



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE BACHARELADO EM PSICOLOGIA**

MARAVILHA MOREIRA DE JESUS

**NARRATIVAS DE SUJEITOS AUTISTAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NA
FORMAÇÃO BÁSICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Maravilha Moreira de Jesus

**Narrativas de sujeitos autistas sobre experiências na formação básica:
Contribuições para a Psicologia Escolar e Educacional**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema - TO, para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Professor Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- J58n Jesus, Maravilha Moreira de.
Narrativas de sujeitos autistas sobre experiências na formação básica::
Contribuições para a Psicologia Escolar e Educacional. / Maravilha Moreira de
Jesus. – Miracema, TO, 2026.
30 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2026.
Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento
1. Transtorno do espectro autista. 2. Educação inclusiva. 3. Psicologia
escolar. 4. Narrativas autobiográficas. I. Título

CDD 150

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MARAVILHA MOREIRA DE JESUS

NARRATIVAS DE SUJEITOS AUTISTAS SOBRE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO
BÁSICA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

Artigo apresentado à UFT - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Miracema - TO, Curso de Psicologia foi avaliado para a obtenção do título de Bacharel em Psicologia, e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 05/02/2026

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento, Orientador - (UFT)

Prof.^a Dr.^a Daniele Vasco Santos – Examinadora – (UFT)

Prof.^a Dr.^a Juliana Biazze Feitosa – Examinadora – (UFT)

À minha filha, Ester Almeida de Jesus, por apoiar os meus sonhos, e ser a motivação e inspiração que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me sustentar com força, coragem e determinação ao longo de toda esta trajetória, especialmente nos momentos em que o cansaço e as incertezas se fizeram presentes. Sua presença constante foi alicerce para que eu não desistisse e seguisse adiante.

À minha filha Ester, razão maior de tudo, fonte diária de motivação, amor e inspiração. Por você, encontrei forças onde pensei não existir e sentido em cada esforço realizado.

A todos os professores do curso de Psicologia, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e humana, compartilhando saberes, experiências e incentivo ao longo dessa caminhada. De modo especial, agradeço ao meu orientador Ladislau Ribeiro Nascimento, pela escuta, paciência, compromisso e valiosas contribuições; às professoras Daniele Vasco, Juliana Biazze e Ingrid, do curso de Serviço Social, pelo apoio, acolhimento e generosidade em compartilhar conhecimentos.

Às minhas amigas Kaylane Arouche, Jaqueline Xerente e Maria Lúcia Gonçalves, minha gratidão eterna. Não há palavras suficientes para expressar o quanto vocês foram essenciais nesse percurso. Obrigada pela companhia constante, pelos ombros que me acolheram nos momentos difíceis, pelo colo, pela paciência, pelas mãos estendidas e por tantas vezes me lembrarem das possibilidades quando eu já não conseguia enxergá-las. Vocês foram luz, apoio e força.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo compreender como as narrativas de sujeitos autistas sobre suas experiências na formação básica revelam desafios, sentidos subjetivos e possibilidades para a inclusão escolar, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada na análise das autobiografias de Temple Grandin e Ido Kedar, autores autistas que narram suas trajetórias escolares a partir de vivências marcadas por exclusão, silenciamento, mas também por reconhecimento e mediações positivas. A análise das narrativas evidenciou que as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos não se explicam apenas pelas características do autismo, mas estão profundamente relacionadas às práticas pedagógicas, às expectativas institucionais e às formas de mediação presentes no contexto escolar. Os resultados apontam que a inclusão escolar se efetiva quando há presunção de competência, escuta das vozes autistas e reconhecimento da diversidade dos modos de aprender e se comunicar. Conclui-se que as narrativas de sujeitos autistas constituem importante fonte de reflexão para a Psicologia Escolar e Educacional, ao contribuírem para a construção de práticas mais éticas, sensíveis e inclusivas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Autismo; Narrativas; Inclusão escolar; Psicologia Escolar e Educacional.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the narratives of autistic individuals about their experiences in basic education reveal challenges, subjective meanings, and possibilities for school inclusion within the field of School and Educational Psychology. This is a qualitative, bibliographic study based on the analysis of the autobiographies of Temple Grandin and Ido Kedar, autistic authors who describe their school trajectories through experiences marked by exclusion, silencing, as well as by recognition and positive mediation. The analysis of the narratives showed that the difficulties faced by these individuals cannot be explained solely by the characteristics of autism, but are deeply related to pedagogical practices, institutional expectations, and the forms of mediation present in the school context. The results indicate that school inclusion becomes effective when there is an assumption of competence, attentive listening to autistic voices, and recognition of the diversity of ways of learning and communicating. It is concluded that the narratives of autistic individuals constitute an important source of reflection for School and Educational Psychology, as they contribute to the development of more ethical, sensitive, and inclusive practices in the school environment.

