

AUTISMO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO DA ESCOLA

Tatiana Apolinário Camurça¹

Resumo

Este artigo analisa narrativas autobiográficas de autores autistas com o objetivo de compreender os processos de subjetivação e sofrimento psíquico produzidos no contexto escolar. Fundamentado em uma perspectiva pós-estruturalista, em diálogo com os estudos da experiência, o modelo social da deficiência e o paradigma da neurodiversidade, o estudo problematiza concepções medicalizantes e individualizantes do autismo. As narrativas são tratadas como materialidades discursivas que evidenciam práticas de normalização, estigmatização e exclusão, bem como estratégias de resistência e produção de si. Os resultados indicam que o sofrimento escolar vivenciado por estudantes autistas decorre, majoritariamente, de práticas educacionais normativas e pouco acessíveis, apontando para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade dos modos de aprender e existir.

Palavras-chave: Autismo; Neurodiversidade; Subjetivação; Educação; Saúde mental.

As discussões contemporâneas sobre o autismo têm sido atravessadas por disputas discursivas que envolvem saberes médicos, educacionais, jurídicos e sociais, os quais produzem modos específicos de compreender, nomear e governar as vidas autistas. Nesse contexto, as narrativas sociais acerca do autismo não apenas descrevem uma condição, mas operam como dispositivos de subjetivação, produzindo efeitos concretos sobre a saúde mental, os processos educativos e a formulação de políticas públicas direcionadas a essa população. Historicamente, o autismo foi constituído a partir de uma lógica deficitária e patologizante, que enfatiza inadequações, desvios e incapacidades, contribuindo para a marginalização social e simbólica de pessoas autistas. Tal perspectiva repercute diretamente nas experiências escolares, nas práticas institucionais e nas políticas públicas, frequentemente orientadas por modelos normativos que desconSIDERAM a diversidade de modos de ser, aprender e existir. Como consequência, observam-se altos índices de sofrimento psíquico entre pessoas autistas, incluindo quadros de ansiedade, depressão e taxas alarmantes de ideação e comportamento suicida.

A partir de uma leitura pós-estruturalista, compreende-se que linguagem, diagnóstico e políticas públicas não são neutros, mas produzem verdades, classificações e posições de

¹ Bibliotecária do IFCE, Fortaleza, Doutora em Educação - Unisinos. E-mail: tatianacamurca@ifce.edu.br.

sujeito. O diagnóstico do autismo, nesse sentido, pode funcionar tanto como instrumento de exclusão e controle quanto como possibilidade de reconhecimento, pertencimento e construção identitária, a depender das narrativas que o sustentam e dos usos que dele se fazem nos campos educacional e social. Assim, torna-se fundamental analisar como as narrativas sociais e institucionais participam dos processos de subjetivação de pessoas autistas e quais implicações essas narrativas produzem para a saúde mental e para as políticas de inclusão. Desse modo, Este artigo insere-se no campo das pesquisas qualitativas em educação e políticas públicas, dialogando com estudos pós-estruturalistas, com os debates sobre subjetivação e com abordagens críticas da deficiência. Parte-se do entendimento de que o conhecimento é situado, atravessado por experiências históricas, sociais e políticas, e que a produção científica pode – e deve – tensionar discursos hegemônicos que naturalizam práticas excludentes.

Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar como as narrativas sociais e a linguagem sobre o autismo atuam nos processos de subjetivação e impactam a saúde mental de pessoas autistas, bem como discutir as implicações desses processos para as políticas públicas e as práticas educacionais inclusivas. Esse artigo é parte de uma pesquisa maior de Doutorado em educação que parte da escolha de narrativas de si, escritas em livros por pessoas autistas. São livros que trazem uma potente compreensão de como esses autistas se mobilizam como autistas na sociedade e como fazem para tal compreensão sejam legitimadas em uma vida para além do diagnóstico. Especificamente, busca-se: a) compreender o papel das narrativas na construção das experiências autistas; b) discutir os efeitos da linguagem e do diagnóstico nos processos de subjetivação; e c) refletir sobre os desafios e experiências em ambientes escolares. Este estudo fundamenta-se em uma perspectiva pós-estruturalista, que compreende a produção de conhecimento como um processo situado, atravessado por relações de poder, linguagem e historicidade.

