, na realidade, demonstra um padrão ilusório e não comunga com a inclusão, pois não há homogeneidade nos seres humanos, visto que os discursos de igualdade validam o aprisionamento da diferença. Com isso, o objetivo central focava na universalização do ensino, com a melhoria no acesso à escolarização, com o intuito de que isso trouxesse a efetiva inclusão de PcDs no sistema escolar, principalmente quando a Constituição Federal Brasileira estabelece “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, art. 206).

Porém, observamos que seu texto não contemplou as dificuldades de aprendizagem das PcDs, o que resultou na exclusão dos alunos que são considerados fora do padrão idealizado pela escola. Sendo assim, a partir da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, surgem novas possibilidades na formação de professores, buscando que atuem diante de demandas que possam entender o contexto das diferenças (Brasil, 2008).

A batalha na luta de condições que atenda aos direitos dos sujeitos supramencionados, no que se refere às diferenças, foi permeada por enfrentamentos, o que permitiu o rompimento do paradigma cartesiano de ensinar todos da mesma forma, sem considerar as singularidades. Em relação aos autistas, essa condição não é diferente, mesmo que as políticas de inclusão

apresentem dispositivos que considerem o diferente, continuam retrocedendo, pois oferecem condições globalizadas, em meio a sujeitos com as suas diferenças

Desse modo, pensar na inclusão de autistas com suas invenções do desenhar remete a enfrentar espaços de resistência e de desigualdade social, nos quais esta é estigmatizada a partir da concepção dos vetores biomédicos que aniquilam suas condições em busca de se reinventarem diante das diferenças. Para Orrú (2017, p. 47-48), a inclusão é construída em meio à indignação vivenciada pelo diferente, pois ela

[...] tem sua existência nas diferenças que se diferenciam. E no eterno retorno, a cada vez que o aluno sofre a crueldade da exclusão e da escotomização daqueles que tentam ocultar com medidas temporárias, parcialmente eficiente e ineficientes, a inclusão grita pela sua sólida e complexa existência, independente das circunstâncias adversas, pois ela se faz presente por todas sutis exageradas forma de indignação que são expressas das mais distintas maneiras e que ecoam contrárias à discriminação, ao apartheid.

Na percepção da autora, o olhar da inclusão para as diferenças demanda continuidade na construção desse processo, pois se nota a necessidade de oposição a todas as nuances que favoreçam estruturas rígidas e perversas que se aproximam dos desiguais e se constituem em suas próprias diferenças, que se diferenciam na sua multiplicidade. O olhar que se diferencia na multiplicidade gera um movimento que é construído a partir da re(invenção) dos traços que Igor projeta com os seus Cartões (sauros), ao propor um encontro narrativo com a arte criativa da Figura 14.

Figura 14 - Carto (Carnotauro)



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

“Significa touro carnívoro. O olfato era para farejar carniça. Ele corre muito rápido, sendo o carnívoro mais rápido do planeta. Viveu na América do Sul, onde tinha as antigas ruínas do Peru”<sup>17</sup>. Os saberes narrados pelos desenhos de Igor trazem singularidades que estão imersas com muita frequência em suas narrativas e vivências do que aprende sobre os dinossauros. Geralmente, acompanham textos curtos, que destacam as principais características dos

<sup>17</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

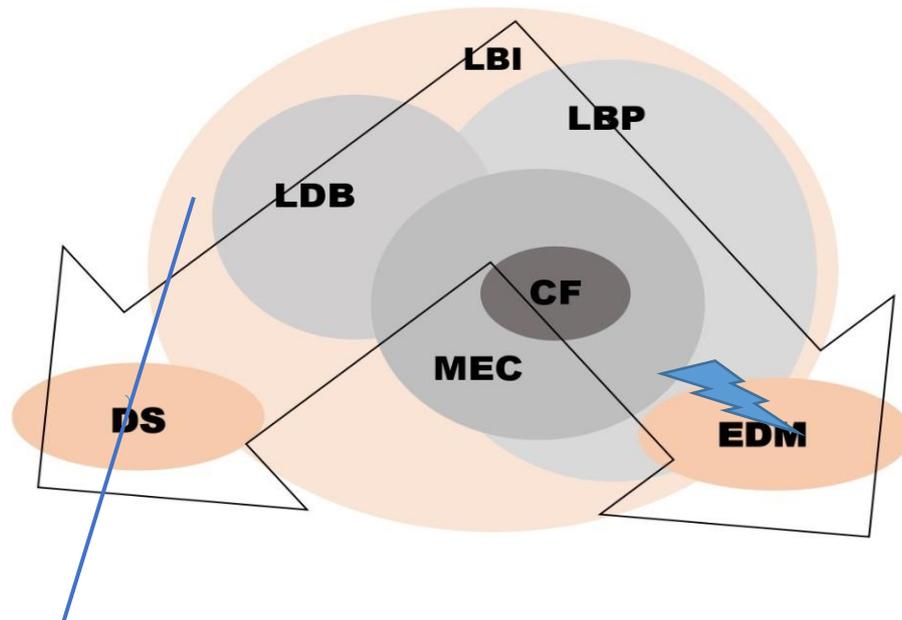
dinossauros e onde se localizavam no mundo. No desenho do Carnotauro, apresenta-se a invenção criativa de produzir o cartão denominado Carto (Dinossauro), como forma de mostrar que tenha interesse restrito de re(inventar) na sua singularidade.

Com as considerações desenvolvidas até aqui, inferimos que a educação brasileira possui um enorme arcabouço de leis e decretos que versam sobre a educação como direito de todos, com instrumentos que a norteiam na perspectiva inclusiva. No entanto, a legitimidade da lei coexiste com a existência de linhas duras “que demarcam identidades, deveres, hábitos, convenções, opiniões cristalizadas, enfim, representam os modos mais seguros e violentos de existência” (Costa; Amorim, 2019, p. 918).

As linhas duras universalizam a criação de convenções, seus hábitos e suas opiniões sobre as diferenças com as suas singularidades. Por outro lado, esses sujeitos re(criam) e in(ventam) mesmo em espaços construídos sobre a reprodução de territórios que emanam das leis. De tal modo, ao trazer as narrativas dos desenhos, somos confrontados pelo binarismo da lei, que traça um modelo de educação que atenda à coletividade de forma linear. Os movimentos dos autistas que traçam linhas flexíveis, contudo, “produzem pequenas rachaduras nos territórios mais endurecidos, causando pequenas mutações no já estabelecido, no que está marcado ou prometido às repetições sintomáticas” (Costa; Amorim, 2018, p. 921), o que permite traçar o mapa das linhas duras, entrecruzando com linhas flexíveis.

Por isso, a existência da dureza das leis que normatizam a inclusão em uma lógica de projeto pensado, com posturas fixas e, em muitos casos, padronizadas, não podem aprisionar o encontro inventivo dos desenhos que as pessoas com TEA criam a partir do que encontram pelo caminho. Logo, elas fazem desvios e delineiam quedas ou impulsos no território, como expõe a Figura 15.

Figura 15 - Mapa do desenho das linhas da educação institucionalizada



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O mapa da educação institucionalizada aponta a ampliação de leis que se interligam, para garantir o direito de todos, assumindo um padrão linear, que não atende às singularidades das diferenças. Este modelo educacional funciona como uma grande máquina de controle, com seus programas e planos decenais, sem se preocupar com a singularização dos sujeitos, a partir, por exemplo, da CF/88, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Declaração de Salamanca (DS), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Beneditina (LBP) e LBI.

Observamos que, mesmo diante da rigidez da lei, a DS apresenta aberturas na educação, pois é traçada com programas e protocolos únicos para atender à coletividade. Ela protagoniza a existência de uma escola do movimento, em que todos poderão se misturar para aprender a partir dos seus interesses, criando, dessa forma, uma ruptura na educação institucionalizada, em que os sujeitos singulares inauguram uma linguagem que comungue com as diferenças.

Diante disso, percebemos que suas linhas de convergência nem sempre permitem fissuras para acolher as demandas dos sujeitos que buscam possibilidades de transgredir o que é imposto pela escola. As leis que anunciam a inclusão institucionalizada são emaranhadas por linhas duras, pensadas a serviço do poder instituído, de forma a constituir a educação maior.

Então, mesmo diante da educação legalista, os movimentos de resistência possibilitam alguns escapes com suas linhas flexíveis, possibilitando uma inclusão menor, que transgredir ao buscar outros modos de entender as diferenças, rompendo com modelos prontos e classificatórios, como destaca a linha que cruza a Educação Menor (EDM), com rupturas que

se opõem a métodos pedagógicos de controle da aprendizagem com propostas únicas para todos, através dos programas de governo.

Na percepção de Gallo (2002, p. 174), a “educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série”. Esta se distancia, portanto, de uma educação que buscar romper com as linhas duras preconizada pela lei, criando novas fissuras no modo de ser, o que possibilita aprender e compartilhar saberes, por meio de variadas formas de expressão, que acompanham os deslocamentos que os autistas realizam com o seus desenhos.

Com a Declaração de Salamanca, a inclusão ganha maior visibilidade quando o termo aparece pela primeira vez, traçando novos caminhos para que todos os indivíduos tivessem a oportunidade de aprender juntos (Brasil, 1994). Esse movimento possibilita pequenos avanços ao idealizar uma educação que atenda a todos, com base em suas singularidades. Entretanto, essa realidade ocorre de maneira muito incipiente.

As ações da Declaração de Salamanca trazem um novo olhar sobre a Educação Especial, tendo em vista que a ideia de acesso à educação não fica restrita apenas às PcDs, mas a todos que, de alguma forma, tenha algum tipo de limitação. Desse modo, traça-se um novo direcionamento para a inclusão, afirmando que as escolas devem ter sensibilidade ao acolher os diferentes ritmos de aprendizagem, com estratégias e recursos, de acordo com as suas particularidades.

## 5.1 A EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA E A ESCOLA DAS DIFERENÇAS

A Declaração de Salamanca é, na verdade, a reafirmação do compromisso de uma educação inclusiva, proclamado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), na qual é garantido o acesso ao sistema educativo para as PcDs (Brasil, 1994). Porém, realizar a inclusão dessas pessoas é uma realidade que a escola enfrenta, com avanços limitadamente significativos, mesmo diante dos princípios estabelecidos pela Lei nº 9.394/96, conhecida como LDB, que, em seu capítulo 58, preconiza que os estudantes da Educação Especial devem estudar, preferencialmente, na rede de ensino regular (Brasil, 1996).