Keywords: Autism; Narratives; School inclusion; School and Educational Psychology

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	METODOLOGIA	12
3	RESULTADOS E DISCUSSÃO	16
3.1	O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?	16
3.2	Experiências de escolarização na narrativa de Temple Grandin	17
3.3	Experiências de escolarização na narrativa de Ido Kedar	21
3.4	Narrativas Autistas e Inclusão Escolar: O Papel da Psicologia Escolar e Educacional	23
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
	REFERÊNCIAS	30

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Formação Básica tem sido um dos principais desafios da educação contemporânea, principalmente no que se refere à construção de práticas escolares que reconheçam as singularidades desses sujeitos. Essa inclusão apresenta desafios importantes, sobretudo quando a escola opera a partir de uma lógica normalizadora que desconsidera as singularidades dos sujeitos e exige sua adaptação a padrões previamente estabelecidos (MANTOAN, 2003). A noção de normalidade consolidou-se historicamente a partir da articulação entre saberes médicos, estatísticos e sociais. O conceito de “normal” emerge no século XIX associado à construção do “homem médio”, produzindo padrões que passaram a orientar tanto julgamentos morais quanto expectativas sociais (Miskolci, 2003). Neste processo, características mais frequentes na população foram tomadas como ideais, enquanto diferenças passaram a ser interpretadas como desvios ou anormalidades.

Ampliando essa discussão para campo educacional, Araújo, Silva e Zanon (2023) baseando nas contribuições de Miskolci (2003) e Singer (2017), explicam que essa lógica da normalidade frequente, justifica a exclusão de alunos que não se encaixam no perfil padrão das escolas. Tal lógica contribuiu para a produção de discursos excludentes e hierarquizantes, inclusive vinculados a práticas eugenistas e à classificação social de sujeitos considerados degenerados. (ARAÚJO, SILVA e ZANON, 2023 pág. 03). Neste contexto, torna-se fundamental considerar as narrativas de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando suas vivências na formação básica e a complexidade dessas experiências, sobretudo no que diz respeito à dimensão subjetiva.

Neste estudo, a formação básica refere-se ao percurso escolar que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, entendido não apenas como etapa formal de escolarização, mas como espaço de constituição subjetiva, social e cultural dos estudantes, como processo de desenvolvimento integral e formação humana, de acordo com documentos orientadores da educação nacional, elaborados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017). A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista também se insere no campo das políticas educacionais brasileiras, que, nas últimas décadas, passaram a enfatizar o direito à educação para todos e a valorização da diversidade no contexto escolar. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que a escola deve promover não apenas a aprendizagem de conteúdo, mas a formação humana, social e cidadã dos sujeitos, o que implica reconhecer suas singularidades e garantir condições efetivas de participação no processo educativo.

No contexto brasileiro, a garantia da educação inclusiva é respaldada por marcos legais que asseguram o direito das pessoas com deficiência à participação plena no sistema educacional. Entre esses dispositivos destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), a Lei Berenice Piana - TEA (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que estabelecem a garantia de acesso, permanência e participação de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. No entanto, a existência de marcos legais não garante a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, de acordo com Martinez (2017), a inclusão escolar não se reduz ao acesso físico à escola, mas implica transformações nas relações pedagógicas e institucionais, de modo a reconhecer os estudantes como sujeitos singulares do processo educativo. Conforme ainda destaca Martínez (2017), a inclusão demanda mudanças nas práticas escolares, na cultura institucional e na compreensão do desenvolvimento humano, deslocando o foco da adaptação do aluno para a responsabilidade coletiva da escola na construção de contextos educativos mais democráticos. Além disso, Araújo, Silva e Zanon (2023), destacam que, o estigma associado ao autismo no contexto escolar compromete a participação, a aprendizagem e o reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direitos.

Neste contexto, a Psicologia Escolar e Educacional, conforme Nascimento (2019), deve atuar na problematização das práticas institucionais e pedagógicas, criando condições para a participação efetiva dos estudantes nos espaços escolares. A compreensão das experiências escolares a partir das próprias narrativas dos sujeitos, contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas e humanizadas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, fortalecendo o diálogo entre Psicologia e Educação na promoção da inclusão escolar (Nascimento, 2019).