Parte-se do entendimento de que os discursos não apenas descrevem a realidade, mas produzem modos de ver, sentir e existir, constituindo sujeitos e delimitando possibilidades de vida. Nessa direção, o autismo é analisado não como uma essência fixa ou exclusivamente biomédica, mas como uma construção discursiva que se produz na articulação entre saberes científicos, práticas institucionais, políticas públicas e narrativas sociais. Tal abordagem permite deslocar leituras individualizantes e deficitárias, evidenciando os efeitos das normas educacionais e diagnósticas na constituição das experiências autistas.

O referencial teórico dialoga com os estudos sobre subjetivação, especialmente aqueles inspirados nas contribuições de Michel Foucault, que compreende os sujeitos como efeitos de práticas discursivas e não discursivas. A noção de subjetivação é mobilizada para analisar como pessoas autistas são interpeladas por discursos diagnósticos, educacionais e normativos, bem como para compreender as possibilidades de resistência, reinscrição e produção de sentidos outros a partir das narrativas de si. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-documental, que se apoia na análise de narrativas autobiográficas produzidas por autores e autoras autistas, bem como em produções acadêmicas e documentos que tratam das políticas públicas de saúde mental e educação inclusiva. A escolha pelas narrativas de si fundamenta-se na compreensão de que essas produções constituem importantes dispositivos de enunciação, nos quais sujeitos autistas produzem saberes sobre si mesmos, tensionando discursos hegemônicos e abrindo fissuras nas formas tradicionais de representação do autismo.

A metodologia adotada afasta-se de abordagens classificatórias e tipificadoras, privilegiando uma leitura interpretativa e analítica das narrativas, atenta aos modos como linguagem, diagnóstico e experiência se entrelaçam nos processos de subjetivação. Assim, o foco não recai sobre a veracidade dos relatos, mas sobre os sentidos que são produzidos, os posicionamentos assumidos e as formas de resistência que emergem nos discursos analisados. Esse olhar teórico-metodológico permite compreender a pesquisa como uma prática ética e política, comprometida com a problematização de discursos naturalizados e com a ampliação das possibilidades de existência de pessoas autistas. Ao adotar uma perspectiva que reconhece a centralidade das experiências narradas e a não neutralidade do conhecimento, o estudo busca contribuir para a construção de políticas públicas e práticas educacionais que reconheçam a diversidade autista e promovam inclusão para além de modelos normativos e capacitistas.

Foucault, 2010, p. 289-290), indicando que a experiência não é apenas vivida, mas produz efeitos sobre aqueles que a atravessam. *“uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado”* (Essa concepção de experiência é fundamental para a leitura das narrativas autobiográficas mobilizadas neste artigo. Elas não são compreendidas como simples relatos individuais, mas como espaços de elaboração subjetiva nos quais os sujeitos produzem sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre as relações que os atravessam. Nesse ponto, o diálogo com Jorge Larrosa (2002) torna-se central. Ao problematizar as tecnologias do eu, o autor compreende a experiência como algo que afeta, interpela e transforma o sujeito. Para Larrosa,

o sujeito da experiência é, necessariamente, um sujeito exposto, vulnerável e afetável, em contraste com a figura moderna do sujeito autônomo, autocontrolado e soberano. Em suas palavras o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” (Larossa, 2002, p. 25).

Essa compreensão permite reconhecer que as narrativas escritas por pessoas autistas evocam experiências marcadas pelo sofrimento, pela exclusão e pela tentativa constante de adaptação a normas sociais e educacionais rígidas. Trata-se de experiências sempre singulares, pois, como destaca Larrosa (2002), toda experiência é experiência de alguém, vivida de modo único, particular e irrepetível. Assim, as narrativas de si analisadas neste estudo são tomadas como materialidades discursivas que tornam visíveis os modos pelos quais sujeitos autistas são constituídos e se constituem em sujeitos.