É importante destacar que, no contexto da escola, essa condição é bem invisibilizada, pois desenvolver práticas pedagógicas valorizando a arte dos autistas demanda um olhar que seja sensível às especificidades desses estudantes, assim como necessita-se da construção de um espaço para formação continuada. Isso se evidencia quando observamos o decorrer da história educacional, tendo em vista que as PcDs eram segregadas, pois o padrão estabelecido

pela sociedade preconizava que elas não deveriam aprender com os demais, o que contraria os princípios que norteiam a inclusão.

Para Mittler (2003, p. 236), “a inclusão diz respeito a todos os alunos. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentam regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado”. As relações da escola com a inclusão devem ultrapassar o limite de um grupo restrito, envolvendo aqueles que, de alguma forma, estejam impedidos de comparecer à sala de aula, para que a inclusão seja, de fato, uma garantia de direitos, por entendermos que o processo inclusivo assume novas configurações (Mittler, 2003).

Sublinhamos, assim, que nos diversos contextos escolares os estudantes autistas rompem modelos institucionalizados do aprender, como mostra a Figura 16. Nela, Leonardo desenha gestos de alteridade em relação ao outro.

Figura 16 - Gesto de alteridade ao desenhar outros mundos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Como menciona Derdyk (2020), desenhar não é copiar formas, mas, sim, permitir o desenho de ações na criação de outros mundos. O gesto de alteridade do pesquisado Leonardo propõe um caminho inverso, bem diferente do que ele viveu quando chegou à escola, propondo novas maneiras de aprender, a partir da relação que os pesquisados têm ao comungar com a arte do desenhar.

Diante dos gestos de troca, numa proposta de uma inclusão menor, Igor afirma em suas narrativas: “Acho bom professora o meu colega me ajuda, mas ele é muito especial pra mim, acho legal ele me ajudar”<sup>18</sup>. De tal modo, a inclusão se movimenta no contexto da escola.

Dessa forma, é possível compreender que, de acordo com Skjorten (2013, p. 2), “a inclusão se refere a esse processo de adaptação da escola para que todos encontrem os melhores meios para aprender. Portanto, não se trata de ajustar o aluno à escola, como se pretendia com a ideia de integração, mas o contrário”. Com isso, observamos que as resoluções internacionais trazem novas políticas públicas para a escola, para que todos tenham a oportunidade de aprender.

É importante situar que, mesmo diante dos avanços no movimento da inclusão, ainda se convive com grandes desafios a serem vencidos no ambiente escolar. Isso, pois a inclusão dos estudantes com TEA, dentre outros tipos de deficiência, suscita desafios que a escola ainda enfrenta em busca de que o processo de ensino e aprendizagem seja, de fato, a garantia de direitos para todos indistintamente.

Podemos analisar, nessa perspectiva, as atribuições da LDB, a qual preconiza que, no processo de inclusão, as ações educativas serão construídas a partir das especificidades do sujeito. A inclusão escolar das PcDs não consiste apenas em sua permanência física junto aos demais educandos, mas no compromisso com uma educação de qualidade para todos, favorecendo a acessibilidade, bem como a flexibilização e adaptação curricular, demonstrando sua opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

Ao entender que o movimento de inclusão é um ato político, percebemos que, durante dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre 1995 e 2002, a palavra inclusão se destaca com maior intensidade. Contudo, a escola é convidada a mediar esse processo, de forma que se demonstra que a inclusão está apenas na legitimidade da existência da lei, condição para que todos possam participar de uma sociedade mais justa, porém sem muitos avanços.

Com o segundo mandato de FHC e os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2010, e durante o primeiro ano do governo Dilma Rousseff, as políticas criadas durante o governo FHC foram mantidas e ampliadas, com ações voltadas para todos aqueles que foram discriminados ao longo da história (Veiga-Neto; Lopes, 2011). No entanto, observamos que ainda há um grande distanciamento entre o que a lei preconiza sobre a inclusão das PcDs no ambiente escolar e suas reais necessidades.

---

<sup>18</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, surge com novas possibilidades na formação de professores. Diante disso, busca-se que atuem nestas demandas que envolvem a inclusão. Entretanto, ainda convivemos com um grande distanciamento na capacitação de profissionais para a inclusão de PcDs no contexto escolar, o que gera grandes entraves na efetiva inclusão escolar (Brasil, 2008).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como “Lei Berenice Piana”, foi criada pela Lei nº 12.764/2012. Seu artigo 1º estabelece que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, preconizando que possam ter o mesmo acesso que as outras PcDs têm (Brasil, 2012). Porém, a todo momento percebemos que nem sempre seus direitos são garantidos, ocorrendo grande segregação no espaço escolar, que, em muito dos casos, é atribuída à falta de formação continuada dos professores na mediação da aprendizagem das PcDs, assim como pela ausência de estrutura física que atenda às demandas.

Vale realçar que, embora a lei seja específica para autistas, configura-se como normativa para as singularidades desses sujeitos com as demais deficiências. Ainda, outra questão que deve ser destacada é que mesmo sendo uma lei direcionada a este público-alvo, muitos deles continuam com seus direitos invisibilizados.

Para ampliar as prerrogativas dos autistas, a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020, denominada “Lei Romeo Mion”, no art. 1º, altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana). Além disso, na Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania):

É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita, o que traz possibilidades para inclusão dos autistas com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 1996, art. 3º).

Diante desse contexto, inferimos que a lei é importante para que os direitos das pessoas com TEA sejam garantidos. Porém, na prática, percebemos que há um distanciamento entre o que se propõe e o que realmente é atendido, visto que, em muitos casos, os estudantes ficam desprovidos de atendimento pedagógico e/ou especializado, bem como de consultas no Sistema Único de Saúde (SUS).

Dessa maneira, evidenciamos que não há propostas evidentes de inclusão, o que fortalecem as diretrizes propostas pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que preconiza, no art. 2º, inciso VI, que os estudantes que, em seu desenvolvimento, não se beneficiam do ensino regular devem ser segregados nos centros especializados (Brasil, 2020),

o que faz retroceder a luta de professores e pesquisadores que buscam por uma escola que atenda a todos, com possibilidades de interações entre os pares na construção de novos saberes.

Em contrapartida, o Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, com possibilidades de todos aprenderem juntos. Cabe destacar que as políticas de inclusão deveriam ser implementadas nas escolas a partir das ações inclusivas traçadas pela Declaração de Salamanca (1994), visto que o Poder Público ficou responsável pela viabilização das condições para que as PcDs tivessem seus direitos garantidos.

Para Villas Boas (2020, p. 123), “a trajetória da educação inclusiva e a batalha travada ao longo da história, mostra que o fenômeno da inclusão nos remete a inúmeras reflexões sobre o processo de evolução do contexto da educação de pessoas com deficiência”. Nesse contexto, a autora destaca que o processo de inclusão delinea um caminho traçado por lutas e enfrentamentos, pois a lei garante o acesso ao espaço escolar, porém, além disso, deve garantir a permanência no ambiente escolar, com possibilidades de acesso à aprendizagem, ao passo que a educação inclusiva é um processo que deve ser reconstruído constantemente, com aberturas para outras formas de aprender, que não estejam apenas dispostas no contexto da sala de aula, mas também em outro espaços do aprender, como na criação do território dos dinossauros herbívoros, imaginado por Igor (Figura 17).

Figura 17 - Território dos Herbívoros



Fonte: arquivo da pesquisadora (2003).

“O território é um grupo de herbívoros com dois Triceraptos e dois Estegossauros com placas ósseas com espinho na calda para defesa contra predadores. Estão em um território de um lago rosa onde abriga milhões de dinossauros”<sup>19</sup>. As suas narrativas mostram a

<sup>19</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

reconstituição do território dos herbívoros, no qual apresenta a sua produção para o cotidiano, buscando a proximidade do seu ato criador. Suas invenções transcendem a ideia de desenho proposta por Derdyk (2020), quem diz desenhar situações, animais, emoções e ideias são tentativas de aproximar a imaginação do pesquisado com a sua criatividade no mundo.

A partir dos interesses dos estudantes com TEA, foi possível levar para o espaço escolar, por meio da arte do desenhar, a reinvenção da construção da aprendizagem com outras maneiras de comunicar. Isso permite a construção de práticas pedagógicas inovadoras na inclusão desses estudantes, visto que

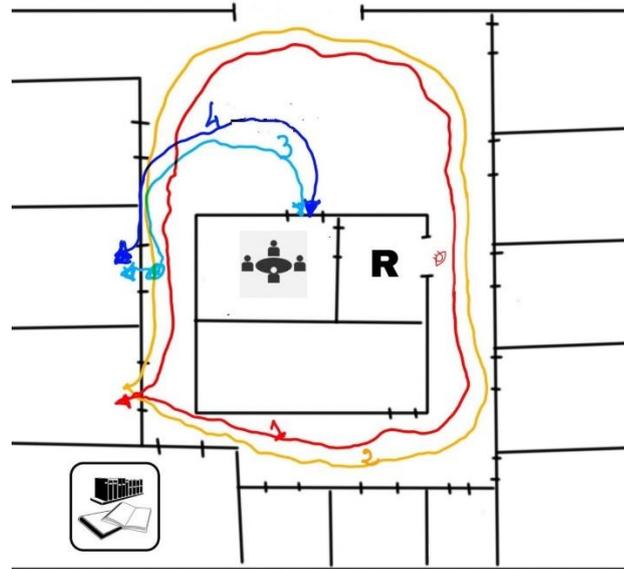
A educação inclusiva enquanto novo paradigma educacional, retrata a construção e reconstrução de significados, ressignificação de atitudes, confrontando teoria e práticas, mobilizando os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, permitindo troca de conhecimento, saberes e experiências, emergindo por conseguinte, práticas pedagógicas inovadoras (Villas Boas, 2020, p. 123).