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo compreender como as narrativas de sujeitos autistas sobre suas experiências na formação básica revelam desafios, sentidos subjetivos e possibilidades para a inclusão escolar, no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. Busca-se ainda analisar narrativas autobiográficas de sujeitos autistas acerca de suas experiências escolares na formação básica e, a partir dessas narrativas identificar desafios, barreiras e vivências de inclusão e exclusão no contexto escolar. Por fim, pretende-se discutir de que modo os sentidos produzidos nessas narrativas podem contribuir para a reflexão e a construção de práticas inclusivas, a partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional.

A motivação para a escolha do tema decorre das minhas experiências pessoais em escolas públicas com as observações realizadas durante o curso de Psicologia na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, especialmente nas disciplinas de Estágio de

Núcleo Comum I, e Psicologia Escolar e Práticas Institucionais. Paralelamente, a experiência profissional como professora de escolas públicas, possibilitou-me acompanhar diversas demandas relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos contextos escolares em que atuei. No cotidiano da prática docente, foi possível observar os desafios tais como dificuldades de adaptação às rotinas escolares, barreiras na comunicação e na interação social, entre outros aspectos. Nesse contexto, surgiram reflexões acerca de como esses sujeitos experienciam tais processos, e sobre o papel da Psicologia Escolar e Educacional na mediação dessas trajetórias, especialmente no que se refere à promoção de práticas inclusivas e à construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Bialer (2015), a leitura das autobiografias de pessoas com TEA evidencia que esses estudantes não apenas enfrentam barreiras no contexto escolar, mas também produzem saberes sobre suas próprias experiências, oferecendo contribuições relevantes para a reflexão e a construção de práticas mais sensíveis à diversidade. Para a autora, “a leitura destas autobiografias torna nítido o fato de que muitos autistas podem trazer algo novo para o ambiente escolar, contribuindo assim para a tarefa educativa da escola e para o crescimento pessoal e escolar de todos os alunos” (BIALER, 2015, p. 486).

Desse modo, compreender a inclusão escolar implica considerá-la como um processo na construção de aprendizagens e nas experiências concretas vividas pelos sujeitos no cotidiano escolar, afastando-se de práticas e modelos universais que desconsideram as singularidades. Diante desse cenário, a escuta das narrativas de sujeitos com TEA constitui um recurso fundamental para compreender como se produzem sentidos subjetivos ao longo da formação básica. Conforme aponta Bialer (2015), “as autobiografias de pessoas autistas permitem acessar interpretações singulares sobre a escolarização, revelando tanto barreiras e exclusões quanto possibilidades de aprendizagem, reconhecimento e participação”.

Este estudo se justifica pela necessidade de analisar narrativas de sujeitos autistas a fim de identificar os desafios vivenciados na formação básica e compreender como esses relatos podem contribuir para a reflexão e a construção de práticas inclusivas no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional. Nessa perspectiva, a pesquisa é orientada pela seguinte questão norteadora: que sentidos subjetivos os sujeitos com TEA atribuem às suas experiências na formação básica?

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e interpretativa, com análise de narrativas autobiográficas que, de acordo com Minayo (2006), constitui um instrumento fundamental para o pesquisador compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas vivências. Teve como enfoque a análise de narrativas autobiográficas de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista e, segundo Muylaert et al. (2014), narrativas são interpretações de histórias que traduzem a verdade a partir do ponto de vista de um contexto espaço-temporal específico, que comunica não só informações, mas expressa experiências vividas e sentidos subjetivos. Essa visão amplia o entendimento das narrativas como construções que vão além dos fatos, valorizando a experiência singular do sujeito.

As obras de Temple Grandin e Ido Kedar constituem as fontes primárias deste trabalho, por apresentarem relatos aprofundados sobre experiências vividas na formação básica, permitindo a compreensão de sentidos subjetivos, construídos no contexto escolar. As obras analisadas neste estudo são narrativas autobiográficas produzidas em contextos socioculturais distintos, o que contribui para ampliar a compreensão da constituição subjetiva em diferentes cenários educacionais e sociais. A primeira obra, *Uma menina estranha: autobiografia* de Temple Grandin. Autora: Temple Grandin com Margaret M. Scariano. Seu ano de publicação original foi em 1986 nos Estados Unidos, da qual foi adaptada e publicada aqui no Brasil, Rio de Janeiro: Record, 1999. A obra apresenta a trajetória da autora a partir de suas experiências escolares e sociais, evidenciando os atravessamentos culturais, afetivos e institucionais presentes em sua formação, e as estratégias desenvolvidas ao lidar com as demandas do ambiente educacional.