No campo do autismo, tal racionalidade se expressa de forma contundente nos discursos médicos e neurocientíficos, que historicamente privilegiaram leituras centradas no déficit, no transtorno e na anormalidade. O diagnóstico, frequentemente entendido apenas como instrumento de classificação e controle, passa a aparecer também como um dispositivo ambíguo, que pode operar como forma de reconhecimento e de alívio frente à constante exigência de explicar quem se é. Nesse sentido, “autista” deixa de ser apenas um rótulo médico e passa a constituir uma possibilidade de desestranhamento de si mesmo, ainda que atravessada por tensões e contradições.

Este estudo se posiciona, portanto, em oposição ao paradigma médico convencional que define o autismo prioritariamente em termos de déficits biológicos e funcionais, estabelecendo fronteiras rígidas entre sujeitos autistas e não autistas. Tal paradigma, amplamente legitimado no campo científico, tende a reduzir a complexidade das experiências autistas a classificações diagnósticas e a explicações etiológicas (OMS, 1989). Em contraposição, busca-se aqui conduzir o olhar por meio de vozes plurais, evidenciando outras faces da experiência autista e ampliando a compreensão da diversidade humana para além dos limites da ortodoxia biomédica (Pellicano; Houting, 2022).

É importante dizer que ao estudar autismo com esse viés não patológico, é importante pesquisar e usar as contribuições analíticas de pesquisas como as de Pellicano e Houting

(2022), bem como McGeer (2004), que olham seriamente os testemunhos escritos de pessoas autistas, respeitam sua posição de produtores legítimos de conhecimento sobre si mesmos. Mesmo reconhecendo a importância dos saberes médicos, mas também seus limites e efeitos alienantes, este estudo se alinha a abordagens que compreendem o autismo a partir da perspectiva da neurodiversidade. Entendido como uma das muitas variações possíveis da condição humana, o autismo deixa de ser visto como anomalia a ser corrigida e passa a ser compreendido como modo singular de existir, perceber e se comunicar com o mundo. Nesse sentido, o conceito de neurodiversidade, formulado por Judy Singer em 1998, assume papel central nesta análise. Para a autora, não há duas mentes iguais, e a diversidade neurológica constitui uma condição fundamental da humanidade.

A noção de neurodiversidade permite ampliar a leitura das experiências autistas, reconhecendo múltiplas formas de comunicação, especialmente em contextos mediados pela escrita e pelas tecnologias digitais. Tais mediações possibilitam que pessoas autistas se expressem, se relacionem e produzam narrativas de si. Para que essas formas de existência sejam reconhecidas, é necessário deslocar o olhar normativo e permanecer atento às múltiplas maneiras pelas quais os sujeitos se colocam no mundo. Desse modo, a articulação entre pós-estruturalismo, estudos da experiência, críticas ao paradigma médico e perspectivas da neurodiversidade constitui o alicerce teórico que sustenta as análises desenvolvidas neste artigo.

Neurodiversidade e a problematização da normalidade

Ao mobilizar o conceito de neurodiversidade, faz-se necessário problematizar quem pode se reconhecer como pessoa neurodiversa e quais são os critérios que delimitam essa nomeação. Perguntar quem traça a linha que divide, classifica e qualifica os sujeitos que podem ser incluídos nesse conceito implica reconhecer que toda categorização é atravessada por disputas discursivas e relações de poder. Nesse sentido, afirmar-se neurodiverso não significa apagar a deficiência, mas deslocar seu significado: trata-se de reconhecê-la como uma variação natural da vida, e não como um desvio a ser corrigido. A perspectiva da neurodiversidade busca justamente tensionar um mundo fundado sobre bases normalizadoras, que historicamente compreenderam a deficiência como algo antinatural e passível de correção. Ao contrário, esse paradigma propõe reconhecer a diferença como constitutiva da experiência humana, presente em todas as formas de vida biológica. No campo educacional, tal

deslocamento é fundamental para compreender que os modos de aprender, comunicar-se e estar no mundo são múltiplos e não hierarquizáveis.