Assim sendo, compreendendo a educação inclusiva como paradigma educacional que demanda reconstrução de significados na prática pedagógica, observamos que realizar a inclusão de estudantes com TEA envolve um processo que não implica apenas em dar acesso ao ambiente escolar, mas permitir que os sujeitos que estão excluídos tenham oportunidade para aprender diante de suas características, habilidades e limitações, tendo em vista que a inclusão envolve um olhar para todos. No entendimento de Lopes (2009, p. 154), a educação deve ampliar suas ações na busca por uma escola inclusiva quando afirma que

A inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população.

Nesse cenário, é evidente para Lopes (2009) que as práticas de inclusão que subjetivam os indivíduos demandam o autoconhecimento do seu lugar e da sua representatividade, diante do que é concebido por diferente, para que, dessa forma, seja possível compreender o seu espaço de aprendizagem, o qual foi observado quando cartografamos os gestos dos movimentos dos autistas durante todo processo da pesquisa (Figura 18).

Figura 18 - Mapa dos gestos dos movimentos de Leonardo e Igor



Fonte: arquivo da pesquisadora (2003).

Na Figura 18, o trajeto 1 mostra os movimentos que Igor realiza dentro de um território, de forma rotineira, desenhando linhas costumeiras que sempre convergem para os mesmos lugares. Segue seus interesses de ver livros com dinossauros e projetar o seu olhar para o espaço do seu ato criativo, onde cria fissuras ao se movimentar dentro do território. Então, através da linguagem do olhar, manifesta o lugar que gosta de se relacionar com a arte.

Os trajetos 2, 3 e 4 mostram o movimento de Leonardo à procura do seu lugar no território. Assim, desloca-se da sala de aula para a sala dos professores, de modo que as linhas costumeiras (duras) desenhando olhares da resistência e subjetivação de si. Nesse movimento de repetição, o estudante Leonardo instaura um novo desenho do seu modo de ser, que foi orquestrado por traços das singularidades que emergiram da sua existência.

Nesse contexto, as ideias de Lopes (2009) destacam a importância do lugar para todos. Para a autora, não devem existir fronteiras entre os indivíduos para delimitar o espaço de convivência. Portela (2014, p. 64) também afirma a necessidade de que, no processo de inclusão, a escola ofereça “oportunidade de aprendizagem a todos, respeitando a diversidade da população a ser atendida, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno”. Dessa forma, desenharemos um novo caminho, com propostas de inclusão que possam atender aos sujeitos das diferenças. Para isso, precisamos nos opor às estruturas da resistência que circundam o ambiente escolar.

Logo, compreendemos que o processo de construção da educação inclusiva perpassa os limites das dificuldades que se vivenciam em sala de aula, a partir do momento que o saber docente se debruça sobre a necessidade de criar um ambiente em que o ensino e a aprendizagem

sejam construídos na coletividade, respeitando os limites de cada sujeito, ao entender que todos os estudantes são capazes de aprender, independentemente de suas diferenças. Logo, precisamos romper com as estruturas homogeneizadoras.

## 5.2 OS DESENHOS DOS AUTISTAS: UM GESTO DE RE(INVENÇÃO) DAS DIFERENÇAS

Tendo em vista a obra de Gilles Deleuze, “Diferença e repetição”, é possível entender que a diferença está relacionada àquilo que distingue ou tornam desiguais as coisas ou pessoas tomadas em comparação. Já a repetição está relacionada às ações que realizamos por mais de uma vez, que, ainda que se repitam, podemos observar se há diferença (Santos, 2010).

No contexto das diferenças, Deleuze nos alerta a pensar em um mundo múltiplo e nos afastar do uno, visto que “encontrando-nos diante das repetições mais mecânicas, mais estereotipadas, fora de nós e em nós, não cessamos de extrair delas pequenas diferenças” (Deleuze, 1988, p. 8). São essas diferenças que permitem que os sujeitos autistas tenham singularidades múltiplas, mesmo diante dos seus movimentos com repetições estereotipadas e dos seus desenhos repetidos, que, talvez, para muitos seja apenas uma simples repetição, mas para eles é um mover singular, carregado da potência do seu aprender.

No entanto, a busca pela “normatização” das PcDs permitiu que esses sujeitos fossem segregados e impedidos de viver em sociedade, bem como de construir sua própria identidade, visto que os maiores impedimentos no ambiente escolar emanam de comportamentos aversivos, diante da sua percepção do diferente. Observamos que, na maioria das vezes, as terminologias normatizadoras, impostas pela sociedade a esses sujeitos, segregam muito mais do que as suas limitações.

Na percepção de Bauman (1998) e Foucault (1987), a sociedade é repleta de confinamento, cada uma com suas leis e regras próprias, que tem a finalidade de segregar, mostrando que as diferenças não têm como se mostrar diante de indivíduos capazes de exercer a sua autonomia. Dessa forma, valida-se a ideologia dominante, a qual reafirma que o lugar de PcDs é apenas nos centros especializados, como forma de docilizar seus corpos, o que não corresponde ao ideal de escola para todos, mas para uma minoria que atende aos anseios da elite.

Diante da compreensão dos filósofos Moura e Zucchetti (2019, p. 45), destacamos “que cada nomenclatura expõe um aspecto, projeta uma face [...] com terminologias definidoras daqueles que ‘desviam’, ou subvertem a ordem normal da genética”. A postura determinista

idealizada pela sociedade impede que as PcDs assumam suas singularidades e, com isso, a sua inclusão, por meio das práticas dos desenhos, constitui uma forma de subjetivação na sua relação com o outro, o que transcende a aprendizagem que vai além do currículo ao criar caminhos próprios para intervir no mundo.

Desse modo, ao recepcionar uma PcD no contexto da sala de aula, é preciso se desvencilhar dos estigmas que escravizam. Assim, é necessário construir um ambiente acolhedor, em que a deficiência não seja um impedimento, mas uma oportunidade de assegurar o potencial criador que cada sujeito tem ao ser diferente.

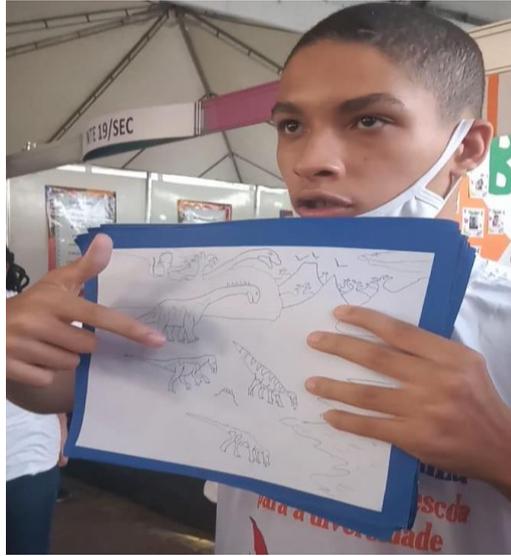
Com isso, falar sobre a re(invenção) da inclusão de autistas da escola para o mundo nos convida a repensar uma escola que está organizada a partir do aprisionamento e permanência daquele que é diferente, ignorando suas crenças, modos próprios de aprender e de se movimentar na coletividade, com gestos repetitivos de mostrar o que inventam na arte do desenhar. Os seus gestos singulares desafiam as formas cristalizadas de educar, em que as diferenças são compreendidas com modos instituídos (modal). Porém, Alves e Pérez (2018, p. 591) nos alertam para abertura da

transformação transmodal – ato criador de outras e novas maneiras de ser, que são engendradas no movimento de uns nos outros como dimensões de si mesmo. Trata-se de uma experimentação que visa uma torção na percepção do modo de existência autista, cujo gesto próprio é suscitar outros gestos.

Essa percepção escapa como as linhas de voo, que rompem com a ideia de começo e fim. É muito comum, entre eles, que várias produções de desenhos sejam realizadas, assim como mostrar suas narrativas. No caso do estudante Igor, isso é um gesto peculiar na arte de fazer dinossauros.

Então, quando foi convidado para contar as histórias dos seus desenhos, criou uma variação na condição de repetição que traz a diferença, expressando outras nuances da linguagem e outras maneiras de ser. Dessarte, inaugura uma linguagem escrita com linhas do seu repertório de interesse, com as narrativas dos seus desenhos (Figura 19).

Figura 19 - Narrativas do desenho na contação de histórias



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

No repertório das suas narrativas, Igor contou que “o Camarassauro é um saurópods que viveu a 150 milhões de ano no Período Cretáceo, é um saurópods que não sabe se defender, e que os Iguanodontes tinham espinhos pontudos que serviam para se defender ao furar os olhos dos dinossauros”<sup>20</sup>. Nesse momento, observei que o mesmo relato se repetia para dinossauros diferentes, no entanto, sempre deixava escapar alguma informação a mais.

Nessa modalidade de pesquisa, consideramos que sujeito e objeto estão juntos na mesma experiência, pois o conhecimento é tido como criação, e a pesquisa é compreendida sempre como intervenção, visto que não há distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Assim sendo, quando desenha suas invenções, Igor faz questão de anunciar o que aprendeu sobre os dinossauros, de forma que suas narrativas transcendem as oficinas artísticas.

Na percepção de Deligny (2015), é preciso aprender com os gestos mínimos dos autistas, a ponto de não querer se surpreender com aquilo que não entendemos ou querer fazê-los falar, posto que eles têm modos singulares de existir. Então, quando se apropriam dos seus desenhos, novos gestos são capturados, inclusive ao narrarem sobre os tipos de dinossauros, sem a necessidade de começo e fim, construindo um repertório singular, em que o domínio do código da leitura, como exigência social, não consegue aprisionar a arte que se re(inventa) para o mundo. Nesse processo, as diferenças se misturam entre a arte e com a arte, rompendo com as barreiras da linguagem padrão, que estabelecem formas padronizadas de se mostrar no mundo.

Ainda, é oportuno destacar que os gestos das narrativas têm suscitado outras formas de agir, que escapam das normatizações que condicionam como eles precisam viver. A busca pelo

<sup>20</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

rompimento das estruturas cristalizadoras no ambiente escolar, tendo em vista permitir a inclusão dos estudantes com TEA, apresenta possibilidades na reconstrução de uma escola para a cidadania, visando à criação de aberturas, para que os sujeitos da neurodiversidade possam comungar com múltiplas formas de se movimentar no mundo.