A segunda obra, *Ido in Autismland: Climbing Out of Autism's Silent Prison* de Ido Kedar, foi publicada em Los Angeles, Estados Unidos, no ano de 2012. Aborda igualmente a construção da identidade do autor, destacando os impactos da educação, das relações sociais e das condições históricas em seu percurso de vida.

A escolha das autobiografias de Temple Grandin e Ido Kedar não se deu de forma aleatória ou apenas por sua relevância teórica no campo do autismo mas também por sua ressonância com a minha trajetória pessoal e profissional. A experiência como professora e estudante de Psicologia, aliada ao contato direto com estudantes autistas no contexto escolar, despertou o interesse pelas narrativas que evidenciam os processos de inclusão, exclusão e mediação na educação básica. Além disso, a identificação com os sentimentos de

estranhamento, silenciamento e não pertencimento descritos nas obras dialoga com vivências pessoais marcadas por experiências de racismo e marginalização no contexto escolar. Sou uma mulher negra, cursando uma outra formação que sempre desejei realizar, mas que durante a escolarização, principalmente nos primeiros anos da formação básica, me sentia uma menina estranha como Temple Grandin, me escondia no meu mundo interior, pois era muito dolorido me sentir tão rejeitada por causa da cor da minha pele, eles me tratavam como se eu tivesse alguma doença infecciosa, episódios de racismo explícito aconteciam em sala de aula e em todo ambiente escolar, dos quais produziram sentimentos de dor, silenciamento e não pertencimento, particularmente em situações em que conteúdos históricos eram abordados a partir de perspectivas estigmatizantes.

A escolha da obra autobiográfica de Ido Kedar também se relaciona a experiências pessoais vividas no contexto escolar. Durante minha trajetória na educação básica, situações aparentemente rotineiras, como a chamada em sala de aula ou apresentações coletivas, tornavam-se momentos de exposição e constrangimento. Meu nome frequentemente provocava reações e comentários entre os colegas, gerando um ambiente de crítica e desconforto que me levava ao silêncio. Muitas vezes, deixava de responder à chamada, não por ausência, mas porque minha voz era atravessada por olhares e falas que a deslegitimavam. Essa vivência de silenciamento encontra ressonância na trajetória narrada por Ido Kedar, cuja ausência de fala foi interpretada como ausência de compreensão, levando a práticas escolares que o mantinham à margem do processo educativo. Assim, a identificação com sua narrativa não se dá apenas no campo teórico, mas na experiência concreta de sentir-se invisibilizada e subestimada no espaço escolar, o que reforça a relevância de compreender a inclusão como processo que envolve reconhecimento, escuta e mediação efetiva das relações escolares.

Em contraposição a essas experiências de silenciamento, o encontro com uma professora, Valéria, que apresentou a história da população negra sob uma perspectiva de valorização e reconhecimento constituiu uma experiência significativa de inclusão. Sua mediação pedagógica possibilitou a construção de sentidos positivos sobre mim mesma e sobre meu lugar na escola, evidenciando o papel das práticas docentes na produção de pertencimento e dignidade. Tal atravessamento biográfico não compromete a análise, como diz Minayo (2006), mas a fortalece, na medida em que, conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa, reconhece-se que o pesquisador também é parte do campo investigado e participa da construção dos sentidos produzidos na investigação. Essa vivência reforça a compreensão de que a inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve práticas pedagógicas que reconheçam os

sujeitos em sua história, identidade e humanidade, confirmando a centralidade da mediação docente nos processos de desenvolvimento e participação escolar.

Assim, a escolha dessas narrativas constitui não apenas um recorte metodológico, mas um posicionamento ético e político que busca compreender a escola a partir das experiências daqueles que historicamente tiveram suas vozes silenciadas.

A opção pela autobiografia como procedimento metodológico fundamenta-se na compreensão de que tais narrativas possibilitam acessar dimensões subjetivas, sociais e culturais da experiência humana, permitindo analisar como os sujeitos atribuem sentido às suas vivências educacionais e formativas. Além das autobiografias, foram consultados artigos científicos que discutem autismo e inclusão escolar, com o objetivo de contextualizar o fenômeno do Transtorno do Espectro Autista no âmbito educacional e dialogar com o campo da Psicologia Escolar e Educacional.