Wuo e Brito (2023), ao analisarem a produção científica sobre neurodiversidade na Educação no Brasil e em pesquisas internacionais no período de 2007 a 2020, evidenciam o crescimento significativo desse campo no cenário internacional, ainda que sua presença no contexto nacional seja incipiente. No âmbito educacional, a concepção de deficiência orientada pelo paradigma da neurodiversidade reconhece a multiplicidade dos modos de aprender e questiona práticas pedagógicas baseadas em padrões homogêneos de desenvolvimento e desempenho. Embora alguns autores autistas tenham se empenhado em consolidar a neurodiversidade como um campo científico, trata-se de uma discussão ainda em construção. Desde sua emergência, o movimento da neurodiversidade rejeita abordagens que compreendem o autismo como doença e que investem na lógica da cura, posicionando-se criticamente frente à ortodoxia médica dominante (Donvan; Zucker, 2009). Tal movimento, protagonizado majoritariamente por pessoas autistas, representa um importante deslocamento político e epistemológico ao reivindicar o direito de falar sobre si e de definir os próprios modos de existência.

Embora esse debate tenha chegado ao Brasil com atraso, tal defasagem não é exclusivamente nacional. O próprio reconhecimento do autismo como diagnóstico independente é relativamente recente, datando da década de 1970, sendo o primeiro estudo epidemiológico registrado em 1966, na Inglaterra, por Victor Lotter (Rios, 2017). Como destacam Sadzinski Junior, Wayszceyk e Wuo (2020, p. 164), “o movimento neurodiverso, ao negar o autismo como uma doença, também nega sua cura, distanciando-se do modelo médico e ancorando-se no modelo social da deficiência”.

Narrativas de sujeitos autistas: experiências escolares e processos de subjetivação

Esta seção dedica-se à análise de narrativas autobiográficas produzidas por sujeitos autistas, compreendidas como materialidades discursivas que permitem acessar experiências singulares de escolarização, sofrimento psíquico e processos de subjetivação. Em consonância com a perspectiva pós-estruturalista que orienta este estudo, tais narrativas não são tomadas como relatos meramente individuais, mas como produções situadas, atravessadas por discursos educacionais, médicos e sociais que configuram modos de existir. A opção por analisar cada narrativa separadamente visa preservar sua singularidade, evitando leituras

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

generalizantes ou homogeneizantes do autismo. Ao dissecar cada relato, busca-se evidenciar como a escola opera como dispositivo de normalização, ao mesmo tempo em que se tornam visíveis estratégias de resistência, adaptação e ressignificação construídas pelos próprios sujeitos.

Mendonça (2015) relata que a experiência escolar foi marcada por intenso sofrimento, que se agravava com o passar dos anos:

Causava tanto sofrimento. E a cada ano de escola que passava, ficava mais difícil acompanhar o ritmo das aulas e do restante da turma. Quando não aguentava mais permanecer na sala, pedia para ficar em um lugar reservado e recorria à meditação do meu mantra budista até estar bem para retornar. O meu psiquiatra me forneceu um atestado que me dispensava do retorno às aulas à tarde. Assim, minha mãe abandonou suas “estratégias de guerra” para me levar à escola e passou a confiar. (Mendonça, 2015, p. 25-26).

Em outro momento, a autora reflete sobre estratégias de enfrentamento e ressignificação da experiência:

E se não há como fugir, a única solução é transformar o veneno em remédio. Afinal, nós podemos usar tudo isso a nosso favor para conseguir a felicidade. A pergunta é: como? Quando um bebê nasce, ele é jogado para fora da zona de conforto representada pelo útero da mãe. Ele agora é parte concreta de um mundo que tanto tem coisas boas quanto coisas ruins. Auto responsabilidade é importante: é dar um passo de cada vez e comemorar cada vitória. E daí, se um Asperger consegue tomar um ônibus sozinho só aos 18 anos? Isso deve ser comemorado. (Mendonça, 2015, p. 27-29).

A narrativa de Mendonça (2015) explicita a escola como um espaço marcado pelo sofrimento psíquico contínuo, no qual a permanência em sala de aula se torna progressivamente insustentável. O relato evidencia o descompasso entre os ritmos escolares normativos e as possibilidades subjetivas do sujeito autista, produzindo exaustão, ansiedade e necessidade de fuga temporária do ambiente escolar. A narrativa de Mendonça (2015) explicita a escola como um espaço marcado pelo sofrimento psíquico contínuo, no qual a permanência em sala de aula se torna progressivamente insustentável. O relato evidencia o descompasso entre os ritmos escolares normativos e as possibilidades subjetivas do sujeito autista, produzindo exaustão, ansiedade e necessidade de fuga temporária do ambiente escolar.