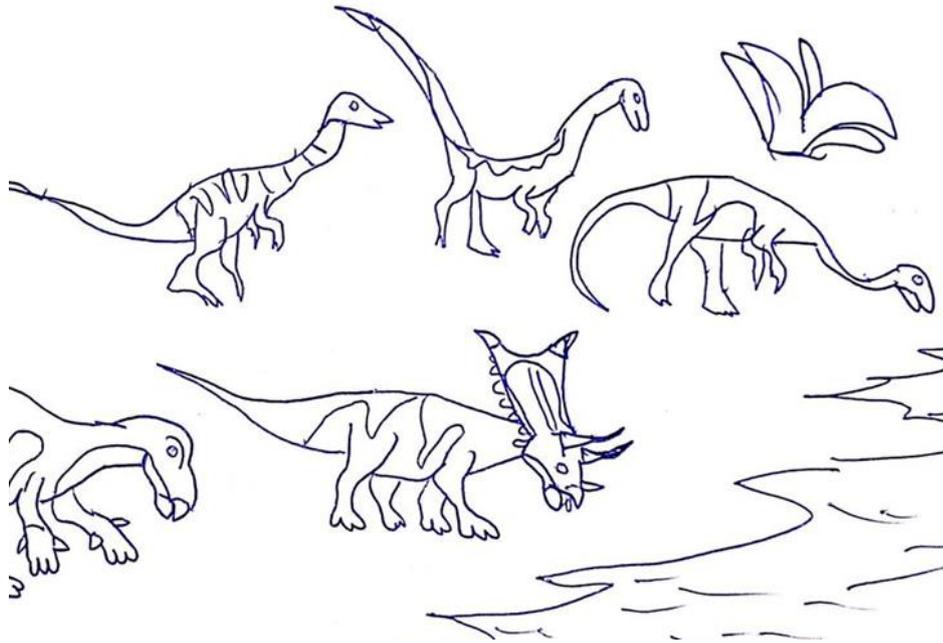
No contexto dos encontros das PcDs, é importante situar que o poder dominante cria regras, normas de condutas e categorias de pensamento que vão influenciar na dominação dos grupos minoritários. Contudo, a militância pelos direitos das PcDs objetivam uma forma de narrar como esses sujeitos se veem no mundo e como a marca da sua individualidade é construída em meio aos conflitos que são projetados no seu cotidiano. Compreendemos, dessa maneira, que mesmo sendo excluído do seu contexto social, caminham em oposição às terminologias definidoras que aprisionam e sentenciam, por questões neurobiológicas ou não.

A história de exclusão, que permeou a vida das pessoas que tinham algum tipo de deficiência, norteou práticas pedagógicas de forma padronizada, as quais propagavam que todos os alunos eram capazes de aprender da mesma forma. Para Deleuze (1988), a aprendizagem não ocorre em relação ao que se pode representar de uma ação, mas, sim, na disposição do encontro com o outro, a partir dos movimentos capturados com os signos heterogêneos a partir da prática. Desse modo,

Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. Em outros termos, não há ideomotricidade, mas somente sensório-motricidade (Deleuze, 1988, p. 31).

Deleuze (1988) também nos alerta, afirmando que, no ato de aprender, nada está pronto. Entretanto, é construído em meio aos signos que os sujeitos acessam, não através de práticas semelhantes, mas dos gestos perceptivos, que são construídos no mundo das sensações. Visto isso, ao trazer a importância das feições dos desenhos dos autistas percebemos, analisando a Figura 20, a maestria em traçar a existência a partir das linhas que compõem o dinossauro Triceraptos, criado pelo estudante Igor.

Figura 20 - Triceraptos



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O herbívoro, o mais valente da Terra, com as maiores cabeças do reino e que teve o corpo todo arrebatado na batalha com o Suchomimus (parte superior esquerda da imagem). O território dos dinossauros, apresenta áreas de lutas e disputas entre os répteis, que, ao longo dos séculos, traçam a história de fosséis<sup>21</sup>.

Dentre os dinossauros da produção do seu desenho, destacamos o Triceratops (na parte inferior da imagem). Nesse cenário, observamos que o estudante dá muita ênfase às singularidades da alimentação e à forma de convivência dos dinossauros em seu território, demonstrando, nos seus gestos narrativos, o tamanho da cabeça do Triceratops, nas investidas das batalhas. Com isso, Igor dá novos contornos à arte, a partir do traçado que conduz através das mãos que consegue voar com a imaginação do seu pensamento.

No contexto da sala de aula, analisamos que o trabalho de inclusão, voltado para crianças autistas, demanda um olhar atento aos gestos e movimentos de um território. Nessa compreensão, ao trabalhar com a inclusão de estudantes com TEA, somos desafiados a habitar em um território de resistência, no qual nada está posto, mas a todo momento os problemas da exclusão se repetem, em todos os espaços. Essa é uma forma de os autistas se re(inventarem) através das suas diferenças.

Para Deleuze (1988, p. 64),

É próprio de cada diferença passar através de todas as outras e de se "querer" ou de se reencontrar através de todas as outras. Eis por que o eterno retorno não surge em segundo lugar, nem vem após, mas já está presente em toda

<sup>21</sup> Fala de Igor, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

metamorfose. É contemporâneo do que ele faz retornar. O eterno retorno reporta-se a um mundo de diferenças implicadas umas nas outras, a um mundo complicado, sem identidade, propriamente caótico.

Deleuze (1988) ainda afirma que quando os corpos se misturam aos pontos que sejam significativos em relação a uma onda, ele está articulado ao princípio da repetição, que não é do mesmo ponto, mas tem possibilidade de se unir ao outro, para compreender a diferença. Assim, reencontra-se com todas as outras, mesmo diante de sua repetição, que sempre trará algo de novo.

Por esse viés, “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente” (Deleuze, 1988, p. 11). Então, a partir dos repetidos gestos evocados pelos autistas, somos convidados a perceber suas diferenças. Quando repetimos os comportamentos normatizados pela sociedade, permitimos que os sujeitos das diferenças repitam ou idealizem para elas, por meio dos modelos prontos de inclusão que possam atender a todos, o que distancia da repetição que está nas singularidades das diferenças.

### 5.3 A INCLUSÃO MENOR E O TERRITÓRIO DE PERTENCIMENTO DOS AUTISTAS

Os movimentos da inclusão, através das narrativas dos desenhos das pessoas com TEA, constroem possibilidades de um lugar de pertencimento, que é traçado com a re(invenção) das múltiplas formas de agir dentro do contexto das diferenças, em que narram seu caminhar com os gestos inventivos. Nesse contexto, é possível apontar o espaço da inclusão como uma “ilha deserta”, o qual Deleuze (2004) afirma que produz movimentos diante das intempéries de recriar condições de sobrevivência e se reinventar.

Larrosa (2002, p. 24) explica que a experiência nos ajuda a “falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Desse modo, temos condições de afetar e ser afetado pelo outro que caminha no movimento em direção oposta ao que acontece no mundo.

É importante situar que, nesse contexto, Orrú (2017) vê a inclusão como uma ilha perdida, por ser um espaço da separação, do distanciamento e da solidão dos naufragos, onde se navega sem a esperança do que pode encontrar, sendo pensada:

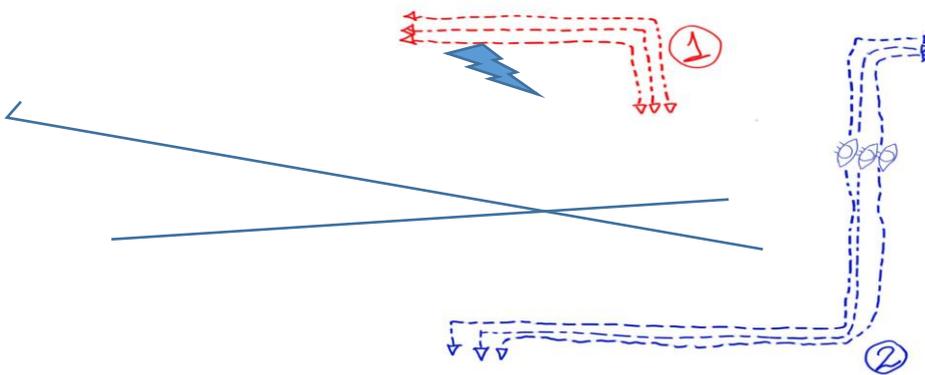
Como espelho dos excluídos, da separação, do afastamento, da segregação, da solidão – substantivos liames da angústia de um naufrago. Ou então ver nela a possibilidade de um começo, da re-criação de um mundo. Quem faz a inclusão acontecer na diferença que se diferencia re-cria o mundo, re-cria os espaços de aprendizagem, re-cria os momentos de aprendizagem, re-cria as possibilidades de aprendizagem a partir da própria inclusão em sua condição

desértica e, aparentemente, ríspida, porém rica de benefícios para todos que povoam (Orrú, 2017, p. 69 -71).

A autora mostra que, mesmo diante do afastamento, no padecimento que é construído na experiência, e da segregação apresentada no deserto da inclusão, é possível se reinventar em meio às turbulências, com momentos de aprendizagem que conduzem à humanização dos que estão envolvidos nesse processo. Por esse viés, Deleuze (2004, p. 7) expõe que, “para que uma ilha deixe de ser deserta, não basta, com efeito, que ela seja habitada”. É preciso que os que são convidados aos desafios possam enfrentar os naufrágios de forma criadora. Isso demanda encontros para conhecer outras formas de viver no mundo, para que os movimentos de busca do lugar do outro comungue com as suas singularidades.

Os autistas inventam modos de fazer que contagiam outras diferenças, com desenhos repetitivos e com outras formas de viver na escola, a partir, por exemplo, do mapa dos seus movimentos repetitivos como destaca a Figura 21.

Figura 21 - Mapa dos movimentos repetitivos dos autistas



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

O desenho repetitivo dos autistas se reinventa em um território estabelecido pelo percurso rotineiro das linhas duras do trajeto 1, que são impactadas pelas rupturas de uma educação da resistência, a qual permite ao diferente habitar em um território que se constrói com as invenções que dialogam com esses desenhos. Em meio às andanças ritualizadas de Leonardo, no trajeto 1, outras linhas se cruzam no território, no trajeto 2, com o caminhar rotineiro de Igor, que, em seu olhar, deixa os escapes das suas linhas de errâncias, sinalizando que o que importa é o lugar das suas invenções.