Para a seleção dos materiais de estudo foram utilizados os seguintes descritores: autismo, inclusão, formação básica e Psicologia Escolar e Educacional. Foram selecionados artigos na língua portuguesa que abordam o autismo na perspectiva da subjetividade das narrativas escolares, alinhados à abordagem da Psicologia Escolar e Educacional. A discussão que se segue analisa as narrativas autobiográficas de Temple Grandin e Ido Kedar, cujas obras são de origem estrangeira, produzidas em contextos socioculturais distintos do brasileiro. A explicitação dessa procedência se justifica por compreender que, embora situadas em outros sistemas educacionais, tais narrativas expressam experiências escolares que dialogam com desafios estruturais da inclusão, permitindo reflexões pertinentes ao campo da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil. Assim, a utilização dessas obras não invalida a análise, embora constitua uma limitação contextual que será discutida ao final do estudo.

As narrativas entrelaçam passado, presente e futuro, possibilitando ao sujeito reinterpretar vivências anteriores e projetar novas ações ao relatar sua trajetória. Assim, elas favorecem a produção de significados, a compreensão da experiência e a construção histórica da realidade, transformando o vivido — algo finito — em permanência por meio da comunicação (MUYLAERT ET AL., 2014).

As narrativas permitem que os seres humanos vivenciam e interpretam o mundo de uma forma que vai além da simples descrição dos fatos de suas vidas. Ao refletirem sobre suas próprias histórias, tanto as que contam quanto as que escutam, os indivíduos estão constantemente reconstruindo significados sobre si mesmos. Essa perspectiva é destacada por Campos RCPR e Campos RTO, conforme citado por Muylaert (2014, p. 197).

No campo do autismo, a utilização de narrativas autobiográficas assume também um posicionamento ético e político frente às práticas escolares excludentes. Bialer (2015) afirma que as autobiografias de pessoas com autismo produzem deslocamentos importantes nos modos de compreender o autismo, ao romper com discursos patologizantes e afirmar o sujeito como protagonista de sua experiência escolar. Assim, a escolha pelas narrativas neste estudo se configura como uma estratégia de valorização das vozes de pessoas com TEA e de reflexão crítica sobre os processos de inclusão escolar, em consonância com os pressupostos da Psicologia Escolar e Educacional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

De acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (American Psychiatric Association, APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por restrições na comunicação, na interação social e na forma de perceber e processar o mundo. Entretanto, compreender o TEA vai além do diagnóstico clínico, visto que envolve reconhecer modos singulares de ser, aprender e se relacionar. Na perspectiva da inclusão, Mantoan (2003) destaca a importância de a escola abandonar a lógica da normalização e considerar que toda diferença é constitutiva do ser humano e não deve ser vista como déficit, mas como expressão da diversidade presente na experiência humana.

Além das discussões sobre inclusão, é importante considerar que, historicamente, as práticas educacionais voltadas a estudantes com TEA têm sido influenciadas por abordagens clínicas e comportamentais, entre elas a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). (COOPER, HERON e HEWARD 2007). Segundo Cooper, Heron e Heward (2007), a Análise do Comportamento Aplicada - ABA consiste em um conjunto de procedimentos derivados do behaviorismo que busca promover aprendizagem por meio do reforço de comportamentos considerados adequados e da redução de comportamentos entendidos como inadequados. Embora essa abordagem seja amplamente utilizada em intervenções educacionais e terapêuticas, autores como Patto (2022) e Souza (2006) apontam uma problemática a intervenções quando centradas apenas na adaptação do estudante a padrões normativos, desconsiderando dimensões subjetivas, afetivas e sociais da aprendizagem, pois, a inclusão escolar não se limita à modificação de comportamentos observáveis, mas envolve a construção de mediações institucionais que reconheçam o estudante como sujeito histórico, produtor de sentidos e participante ativo do processo educativo. Patto (2022) e Souza (2006). Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Nascimento (2019), ao destacar que a atuação da Psicologia Escolar deve problematizar práticas normalizadoras e promover condições de participação efetiva dos estudantes, bem como dialoga com Bialer (2015), ao enfatizar que as narrativas de pessoas autistas deslocam o olhar patologizante e reafirmam o sujeito como protagonista de sua experiência educacional. Assim, discutir a presença de abordagens como a ABA no contexto escolar torna-se relevante para reforçar a necessidade de intervenções psicológicas comprometidas com o desenvolvimento, a participação e o pertencimento escolar.