Na narrativa de Rugnski (2016), o isolamento social aparece como um efeito persistente das relações escolares atravessadas pelo estigma. O autor descreve a adolescência como um período em que se consolida a percepção da fragilidade dos vínculos sociais, especialmente para o sujeito autista, cuja presença é frequentemente tolerada apenas de forma instrumental. Os relatos de John Elder Robison (2008) evidenciam como práticas pedagógicas aparentemente banais — como a exigência do contato visual — podem operar como formas

de violência simbólica e física. A imposição de normas comunicacionais desconsidera as singularidades do sujeito autista e reforça processos de humilhação e silenciamento. A escola aparece, assim, como espaço de relações utilitárias, nas quais o reconhecimento do sujeito ocorre apenas quando seu saber se torna funcional às demandas avaliativas. O investimento intenso no estudo, longe de promover pertencimento, reforça a condição de objeto de consulta, evidenciando a assimetria das relações estabelecidas. A ausência de convites para interações fora do espaço escolar revela os limites da inclusão formal, que não se traduz em reconhecimento social efetivo.

O estigma do isolamento é algo ruim até mesmo para o autista de alta funcionalidade, como ele está no meio do caminho comportamental, entre um autista autêntico e uma pessoa normal, ele terá depressão na solidão e tentará encontrar companhia, mesmo que momentânea. A compreensão de que suas amizades são voláteis é adquirida na fase adolescente. Talvez esse entendimento contribua para um comportamento frio e distante. Isso também ajuda a gerar uma desculpa interna do Eu autista para não visitar novos amigos, ratificando uma mensagem de que não tem intimidade suficiente para tal comportamento. (Ruginski, 2016, p. 42).

O autor explicita como essas relações se tornam utilitárias no contexto escolar. Para compensar o seu deslocamento social, ele irá se empenhar em estudar, visando ter material de conversa com seus colegas de escola. Os outros adolescentes, ao verem que o Asperger tem mais conhecimento do que eles, começam a se aproximar. No entanto, enquanto os demais colegas se reúnem fora da escola para se socializarem, o Asperger dificilmente é convidado. Evidentemente, quando se aproximam os períodos de exames, as crianças vão se aglutinar ao Asperger, tendo um único interesse: compreender a matéria. Assim, o autista é usado como um objeto de consulta, sem ter uma relação de amizade bem definida. No entanto, na narrativa de Ruginski (2016), o isolamento social aparece como um efeito persistente das relações escolares atravessadas pelo estigma.

O autor descreve a adolescência como um período em que se consolida a percepção da fragilidade dos vínculos sociais, especialmente para o sujeito autista, cuja presença é frequentemente tolerada apenas de forma instrumental.

O livro *Olhe nos meus olhos*, de John Elder Robison, (2008) é considerado uma obra fundamental para compreender o autismo porque rompe com explicações externas, clínicas ou estereotipadas e oferece uma narrativa em primeira pessoa, construída a partir da experiência vivida de um sujeito autista. Ele não explica o autismo *sobre* alguém; ele fala *desde dentro* do autismo. Robison narra sua infância, adolescência e vida adulta a partir de

suas próprias percepções, sensações e modos de interpretar o mundo. Isso permite compreender que o autismo não é apenas um conjunto de características diagnósticas, mas uma forma singular de existir, perceber e significar as relações sociais, a escola, o trabalho e a família. Ao longo do livro, o autor evidencia que muitas das dificuldades atribuídas ao autismo são, na verdade, produzidas pela incompreensão social. A escola, os professores e até a família interpretam suas diferenças como incapacidade, desinteresse ou inadequação moral. Assim, o livro revela como o sofrimento não nasce do autismo em si, mas das estruturas sociais e educacionais que não reconhecem a neurodiversidade.