Cabe realçar, dessa forma, que Deleuze e Guattari (2003) se apropriam do conceito “menor” em “Kafta, por uma literatura menor”, retratando as questões que dialogam com o devir que inter cruzam os movimentos de resistência, diante do que é estabelecido pela

sociedade. A alusão a uma língua menor, aparentemente subalternizada, se reinventa na sua desterritorialização.

Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior. E a primeira característica é que a língua, de qualquer modo, é afectada por um forte coeficiente de desterritorialização. Kafka, nesse sentido, define o impasse que impede o acesso à escrita aos judeus de Praga e faz da literatura algo de impossível; impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira. Impossibilidade de não escrever porque a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura (Deleuze; Guatarri, 2003, p. 38).

Apesar do conceito de menor ser atribuído a uma língua de usos menores, ao trazer esse conceito para uma inclusão menor, observamos que está relacionada a um contexto de devir que pertence a uma minoria que gera uma política menor ao reinventar resistências e potências. A língua menor dissolve as formas de significados por linhas de transformação dos sentidos, inaugura as experiências sensitivas, pois libera determinados desejos por fluxos de intensidade imprevisíveis, por uma experiência existencial singular<sup>22</sup>.

O menor rejeita seu desejo confiscado, no qual escrever é um exercício de experimentação, que inventa uma impossibilidade na linguagem, afetando-nos de um jeito que a gente não espera, porque não há previsibilidade para que ela seja traçada. Na literatura menor, tudo é político. Ainda, na manifestação de outras possibilidades que a verdade pode se expressar, tudo é político, porque ela manifesta uma verdade não pensada<sup>23</sup>.

Com isso, ao pensar a educação dirigida por planos decenais e diretrizes que regulamentam as ações para a educação, conduzimos a forma de aprender, pensada e estabelecida pelos tecnocratas, que projetam seus gabinetes a serviço do poder, instituindo uma educação maior, com modelos únicos que atendam a todos os sujeitos. Para Gallo (2002, p. 173), “a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitadas naquele contexto” contraria uma proposta de escola pensada com projetos acabados. Contudo, é necessário ir além, com base nas circunstâncias que permitem aos autistas inventar a partir dos seus desenhos, com novas aberturas para o mundo.

Nessa educação, há projeções para que as metas sejam alcançadas nos prazos estabelecidos, de modo que seus resultados atribuam aos sujeitos o controle do aprender. Em contrapartida, a educação menor se constitui um ato de resistência, ao se opor a todas as ações que padronizam e controlem as formas do que e como aprender dos autistas. Por isso,

<sup>22</sup> Considerações realizadas pelo parecerista Prof. Dr. Antônio Almeida da Silva.

<sup>23</sup> Considerações realizadas pelo parecerista Prof. Dr. Antônio Almeida da Silva.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional (Gallo, 2002, p. 172).

Com suas nuances, a educação vivida no território de resistências envolve o cartografar de gestos e invenções que os estudantes autistas engendram ao caminhar, olhar, inventar, riscar e escrever, quando o ato de desenhar surge como militância da sua singularização. Pode se observar que a inclusão menor transcende, por ser benéfica a todos, uma vez que desterritorializa o território dos excluídos e dos incluídos, visto que, em algum momento, são confrontados pelas mesmas circunstâncias.

Dessa maneira, uma linguagem menor dissolve as formas rígidas dos significados por linhas de significação dos sentidos. A língua menor corrói esses sistemas de produção, que produzem outras relações de sentidos, corrompendo as relações dominantes. Dentro desse enfoque, Orrú (2017, p. 56) destaca que a inclusão menor “subsiste à envergadura da inclusão legalista que ora serve aos interesses do Estado, ora concede o direito ao cidadão, ora se dobra a microfísica do biopoder”. A autora nos alerta para uma inclusão

Que se faz presente para além do papel, para o além do abstrato e do intelectual das políticas promulgadas. É aquela que não é estacada por obrigatoriedade da lei para que os outros vejam existir na escola, sem motivos de denúncia que atrapalhariam o bom e desejável andamento legal da instituição. A essa inclusão que coexiste nas fronteiras, na linha divisória do enlace binário, excluídos/incluídos, que chamamos de inclusão menor (Orrú, 2017, p. 50).

“A inclusão menor subsiste a inclusão legalista”. Dentro dessa perspectiva, a autora mostra que a inclusão vai além legislação, na garantia de uma educação cidadã. Entretanto, aponta que esta deve ser construída nas relações das minorias, mesmo diante das lutas e complexidade que a des(territorialidade) impõe aos sujeitos nas suas subjetivações.

Nesse sentido, percebemos que o movimento que os autistas traçam como grandes sobreviventes da ilha da inclusão é rodeado de desafios, os quais permitem que eles agucem seu potencial criativo do desenhar, quando se aventuram a quebrar regras de um sobrevivente que sempre viveu à deriva, procurando seu lugar livre de aprisionamento, em um processo de construção e desconstrução do “eu”. Na condição de resistências, diante das intempéries, o espaço da inclusão é constituído, com as suas subjetivações, trazendo aberturas para que esses sujeitos construam seu modo de existir.

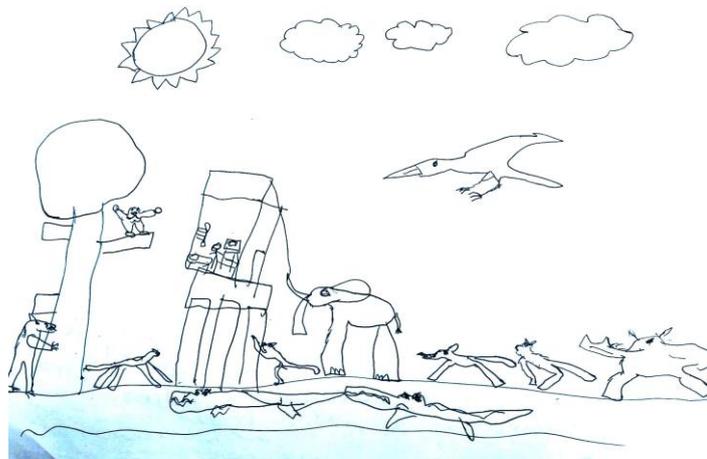
Tendo isso em vista,

É no social que a inclusão se constitui, em meio às diferenças que a todo tempo se diferenciam e não se institucionalizam. E é no espaço provocado pela inclusão que a aprendizagem permanente e duradoura se torna possível não

apenas para alguns, mas sim para todos sem ilusão de padrões uniformes, porém disforme em sua incompletude. A inclusão provoca um outro que não se encontra nas extremidades da ponte ou das fronteiras, mas no entremeio, nas entrelinhas (Orrú, 2017, p. 74-75).

A autora ainda aponta que a inclusão não comunga com as ideias institucionalizadas que impõem padrões preestabelecidos, entender que esta não dociliza os corpos, tampouco aliena os sujeitos a seguir um modelo desconectado da sua realidade, mas reinventa, a partir do seu ato criativo (Orrú, 2017). Nessa acepção, o estudante Leonardo demonstra a sua interconexão com a natureza, com os gestos traçados do seu desenho (Figura 22).

Figura 22 - A vingança da natureza



Fonte: arquivo da pesquisadora (2023).

Na época dos anos 2000, os animais foram caçados no fim da época. Uma reviravolta começou. Em vez dos animais serem caçados, os humanos foram a caça. Ao entrar na floresta e alvejarem o primeiro alvo, os humanos foram atacados por vários animais. Muitos caçadores morreram e os únicos sobreviventes que chegaram a cidade viram os animais destruindo tudo. Essa é a vingança da natureza<sup>24</sup>.

Ao apresentar sua narrativa, Leonardo demonstra preocupação com o cenário traçado pelas suas invenções, no qual consegue vislumbrar o caos projetado pelo homem em relação ao ambiente natural. Assim, ele nos traz pistas de que a relação do homem com a natureza deve ser harmoniosa, visto que somos parte dessa natureza. Nesse entendimento, a arte imaginativa dos estudantes autistas cria um caminho para a inclusão, ao entender que, em uma escola para as diferenças, as pessoas com deficiência e/ou neurodivergência criam outros modos de aprender com o inventar da arte.

<sup>24</sup> Fala de Leonardo, durante a oficina, realizada em outubro de 2023.

## 6 OS OLHARES SOBRE AS NARRATIVAS DOS DESENHOS DOS AUTISTAS SÃO POSSÍVEIS?

### Olhares Cartográficos

É ver, olhar, observar, capturar

É ser presença próxima

É ter brecha

É tecer fios

É transmodar

E foi dessa forma, que os autistas teceram os fios das narrativas dos seus desenhos, no contexto da inclusão criando outras linhas de voo [...]

Claro, que isso depende do ponto de vista de quem vê [...]

O estudo realizado sobre os desenhos e narrativas com estudantes autistas apresenta dados científicos. Estes evidenciam que, através da arte de desenhar e narrar seus registros gráficos, eles estão aprendendo, e ainda, de modo peculiar, expressam a visão de si, do mundo e de como aprendem.

Assim, esta pesquisa tem grande relevância social, pois a publicação e socialização dos estudos realizados e sistematizados podem ser uma fonte de mobilização para outros docentes e instituições de ensino (escolas, por exemplo), a fim de que reflitam sobre como estão acontecendo (ou não) os processos de inclusão de sujeitos neurodiversos nos espaços educativos. Isso, tendo em vista que ainda ocorrem muitas práticas pedagógicas “padronizadas”, propostas da mesma forma para todos os alunos, desconsiderando as especificidades, dificuldades e potencialidades para aprender.

O percurso da produção dos desenhos feitos pelos estudantes mostra o quanto a escola e instituições de ensino precisam se debruçar sobre os processos diversos de como a aprendizagem ocorre. Com isso, urge a necessidade de se repensar a formação de professores, para que possam trabalhar em espaços escolares onde a diversidade de sujeitos se faz presente, especialmente, daqueles que possuem um funcionamento neurodiverso, como é o caso de estudantes autistas.