Essa compreensão ganha densidade quando articulada às narrativas de sujeitos com transtorno do espectro autista. As reflexões de Temple Grandin e Ido Kedar ilustram como o pensamento visual e as formas singulares de organização cognitiva e emocional dos sujeitos com TEA desafiam modelos escolares tradicionais. Ao narrar suas experiências, Grandin evidencia que o TEA não implica ausência de pensamento ou de aprendizagem, mas modos próprios de compreender o mundo, que podem ser potencializados ou silenciados a depender das práticas escolares adotadas (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 43).

Desse modo, ao articular as contribuições de Lemos *et al.* (2016), Nascimento (2019), Bialer (2015) e outros teóricos junto com as narrativas de Grandin e Kedar, este trabalho compreende o TEA como uma experiência subjetiva e relacional, construída no encontro entre o sujeito e o contexto escolar. Tal entendimento está diretamente alinhado aos objetivos desta pesquisa, ao buscar compreender como as narrativas de sujeitos com TEA revelam desafios, sentidos subjetivos, contribuindo para reflexões e práticas da inclusão, reconhecimento e valorização das vozes autistas no campo da Psicologia Escolar e Educacional.

3.2 Experiências de escolarização na narrativa de Temple Grandin

Entre as narrativas autobiográficas de pessoas autistas que contribuem para a compreensão das experiências no contexto educacional, destaca-se o relato de Temple Grandin, psicóloga e zootecnista norte-americana, nascida em 29 de agosto de 1947, em Boston. Reconhecida internacionalmente por suas contribuições ao estudo do comportamento animal e ao desenvolvimento de práticas mais humanizadas no manejo de animais em sistemas de produção, Grandin tornou-se uma das principais especialistas nesta área. Ao longo de sua trajetória, também desenvolveu a chamada “máquina do abraço”, um dispositivo criado inicialmente para auxiliá-la na regulação sensorial e que posteriormente passou a ser utilizado como estratégia de relaxamento e organização emocional. Além de sua atuação científica, Grandin tornou-se uma voz relevante na defesa dos direitos das pessoas autistas e na promoção de maior compreensão social sobre o autismo. (GRANDIN; SCARIANO, 1999).

As narrativas apresentadas por Temple Grandin sobre sua experiência escolar constitui uma contribuição central para a compreensão das experiências escolares de sujeitos com TEA, ao deslocar o foco da deficiência para a singularidade dos modos de aprender, sentir e se relacionar com o mundo. Ao narrar sua trajetória educacional, a autora evidencia como práticas pedagógicas, relações interpessoais e formas de mediação institucional produziram sentidos subjetivos que marcaram profundamente sua formação básica (GRANDIN; SCARIANO, 1999,

p. 89). Suas narrativas permitem compreender a escola tanto como espaço de exclusão e sofrimento quanto como território de possibilidades, quando há reconhecimento, mediação sensível e abertura à diferença. Assim, de acordo com as narrativas de Grandin e Scariano, (1999), a análise de seus relatos oferece subsídios relevantes para a Psicologia Escolar e Educacional, ao articular dimensões subjetivas da experiência escolar de estudantes autistas.

A entrada de Temple Grandin no ambiente escolar foi marcada por intensas experiências de estranhamento, insegurança e não pertencimento. Ao recordar seus primeiros anos na escola, a autora relata que, diante das dificuldades de comunicação e interação, frequentemente “me refugiava em meu mundo interior; outras vezes, meu comportamento era tão impulsivo e estranho que assustava até mesmo a mim própria” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 34). Esse relato evidencia como a subjetividade escolar foi sendo construída em contextos pouco sensíveis às formas singulares de expressão do autismo.

Essas vivências dialogam com estudos de Lemos *et al.* (2016), que apontam que comportamentos associados ao autismo são frequentemente interpretados a partir de expectativas normativas nos contextos escolares, produzindo dificuldades de acolhimento e experiências de exclusão. Tal dinâmica aparece de forma clara quando Grandin descreve a incompreensão de sua professora em relação ao seu modo de pensar, “meu raciocínio não se enquadrava em seu tipo de ensino” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 35). A situação evidencia o descompasso entre práticas pedagógicas rigidamente estruturadas e a necessidade de mediações mais flexíveis e inclusivas.