Olhe nos meus olhos, rapaz!” Não posso dizer quantas vezes ouvi essa frase agressiva e dolorosa. Tudo começou quando entrei no primeiro grau. Ouvi esse comando de pais, parentes, professores, diretores e de todo o tipo de pessoas. Ouvi tantas vezes que estranhava quando ninguém a proferia. Às vezes, a frase vinha pontuada por uma reguada desferida pelo professor. Ele diria: “Olhe para mim quando eu estou falando com você!”. Eu me contorceria e continuaria a olhar para o chão, o que o tomava mais furioso. Eu daria uma rápida espiada em sua face hostil, me contorceria ainda mais, desconfortável naquela situação e incapaz de concatenar as palavras, e rapidamente desviaria o olhar. (Robison, 2008, p. 14).

Ainda em Robison (2008), observa-se a produção de discursos escolares que antecipam destinos sociais restritos para estudantes autistas. Professores e familiares projetam futuros marcados pelo fracasso, ao mesmo tempo em que o próprio sujeito constrói estratégias de resistência por meio do investimento no saber e na leitura.

Vivi os anos escolares como um garoto marginalizado. Meu pai e meus professores começaram a fazer previsões sobre meu futuro. Disseram-me que eu nunca teria capacidade para ser nada na vida. Quando muito, poderia trabalhar num posto de gasolina, ou acabaria na prisão, ou no Exército — isso, se eles me aceitassem. Eles não perderiam por esperar. (Robison, 2008, p. 30).

Em contraposição a essas profecias, o autor descreve a leitura como espaço de reconhecimento. Para muitos sujeitos autistas, os livros, as bibliotecas e outras formas autônomas de acesso ao conhecimento constituíram, historicamente, modos privilegiados de aprender e de se relacionar com o mundo. No entanto, tais práticas raramente foram validadas pela escola como expressões legítimas de aprendizagem. Ancorada em modelos pedagógicos que privilegiam a participação oral, a interação social contínua e a demonstração performática do saber, a instituição escolar tende a desconsiderar formas de aprendizagem silenciosas, solitárias e profundamente concentradas.

Assim, o conhecimento adquirido fora dos circuitos pedagógicos formais ou por meio de interesses intensos é frequentemente invisibilizado, sendo interpretado como isolamento, excentricidade ou desvio. Esse processo produz uma forma de injustiça

REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior

epistêmica, na medida em que sujeitos autistas têm sua capacidade de conhecer e produzir saber deslegitimada, ao mesmo tempo em que são reconhecidos apenas de maneira instrumental, quando seu conhecimento se torna útil para avaliações, exames ou demandas escolares específicas. A narrativa de Robison (2008) explicita esse paradoxo ao mostrar que, embora o investimento intenso na leitura e no estudo tenha sido fundamental para sua constituição subjetiva e intelectual, esse modo de aprender não foi inicialmente reconhecido pela escola como sinal de competência, mas apenas posteriormente, quando passou a atender às expectativas normativas de desempenho.

Quando se observa a recorrência do sofrimento escolar nas narrativas de sujeitos autistas, torna-se inevitável questionar por que, durante tanto tempo, a escola e suas pedagogias não reconheceram a si mesmas como produtoras desse sofrimento. Alunos que escapam a esses padrões — como os sujeitos autistas — não são lidos como expressão legítima da diferença, mas como desvios, inadequações ou falhas individuais. Assim, o sofrimento não é reconhecido como efeito institucional, mas deslocado para o indivíduo, frequentemente medicalizado e psicologizado, o que exime a escola de interrogar suas próprias práticas, teorias e regimes de verdade.

A escuta das narrativas autobiográficas revela a urgência de políticas públicas que ultrapassem a lógica da inclusão formal e enfrentem as dimensões simbólicas, relacionais e subjetivas da exclusão. Torna-se imprescindível reconhecer a pluralidade dos modos de aprender, comunicar-se e existir, deslocando o foco da adaptação do sujeito para a transformação dos ambientes escolares. Isso implica rever práticas pedagógicas baseadas em padrões rígidos de comportamento, avaliação e desempenho, bem como investir na formação docente crítica, capaz de problematizar concepções capacitistas e medicalizantes ainda hegemônicas.