Nesse contexto, é possível que esta pesquisa também instigue a realização de novas investigações científicas. Estas podem se voltar a discutir sobre as práticas pedagógicas, a organização curricular e as formas/instrumentos de avaliação da aprendizagem de sujeitos com TEA, bem como de outros que tenham uma condição peculiar de aprender.

Visto isso, é importante destacar que, ao analisar os desenhos e narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, observamos um movimento de (re)invenção de uma linguagem própria

do mundo autista. Então, ao transitar em um território imerso de linhas duras, como professora de Geografia, as minhas inquietações me transportaram a criar estratégias que fossem inclusivas, e não exclusivas, ou seja, algo que contribuísse para que os sujeitos com TEA se sentissem mais valorizados e motivados no aprender, alcançando conquistas a partir das habilidades observadas e potencializadas no ato de desenhar. Estes resultados são imensuráveis.

As linhas duras que atravessam a maneira singular dos autistas foram rompidas, ao permitir que os sujeitos das diferenças criassem suas linhas de voo na subjetivação de si. Por essa razão, seus movimentos, dentro da escola, criam aberturas para que os outros estudantes sejam incluídos através dos seus desenhos. Logo, capturando esses gestos, foi possível entender que nada estava pronto, contudo, foi construído no processo laborioso de conhecer para transformar.

Os desenhos dos autistas têm modos próprios para sua existência, por estarem imersos nas múltiplas visões de mundo que concebem da vida. Desse modo, as narrativas dos desenhos mostram singularidades próprias do modo de existir de cada um dos participantes da pesquisa, ao falar de si e dos desenhos.

Estes, embora tenham interesse restrito pelos seus traços gráficos, diferenciam-se nas suas diferenças. Ao criarem as invenções, trazem em seus repertórios elementos que emergem da natureza, como forma de estar no mundo e participar da vida nele. De tal forma, mostram, através das suas narrativas, que existem outros modos de aprender, por meio de outras maneiras de vida, que são atreladas às inúmeras circunstâncias imersas no contexto das diferenças com as suas singularidades.

Ao contar as narrativas do desenho e de si, rompem com as estruturas que normatizam a linguagem padrão como a única possível para os sujeitos que fazem parte da neurodiversidade. Com isso, suas narrativas mostram que a linguagem dos seus desenhos aponta gestos com a criação de novos signos, para compreendermos as potencialidades dos sujeitos singulares, que criam modos próprios de se reinventarem, em uma sociedade que segrega e oprime aquele que é diferente.

Diante desse contexto, faz-se relevante pensar que as diferentes concepções sociais da educação institucionalizada têm sofrido rupturas, ao ser confrontada com a forma de agir e criar desenhos dos autistas, visto que o desenho é a forma que eles possuem de se comunicar com o mundo, por meio da arte, com ideias, emoções e movimentos. Assim, os resultados do estudo mostram que as narrativas dos desenhos dos estudantes expõem aberturas para a inclusão, entendendo que, em uma escola para as diferenças, os sujeitos neurodiversos criam invenções de outra linguagem por meio do desenho. Nesse cenário, em suas capturas, ao narrarem sobre

os desenhos dos bonecos e dos dinossauros, os estudantes participantes conseguiram perceber que suas narrativas estão imersas em um território onde conseguem transitar entre a realidade e fantasia.

Por essa perspectiva, destacamos que a escola precisa motivar o movimento criativo de desenhar. Importa situar que os desenhos dos autistas trazem possibilidades de entender as múltiplas diferenças que existem na escola, além de desafiar outras formas de aprender que não comungam com modelos classificatórios e padronizados para sujeitos únicos. Dessa maneira, compreendemos como importante o olhar sensível para os desenhos e suas narrativas, como oportunidade de entendermos que eles têm modo próprio de existir no seu caminhar.

Sublinhamos também que, na neurodiversidade, as diferenças devem ser entendidas como parte da constituição humana. Por isso, há a necessidade da criação de ambientes inclusivos, que permitam que as pessoas neurodiversas busquem o que potencializa a sua condição humana, para que suas diferenças sejam respeitadas.

Tendo isso em vista, ao trazer a poética de Manoel de Barros, para valorizar os movimentos que traduzem os traços do desenho de autistas, que são cartografados no contexto escolar, observamos um enorme avanço do incluir através da arte. Percebemos que esses sujeitos carregam interesses em sua história, os quais, na maioria dos casos, estão relacionados com restos, desperdícios e despropósitos. No entanto, apresentam novos contornos na arte de inventar, com nuances que envolvem a sustentabilidade do planeta.

Cabe destacar, ainda, que o método cartográfico permitiu o meu habitar em um território traçado por linhas costumeiras e de errâncias, que foi entrecruzado com linhas de voos, para o processo de subjetivação desses sujeitos. Desse modo, trabalhar com o método cartográfico implica entender as diferenças com desdobramentos de outros mundos, ao romper com a padronização de uma linguagem única para os sujeitos neurodiversos no contexto escolar.

Nesse viés, analisamos que, quando mostram as repetições dos seus desenhos, sempre apontam singularidades. Com isso, cabe afirmar, também, que as oficinas apresentaram possibilidades para que pesquisados e pesquisadora estivessem juntos, na captura de gestos, ações, percepções e invenções.

Assim sendo, ao cartografar os desenhos e narrativas dos estudantes com TEA, no contexto da pesquisa, foi possível pensar que não há caminhos definidos para sua inclusão, mas temos uma escrita que foge da práxis do significado, dissolvendo suas linhas para outras, fora dos circuitos da linguagem normativa, imersas no movimento da arte que comunga com criatividade e invenção. Portanto, os autistas anunciam, com seus desenhos, uma linguagem que movimenta a vida de quem não quer ser somente repetição, mas, sim, diferença.

## REFERÊNCIAS

- AAP. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM – V. 5.** ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AGUIAR, Lisiane Machado. As potencialidades do pensamento geográfico: a cartografia de Deleuze e Guattari como método de pesquisa processual. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 33., 2010, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: Intercom, 2010.
- ALVES, Luciana Pires; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Linhas erráticas: cartografias de um outro modo de existir na (vida e) escola. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 575-594, set./dez. 2018.
- AUTISMO E REALIDADE. Judy Singer e a neurodiversidade. **Autismo e Realidade**, São Paulo, 25 jun. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/06/25/judy-singer-e-a-neurodiversidade/>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- AZEVEDO, Adriana Barin de. Traços de uma experiência de pesquisa e formação acadêmica: fazer do projeto pensado um agir. **Cadernos Deligny**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2016.
- BAGAROLLO, Maria Fernanda *et al.* Característica do desenho de um sujeito autista. **Comunicações**, Piracicaba, ano 19, n. 2, p. 7-22, jul./dez. 2012.
- BARROS, Laura Pozzan de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. *Fractal, Rev. Psicol.*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 373-390, maio/ago. 2013.
- BARROS, M. **Poesia completa.** São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto LDA, 1994. (Coleção Ciências da Educação).
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.txt>. Acesso em: 8 maio 2022.

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. **Diário Oficial da União**: seção 1, n. 189, 1 out. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em: 19 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12776-28-dezembro-2012-774890-norma-pl.html> Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 1 fev. 2024. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 19 de mar. de 2023.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

COSTA, Igor Cardoso; SOARES, Jeanne Vieira; ARAÚJO, Paulo Henrique. A arte no processo de desenvolvimento de pessoas portadoras do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 8, 2021.

COSTA, Luciano Bedin da; AMORIM, Alexandre Sobral Loureiro. Uma Introdução à teoria as linhas para a cartografia. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 14, n. 3, p. 912-933, set./dez. 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Ilha deserta e outros textos: Textos e entrevistas (1953-1974)**. [S. l.]: Editora Iluminuras, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka por uma literatura menor**. Lisboa: Minuit, 2003.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELFINO, Daiana Carla Barbosa; BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. O desenho infantil: analisando a evolução na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 6, n. 1, p. 65-92, 2019.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano**. [S. l.]: Ed. n-1, 2015.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. 3. ed. São Paulo: Panda Educação, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. Brasília, DF: Inep, 2016.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita. Ensino de arte no universo autista e o pensamento de Walter Benjamin na relação entre educação e arte. **Rev. Cient. FAP**, Curitiba, v. 7, p. 267-283, jan./jun. 2011.

FISCHER, Emst Peter. **A necessidade da arte**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/centrocultural/foucault\\_vigiar\\_punir.pdf](https://www.ufsj.edu.br/porta2-repositorio/File/centrocultural/foucault_vigiar_punir.pdf). Acesso em: 20 dez. 2022.

FRANT, Adriana. Janmari: mãos férteis em linhas. **Cadernos Deligny**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, 2016.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender... *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, 1., 2012, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em:

[https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13\\_02\\_2012\\_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf](https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf). Acesso em: 14 out. 2023.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Revista Educação e Realidade**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 11 out. 2023.

GALVÃO, Edna Ferreira Coelho; GALVÃO, Juarez Bezerra. Pesquisa intervenção e análise institucional: alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, [s. l.], v. 1, p. 54-67, jan./jun. 2017.

GOLDBERG, Luciane Germano. Da potência narrativa do desenho infantil para a pesquisa (auto) biográfica com crianças. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-163, maio/ago. 2019.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança**: prática e formação de educadores. 2. ed. ver. Porto Alegre: Zouk, 2013.

IABELBERG, Rosa; MENEZES, Fernando de Chauí **O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 21., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa\\_iavelberg\\_e\\_fernando\\_chui.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_iavelberg_e_fernando_chui.pdf). Acesso em: 1 fev. 2021.

IN MY language. [S. l.]: [s. n.], 2012. 1 vídeo (9 min). Publicado por Maysa Martin. Vídeo da ativista autista A. M. Baggs. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UuRbnmP6fHY>. Acesso em: 4 jul. 2023.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiências e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, São Paulo, 2002.

LEITE, César Donizetti. Blocos, infância e crianças: entre movimentos e ensaios brincantes. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 14, n. 2, p. 321-336, maio/ago. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LOPES, Maura Corsini. Políticas de Inclusão e Governa mentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte: um guia para os pais**. São Paulo: Mestre Jou, 1954.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil**. Barcelona: Civilização, 1969.