Essa experiência se intensifica nas aulas de matemática, quando a autora relata que “quando eu finalmente começava a entender um conceito, o professor apresentava matéria nova” e que, apesar de seus esforços, “tudo estava sempre borrado de tinta” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 43). O episódio revela como práticas pedagógicas pouco sensíveis ao ritmo de aprendizagem do aluno podem produzir frustrações e afetar negativamente a relação com o saber. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), destacam que sentimentos de insegurança e despreparo docente, aliados à falta de apoio institucional, tendem a resultar em práticas inflexíveis que intensificam o sofrimento escolar dos estudantes com TEA.

Essas experiências dialogam com as contribuições de Benítez e Domeniconi (2018), ao afirmarem que a inclusão escolar não se sustenta apenas na presença do estudante na sala comum, mas na articulação de sistemas de apoio e de diferentes agentes educacionais, capazes de promover condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, como apontam Benítez e Domeniconi (2018), a atuação do psicólogo nos espaços escolares, desempenha papel fundamental ao colaborar na construção de práticas institucionais mediadas,

que integrem dimensões pedagógicas, emocionais e relacionais, favorecendo ambientes escolares mais sensíveis às singularidades dos estudantes autistas.

Com o avanço da escolarização, a hostilidade dos pares torna-se mais evidente. Grandin relata que, ao recordar o ensino secundário, “uma sensação de isolamento me envolve” e que tais memórias a fazem “fugir para meu mundo interior” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 63). Em um dos episódios mais marcantes, a autora recorda ter sido insultada por uma colega:

[...] Quando Mary Lurie, uma das meninas da minha turma, passou por mim [...] franzindo os lábios numa expressão de desprezo, cuspiu: “Retardada! Você não passa de uma retardada!”. Bem, a raiva, quente e rápida, tomou conta de mim. Eu estava segurando meu livro de história. Sem hesitar, arremessei-o com toda força. Ela gritou e eu saí andando, sem mesmo me incomodar em pegar o livro do chão (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 67).

Esse tipo de agressão sofrida por Grandin, pode ser compreendido como violência simbólica, na medida em que produz desqualificação, inferiorização e silenciamento. Conforme aponta Bourdieu (2002), a violência simbólica opera de forma sutil e naturalizada, por meio de palavras, classificações e julgamentos que legitimam relações de dominação e produzem sofrimento sem recorrer à força física.

Quando articulada à ausência de intervenções institucionais, a violência simbólica, configura um cenário de profunda exclusão escolar, comprometendo a constituição subjetiva dos estudantes com TEA. Podemos ver claramente no relato feito por Grandin sobre as punições que sofreu da escola por ter agredido a colega que a ofendeu, punições estas, aplicadas somente a ela, por ser “diferente”. E, como ela mesma afirma,

Naquela noite, o telefone tocou na minha casa e eu atendi. Era o Sr. Harlow, diretor da escola. Nem mesmo pediu para falar com meu pai ou minha mãe. Só disse “nem precisa voltar para a escola. Você é incorrigível. A Sra. Lurie está muito nervosa. Você poderia ter deixado a Mary cega, e tudo por causa do seu temperamento violento, maldoso e incontrolável. Desliguei o telefone. Fui tomada pela raiva e pela frustração, e comecei a tremer, com o estômago embrulhado. O sr. Harlow não tinha nem sequer perguntado por que eu fizera aquilo. Simplesmente presumira que, já que eu era “diferente”, a culpa era toda minha (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 68).

A escola, ao não atuar de forma mediadora e intencional, pode tornar-se um espaço produtor de sofrimento psíquico. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) apontam que a ausência de estratégias institucionais para o enfrentamento do preconceito e do bullying, contribui para o agravamento das dificuldades emocionais dos estudantes com TEA. De modo convergente, Lemos *et al.* (2016) destacam que concepções estigmatizantes compartilhadas por pares e adultos impactam negativamente a experiência subjetiva desses alunos, comprometendo sua participação e permanência no contexto escolar.

É justamente em contraste com esse cenário de exclusão que as narrativas de Temple Grandin permitem identificar a possibilidade de reorganização da experiência escolar quando há mediação institucional sensível. Sua entrada no colégio interno marca um ponto de inflexão em sua trajetória educacional, uma vez que esse espaço articulava atividades pedagógicas, terapêuticas e recreativas, oferecendo maior previsibilidade e suporte emocional. A autora relata que ali encontrou “uma oportunidade tanto de aprender [...] quanto de me desenvolver do ponto de vista emocional” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 77), evidenciando o papel da organização institucional na produção de experiências escolares mais inclusivas.