As escolas organizadas a partir de concepções de educação caducas, rígidas e normalizadoras produzem efeitos profundamente prejudiciais sobre a vida e as experiências escolares de pessoas autistas. Essas instituições, historicamente estruturadas para homogeneizar corpos, ritmos e modos de aprender, operam segundo um ideal implícito de aluno “normal”, o que transforma qualquer diferença neurológica em déficit, desvio ou problema a ser corrigido. No caso de estudantes autistas, essa lógica se manifesta de forma particularmente violenta. A escola tradicional tende a valorizar comportamentos padronizados — atenção contínua, comunicação verbal normativa, sociabilidade extrovertida, obediência

silenciosa, rapidez cognitiva — e penaliza aqueles que não se ajustam a esses parâmetros. Assim, em vez de reconhecer e acolher formas singulares de perceber, sentir e interagir com o mundo, a instituição escolar frequentemente produz sofrimento, exclusão simbólica e fracasso escolar.

As práticas pedagógicas ainda hegemônicas pouco contribuem para tornar a vida escolar de alunos autistas mais justa ou significativa. Mesmo quando há discursos de inclusão, o que se observa, na prática, é a permanência de metodologias inflexíveis, currículos engessados, avaliações padronizadas e uma concepção medicalizante da diferença. O aluno autista é muitas vezes reduzido a um laudo, tratado como incapaz ou visto apenas a partir de suas “dificuldades”, enquanto suas potencialidades, interesses e modos próprios de aprendizagem são ignorados. Esse cenário produz efeitos duradouros na constituição subjetiva desses sujeitos. A escola não apenas ensina conteúdos, mas também comunica mensagens sobre valor, pertencimento e futuro possível. Quando professores e familiares internalizam expectativas baixas e discursos fatalistas, o impacto é devastador.

Conclusão

Ao valorizar os escritos de si como fonte legítima de conhecimento, o artigo reafirma a importância de escutar as vozes autistas na produção científica e na formulação de outros modos de fazer educação, principalmente na escola. Reconhecer a experiência como espaço de transformação e de produção de sentidos permite ampliar o debate sobre educação inclusiva, saúde mental e diversidade humana, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diferença como valor. A análise conjunta das narrativas evidencia que o sofrimento escolar vivenciado por sujeitos autistas não se apresenta como experiência isolada ou excepcional, mas como efeito recorrente de práticas pedagógicas normalizadoras, discursos deficitários e modelos educacionais pouco sensíveis à diferença.

Ao longo do texto, observa-se que a escola, ao legitimar apenas determinadas formas de aprender, comunicar-se e demonstrar saber, produz exclusões sutis e explícitas que atravessam a constituição subjetiva desses sujeitos. Portanto, enquanto a educação permanecer ancorada em modelos fixos, hierarquizantes e normativos, continuará a falhar com estudantes autistas. Tornar a vida escolar desses alunos melhor exige uma ruptura profunda com essas

concepções: implica reconhecer a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana, reformular práticas pedagógicas, flexibilizar currículos e, sobretudo, reconstruir olhar da escola sobre quem aprende. Sem isso, a inclusão seguirá sendo apenas retórica, e o sofrimento escolar continuará sendo produzido e naturalizado.

Referências

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **A different key**: The story of autism. New York: Crown Publishers, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

McGEER, Victoria. Autistic self-awareness. **Philosophical Topics**, v. 32, n. 1/2, p. 235-251, 2004.

MENDONÇA, Sofia. **Outro olhar**: reflexões de um autista. Belo Horizonte-MG: Mandaruvá, 2015.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. Genebra: OMS, 1989.

PELLICANO, Elizabeth; HOUTING, Jac den. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022.

REVISTA AUTISMO. Judy Singer e o conceito de neurodiversidade. 2021. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br>. Acesso em: 05 maio 2025.

RIOS, Clarice. *Autismo: história e narrativas*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2017.

ROBISON, John Elder. **Olhe nos meus olhos**. São Paulo: Planeta, 2008.

RUGNSKI, andré. **Autismo adulto, quando nos descobrimos**. E-book, Kindle, 2016.

SADZINSKI JUNIOR, R.; WAYSZCEYK, S.; WUO, A. Neurodiversidade e deficiência. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. 155-170, 2020.

VIEIRA, C. O modelo social da deficiência. *Revista Inclusão*, v. 12, n. 2, p. 45-60, 2017.

WUO, A.; BRITO, D. Neurodiversidade e educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, 2023.