MENDES, Rodrigo Hübner. **Conceitos fundamentais da educação inclusiva**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MÈREDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. Tradução: Alvaro Lorencini e Sandra M. Nitrini. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. 16. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MOURA, Eliana P. G.; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. A dimensão educativa da educação não escolar: tem sentido este debate? **Educação**, [s. l.], v. 42, n. 1, p. 150-158, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27950>. Acesso em: 14 set. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2023.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **MANA**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 477-509, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus. **Convivendo com a deficiência intelectual: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio**. 2014. 268 f. Tese

(Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2022.

RODRIGUES, H. C. de B. Analisar. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (org.). **Pesquisar na diferença**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 166-173, maio/ago. 2009.

ROSA, Pollianna Benedito. **Interpretação do desenho infantil**: uma reflexão analítica. Curitiba: Appris, 2016.

ROSA, Vaneza Silva da. **Narrativas de professoras das experiências docentes com alunos autistas**. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2099/1/Vaneza%20Silva%20da%20Rosa.pdf> f. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROUSSEAU, Jacques. **Emílio ou da Educação**. Tradução: Sergio Millet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2011/08/emc3adlio-ou-da-educac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2023.

RÜCKERT; Gustavo Henrique; MAGNANI, Luiz Henrique (org.). **Linguagem e autismo**: conversas transdisciplinares. Catu: Bordô-Grená, 2021.

SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e políticas públicas em Educação Inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

SANTOS, Michele Idaia. A criança na experiência temporal de suas narrativas gráficas. **Signos**, [s. l.], ano 31, n. 2, p 19-29, 2010.

SANTOS, Michele Idaia; RICHTER, Sandra Regina Simonis. A criança e a ação narrativa de desenhar. **Portal Anped Sul**, [s. l.], 2010. Disponível em: [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/08\\_09\\_07\\_A\\_CRIANCA\\_E\\_A\\_ACAO\\_NARRATIVA\\_DE\\_DESENHAR.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/08_09_07_A_CRIANCA_E_A_ACAO_NARRATIVA_DE_DESENHAR.PDF). Acesso em: 22 fev. 2023.

SKJORTEN, Miriam. Inclusão total é um sonho, mas devemos persegui-lo: **Entrevista na Revista Nova Escola**, [s. l.], n. 268, 1 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/889/entrevista-commiriam-Skjorten>. Acesso em: 15 maio 2022.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da cartografia em pesquisa qualitativa: estabelecendo princípios... desenhando caminhos. **Investigação Qualitativa em Saúde**, [s. l.], v. 2, p. 811-820, 2016.

SOUZA, Tadeu de Paula. O método da cartografia: conhecer e cuidar de processos singulares. **Revista Facultad Nacional de Salud Pública**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. S75-S83, 2015.

STELZER, Fernando Gustavo. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo: Caderno pandorga de autismo, 2010. Disponível em:  
<http://www.pandorgaautismo.org/includes/downloads/publicacoes/Pandorga-Caderno1.pdf>.  
Acesso em: 26 abr. 2019.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do Autismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Best-seller, 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, [s. l.], v. 20, p. 121- 135, 2011.

VILLAS BOAS, Marlene Pereira. Política de diversidade e inclusão: suas contribuições para o percurso formativo de pessoas com deficiência. *In*: PORTELA, Cláudia Paranhos; BOMFIM, Luciane Ferreira (org.). **Educação Especial e Inclusiva: conectando saberes**, Curitiba: CVR, 2020.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógica e pautas gráficas para a sua interpretação**. Tradução: Jaqueline Glaser. 6. ed. rev. Charcas: Autônoma Buenos Aires, 2018.

WOJNAR, Irena. **Estética y pedagogía**. México: Fono de Cultura Económica, 1996.

## APÊNDICE A – TERMO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa III: Culturas, Diversidade e Linguagens

Departamento de Educação

### TERMO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_, matriculada no curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob a orientação da Profa. Dra., venho por meio deste solicitar a Diretora, a autorização para a coleta de dados nesta escola com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: \_\_\_\_\_ com o objetivo geral de \_\_\_\_\_. Com essa pesquisa, deseja-se \_\_\_\_\_. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar na inovação de práticas pedagógicas.

Para a coleta de dados solicitaremos acesso ao espaço escolar para realização das oficinas e das rodas de conversa.

1. Para conhecer a relação que os estudantes autistas têm com o desenho, necessita-se do espaço de uma sala para realização de rodas de conversa com os genitores;
2. Para identificar as potencialidades das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas será necessário ter acesso as imagens dos desenhos produzido nas oficinas;
3. Para registrar as narrativas, será selecionada dez imagens dos desenhos de cada participante, para analisar como se apropriam dos saberes imersos nos desenhos.

Importante ressaltar que a coleta de dados só será iniciada após a autorização da Diretora e/ou outro responsável pela instituição e que os dados precisam ser identificados para que possamos entrar em contato com os estudantes e os pais, apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem.

Ressaltamos que os nomes e dados pessoais, ou quaisquer que possam identificar os/as participantes serão mantidos em sigilo e não serão divulgados e/ou identificados nos resultados publicados. Em tempo, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como disponibilizar os resultados da pesquisa para esta instituição.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

---

(75)

---

(75)

Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa III: Culturas, Diversidade e Linguagens

Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá, sou professora Antonia do Nascimento Pereira Santos e estou lhe convidando para fazer parte da pesquisa voluntária sobre os **SABERES DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DE ESTUDANTES AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR**, sob a orientação da professora Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão. A referida pesquisa tem o objetivo de analisar como se dá a apropriação dos saberes pelos estudantes autistas, a partir da relação das narrativas dos seus desenhos. Com essa pesquisa, deseja-se identificar as potencialidades das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas, conhecer as temáticas e as estruturas das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas e registrar as narrativas dos desenhos produzidos pelos estudantes autistas. Pretende-se com essa pesquisa auxiliar na inovação de práticas pedagógicas dos desenhos de autistas no contexto escolar, além de contribuir com pesquisadores que se debruçam em estudar as singularidades que envolvem estudantes com autismo, tecendo novas reflexões sobre os saberes que emergem dos desenhos.

Nessa pesquisa eu solicito que autorize o(a) seu(sua) filho(a) a participar das oficinas de desenho e que a Sra. seja participante das rodas de conversa. O Registro de Consentimento e do Assentimento do participante será solicitado em uma sala de reunião com os participantes da pesquisa, de forma a esclarecer o processo de consentimento.

As oficinas de desenhos com os seus filhos serão em uma sala de reunião do colégio em que estudam, com duração de 50 minutos, cada, durante 10 encontros. Nas oficinas serão utilizados caderno de desenho, papel ofício, lápis, lápis de cor, borracha e caneta. Já as rodas

de conversa com vocês, responsáveis por eles, sobre os desenhos dos autistas ocorrerão também na sala de reunião com duração de cerca de 50 minutos.

Os procedimentos da pesquisa serão direcionados por uma pesquisa qualitativa, através do método cartográfico, que visa acompanhar o processo da pesquisa, tendo como instrumento de coleta de dados, os desenhos produzidos por dois estudantes autistas.

Durante as oficinas, os estudantes com TEA desenharão quinze imagens, a serem analisadas pela pesquisadora. Em seguida, a sua presença, enquanto responsável pelo estudante, será necessária para a participação em rodas de conversa, para falar sobre a relação de seus filhos com o desenho. Por fim, os estudantes falarão sobre a sua própria relação com os desenhos.

Depois desses momentos, os desenhos serão fotografados para compor o texto dissertativo para que possa realizar a análise das narrativas dos desenhos.

Esclarecemos que durante o processo poderão ocorrer possíveis desconfortos decorrentes do deslocamento da sala de aula para outro espaço, assim, quanto aos diálogos das rodas de conversa com as genitoras, contudo ressaltamos que caso ocorra qualquer desconforto, o diálogo estabelecido buscará minimizar esse sentimento, esclarecendo quantas vezes for necessário sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Caso esse desconforto ocorra na escola, as oficinas de desenho e a roda de conversa poderão ser realizadas em uma sala da Igreja Imaculada Conceição, ao lado da escola.

Caso haja algum dano psíquico, moral, social ou cultural em qualquer etapa da pesquisa, o participante poderá entrar em contato conosco e estará livre para continuar ou desistir, assim como para não responder a alguma questão em que se sinta desconfortável, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016. Se houver danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos, podendo o participante solicitar indenização caso este sofra dano de qualquer natureza decorrente dessa pesquisa e receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa. Com isso, quero informar que os participantes têm o direito à buscar indenização caso ocorram danos causados pela pesquisa.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade/modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; Nós pretendemos utilizar os resultados para escrever textos para publicar em periódicos e livros e apresentar em eventos sobre os saberes das narrativas dos desenhos dos autistas.

De maneira alguma, seu nome não será citado, sendo garantido o sigilo e a confidencialidade durante todas as etapas da pesquisa e sua imagem será protegida, para que as informações utilizadas na pesquisa não causem qualquer tipo de prejuízo para você ou à comunidade, mas solicitamos sua autorização para publicar, se necessário, trechos do diálogo da roda de conversa que serão gravados e registrados em diário de bordo, na dissertação, assim como as narrativas dos desenhos, após o encerramento das atividades.

Os dados serão armazenados em uma pasta catálogo e no computador da pesquisadora, mantidos sob responsabilidade da mesma, aos quais terão acesso apenas ela e a professora Dra. Glaucia Trinchão, por um período de até 10 anos.

Cada participante poderá ter acesso, a qualquer momento que queira, aos resultados da pesquisa relativos à sua pessoa. Além disso, os resultados serão apresentados para a Universidade Estadual de Feira de Santana, indicando possibilidades para os usos e desusos dos resultados da pesquisa. Ressaltamos mais uma vez que os resultados não identificarão qualquer dos participantes.

Este termo apresenta duas vias que devem ser assinadas (em todas as páginas) por mim, que sou a pesquisadora responsável, e por você, participante de pesquisa. Uma fica conosco e a outra é sua. Assim, caso você queira participar desse estudo, deve assinar o documento nos locais indicados. Caso não seja possível realizá-las no Colégio Estadual Imaculada Conceição, poderá ser realizada no espaço da Igreja Imaculada Conceição ao lado da escola.

A partir dos dados obtidos através das narrativas dos desenhos, serão analisados os saberes identificados nas suas produções, observando o que os desenhos trazem na produção dos dados. Quero afirmar que o(a) Sr.(Sra.) terá - compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação, caso tenha feito alguma gasto dessa natureza. Além de providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa. Para a proteção da identidade dos pesquisados, optamos por usar nomes fictícios, de maneira a garantir o anonimato do(a) seu(sua) filho(a).

Qualquer dúvida sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS), responsável por proteger devidamente os participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos e considerar o desenvolvimento e a ética necessários ao trabalho científico e tecnológico, através do fone (75)3161-8124 ou do e-mail [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br). O CEP fica na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Feira de Santana

– Bahia, 44036-900 e funciona de segunda à sexta-feira, das 13:30 às 17:30. Queremos ressaltar que a coleta de dados só será realizada somente depois da aprovação no CEP.

Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos. Afirmando que é da minha responsabilidade o armazenamento dos dados coletados, bem como a garantia de sigilo e confidencialidade das suas informações. Meu endereço para contato é: Telefone: (75) 992187739 / tonia.mest2016@gmail.com e da Orientadora (71) 988088433 / trinchao@uefs.br.

Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(  ) Sim, autorizo a divulgação das imagens dos desenhos e a participação nas rodas de conversa.

(  ) Não, não autorizo a divulgação das imagens dos desenhos, nem aceito participar das rodas de conversa.

---

Responsável legal

---

Pesquisador responsável

**APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa III: Culturas, Diversidade e Linguagens

Departamento de Educação

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE**

Olá garoto, tudo bem com você, que tem muita alegria em desenhar? Estou convidando você para participar de uma pesquisa que se chama “SABERES DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DE ESTUDANTES AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR”. Sou Antonia do Nascimento Pereira Santos, pesquisadora responsável pela pesquisa, com informações que serão explicadas a seguir. Analisando o que você fala sobre seus desenhos e o que eles representam, tentarei entender os desenhos de outros autistas.

É importante que você leia, ou que alguém leia para você, esse documento com atenção, e em caso de qualquer dúvida ou informação que não entenda, peça a mim, Antonia, ou a seus pais que expliquem a você.

Antes de você assinar esse termo, irei lhe explicar tudo em uma sala de reunião para que você não tenha dúvida.

Você só poderá participar desse estudo se seus pais concordarem ou se você aceitar. Se eles não deixarem ou você não aceitar participar da pesquisa, não tem problema algum. Se aceitar, você irá assinar este documento, para confirmar a sua participação.

Esclareço que esta pesquisa é voluntária e só ocorrerá se você aceitar fazer parte das oficinas de desenho. Essas oficinas acontecerão em uma sala de reunião da escola com duração de 50 minutos, durante 10 momentos. Nas oficinas serão utilizados caderno de desenho, papel ofício, lápis, lápis de cor, borracha e caneta. Quando você terminar as oficinas e produzir seus desenhos, irei escrever o que você irá falar sobre o que desenhou e, em seguida, irei fotografar as imagens dos seus desenhos para serem analisados. Se em algum momento você não se sentir bem, poderemos parar a oficina e continuar em outro momento. Caso não queira, poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo algum.

Quero que saiba que qualquer dano que essa pesquisa possa lhe oferecer, você tem o direito a buscar indenização pelos prejuízos causados, junto a sua família.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail ([tonia.mest2016@gmail.com](mailto:tonia.mest2016@gmail.com)) e, inclusive, sob forma de ligação ou mensagem, através do seguinte contato telefônico: (75) 992187739. Se você ainda tiver dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – órgão responsável por proteger devidamente os participantes das pesquisas envolvendo seres humanos, inclusive os projetos, cabendo-lhe a responsabilidade primária pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida na instituição, de modo a garantir e resguardar a integridade e os direitos dos voluntários participantes nas referidas pesquisas.

Qualquer dúvida sobre os aspectos éticos dessa pesquisa, você e sua família poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UEFS), através do fone (75)3161-8124 ou do e-mail [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br). O CEP fica na Universidade Estadual de Feira de Santana, Módulo 1, MA 17, Avenida Transnordestina, S/N, Novo Horizonte, Feira de Santana – Bahia, 44036-900 e funciona de segunda à sexta-feira, das 13:30 às 17:30.

Agradecendo a sua atenção, estou à disposição para maiores esclarecimentos. Afirmo que é da minha responsabilidade o armazenamento dos dados coletados, bem como a garantia de sigilo e confidencialidade das suas informações.

Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Participante de pesquisa

---

Pesquisador responsável

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO IMAGEM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

Programa de Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa III: Culturas, Diversidade e Linguagens

Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do RG n.º \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o n.º \_\_\_\_\_, residente na \_\_\_\_\_ **AUTORIZO** o uso de imagem do (a), assim como, esse material será usado para publicações de artigos científicos em periódicos, apresentações em eventos científico, publicações em capítulo e livros. Além de ser veiculada em materiais como pôsteres, cartazes, anúncios, incluindo o uso ilustrativo em matérias, seja em meios eletrônicos (*site*, outros portais, etc.), sem qualquer ônus para a \_\_\_\_\_. Concordam, ainda, que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser cortadas parcialmente, alteradas no formato, assim como, outros meios de divulgação, que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pesquisadora

Assinatura: \_\_\_\_\_

Responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Feira de Santana \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## ANEXO A - TERMO DA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa III: Culturas, diversidade e linguagens  
Departamento de Educação

Feira de Santana, 13 de outubro de 2022.

A Senhora Luciana de Macêdo Macário.  
Diretora do Colégio Estadual Imaculada Conceição.

Eu, Antonia do Nascimento Pereira Santos, matriculada no curso de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, sob a orientação da Profa. Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão, venho por meio deste solicitar a Diretora, Luciana de Macêdo Macário, a autorização para a coleta de dados nesta escola com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: *SABERES DAS NARRATIVAS DOS DESENHOS DE ESTUDANTES AUTISTAS NO CONTEXTO ESCOLAR*, com o objetivo geral de analisar como se dá a apropriação dos saberes pelos estudantes autistas, a partir da relação das narrativas dos seus desenhos. Com essa pesquisa, deseja-se identificar as potencialidades das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas, conhecer as temáticas e as estruturas das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas e registrar as narrativas dos desenhos produzidos pelos estudantes autistas. Espera-se que os resultados obtidos possam auxiliar na inovação de práticas pedagógicas com desenhos de autistas no contexto escolar, além de contribuir com pesquisadores que se debruçam em estudar as singularidades que envolvem estudantes com autismo, tecendo novas reflexões sobre os saberes que emergem dos desenhos.

Para a coleta de dados solicitaremos acesso ao espaço escolar para realização das oficinas e das rodas de conversa.

1. Para conhecer a relação que os estudantes autistas têm com o desenho, necessita-se do espaço de uma sala para realização de rodas de conversa com os genitores;
2. Para identificar as potencialidades das narrativas dos desenhos dos estudantes autistas será necessário ter acesso as imagens dos desenhos produzido nas oficinas;
3. Para registrar as narrativas, será selecionada dez imagens dos desenhos de cada participante, para analisar como se apropriam dos saberes imersos nos desenhos.

Importante ressaltar que a coleta de dados só será iniciada após a autorização da Diretora e/ou outro responsável pela instituição e que os dados precisam ser identificados para que possamos entrar em contato com os estudantes e os pais, apenas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem.

Ressaltamos que os nomes e dados pessoais, ou quaisquer que possam identificar os/as participantes serão mantidos em sigilo e não serão divulgados e/ou identificados nos resultados publicados. Em tempo, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como disponibilizar os resultados da pesquisa para esta instituição.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente,

*Antonia do Nascimento Pereira Santos*  
Antonia do Nascimento Pereira Santos.  
[tonia.mest2016@gmail.com](mailto:tonia.mest2016@gmail.com)  
(75) 992187739

*Gláucia Maria Costa Trinchão*  
Prof.ª Dra. Gláucia Maria Costa Trinchão  
[trinchao@uefs.br](mailto:trinchao@uefs.br)

(75) 988088433

*Luciana de Macêdo Macário*  
Luciana de Macêdo Macário  
Diretora do CEIC  
Port.: 00428173 de 23/05/2022

## ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM DO ESTUDANTE LEONARDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa III: Cultura, diversidade e linguagens  
Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Risicleia de Oliveira Gomes portador(a) do RG n.º 09756116-90 inscrito(a) no CPF sob o n.º 057417475-31, residente na. **AUTORIZO** o uso de imagem do (a), assim como, Esse material será usado para publicações de artigos científicos em periódicos, apresentações em eventos científico, publicações em capítulo e livros. Além de ser veiculada em materiais como pôsteres, cartazes, anúncios, incluindo o uso ilustrativo em matérias, seja em meios eletrônicos (*site*, outros portais, etc.), sem qualquer ônus para a UEFS. Concordam, ainda, que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser cortadas parcialmente, alteradas no formato, assim como, outros meios de divulgação, que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pesquisadora

Assinatura: Antonia do Nascimento P. Santos

Responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura: Risicleia de Oliveira Gomes

Telefone para contato: (75) 983622730

Feira de Santana, 11/19/2023

## ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM ESTUDANTE IGOR



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de Pesquisa III: Cultura, diversidade e linguagens  
Departamento de Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, Giele Santana Ribeiro portador(a) do RG n.º 63.155.633-3 inscrito(a) no CPF sob o n.º 819871105-87, residente na. **AUTORIZO** o uso de imagem do (a), assim como, Esse material será usado para publicações de artigos científicos em periódicos, apresentações em eventos científico, publicações em capítulo e livros. Além de ser veiculada em materiais como pôsteres, cartazes, anúncios, incluindo o uso ilustrativo em matérias, seja em meios eletrônicos (*site*, outros portais, etc.), sem qualquer ônus para a UEFS. Concordam, ainda, que as imagens podem ser combinadas com outras imagens, textos e gráficos, podendo ser cortadas parcialmente, alteradas no formato, assim como, outros meios de divulgação, que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Pesquisadora

Assinatura: Antônia do Nascimento P. Santos

Responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura: Giele Santana Ribeiro

Telefone para contato: (75) 98128 0077

Feira de Santana, 11/10/2023.