Essa reorganização institucional se expressa de modo concreto nas práticas pedagógicas cotidianas, especialmente na forma como os comportamentos de Grandin passaram a ser compreendidos e mediados. Nos primeiros meses no colégio interno, a autora descreve que “resolvia qualquer atrito com os punhos” (p. 78). Contudo, nesse contexto, suas manifestações deixaram de ser interpretadas exclusivamente como indisciplina e passaram a ser reconhecidas como formas de expressão emocional. Em vez de punições moralizantes, a professora adotou uma estratégia mediadora ao retirar temporariamente o privilégio de montar a cavalo — atividade que funcionava como importante recurso de auto regulação para a estudante —, de modo que “ficar proibida de montar por sete dias me curou na hora” (p. 79). Tal intervenção ilustra o que Nascimento (2019), Benítez e Domeniconi (2018) defendem ao destacar que práticas educativas mediadas, que consideram o sujeito em sua totalidade e articulam dimensão emocional, pedagógica e institucional, favorecem processos de inclusão, reorganização emocional e comportamental no contexto escolar.

É nesse cenário institucional mais sensível e mediado que a atuação dos professores ganha centralidade, tornando-se decisiva para a construção de experiências escolares inclusivas. A presença de docentes que reconhecem as potencialidades de Temple Grandin foi fundamental para sua trajetória escolar. A autora relata que o professor Carlock “não dava atenção a rótulo nenhum, só aos talentos” (GRANDIN; SCARIANO, 1999, p. 90). Ao valorizar seu pensamento visual e propor projetos construtivos, o docente contribuiu para a reorganização de sua identidade acadêmica. Como apontam Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), professores que deslocam o olhar do déficit para as potencialidades favorecem vínculos mais positivos, maior engajamento e fortalecimento da autoestima dos estudantes com autismo.

A partir dessas experiências concretas, as narrativas de Temple Grandin assumem um papel central na compreensão do processo de inclusão escolar, pois evidenciam como as práticas pedagógicas e relacionais produzem sentidos subjetivos ao longo da formação básica. Nesse sentido suas narrativas contribuem diretamente para os objetivos deste estudo ao

demonstrar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), não deve ser compreendido como um déficit a ser corrigido, mas como forma singular de constituição subjetiva e de relação com o conhecimento. Ao narrar suas experiências escolares, a autora demonstra como práticas pedagógicas sensíveis às diferenças podem favorecer processos de aprendizagem e inclusão, enquanto abordagens normalizadoras produzem exclusão e sofrimento. Essa compreensão dialoga com Bialer (2015), ao reconhecer as autobiografias de sujeitos com TEA como produções legítimas de conhecimento sobre a escolarização, nas quais o próprio sujeito interpreta, significa as experiências vividas, reafirmando a importância da escuta das vozes autistas na construção de práticas inclusivas.

3.3 Experiências de escolarização na narrativa de Ido Kedar

Ido Kedar (2012), norte-americano, autista não verbal, autor, diagnosticado ainda na infância e que não utiliza a fala como forma de comunicação, narra de forma contundente os impactos do preconceito e da incompreensão vivenciados no contexto escolar, especialmente quando a ausência de fala foi interpretada como ausência de pensamento. Ao longo de sua trajetória, a escola aparece, em diversos momentos, como um espaço produtor de sofrimento psíquico, ao reduzir suas possibilidades de participação e aprendizagem a partir de leituras estigmatizantes de seu corpo e de sua comunicação. No entanto, sua narrativa também evidencia que, quando lhe foram oferecidas formas alternativas de comunicação — como a escrita e a digitação —, tornou-se possível revelar uma complexa vida intelectual e subjetiva, permitindo sua participação ativa no processo educativo. (KEDAR, 2012).

Ao aprender a se comunicar por meio de pranchas de letras e, mais tarde, pela digitação em dispositivos eletrônicos, Ido Kedar passou a expressar suas ideias e experiências, evidenciando suas capacidades cognitivas. A partir desse processo, tornou-se escritor e ativista na defesa dos direitos de pessoas autistas não falantes. Entre suas principais obras estão *Ido in Autismland: Climbing Out of Autism's Silent Prison* (2012), uma coletânea de ensaios e memórias sobre sua vida, educação e experiências com comunicação alternativa, e *In Two Worlds* (2018), romance de ficção inspirado em percepções e vivências relacionadas ao autismo. Em seus escritos, o autor descreve aspectos de sua trajetória educacional e evidencia como a ausência de fala não implica ausência de compreensão ou de capacidade intelectual. (KEDAR, 2012)

Ao narrar suas primeiras experiências escolares, Ido evidencia de modo contundente como suas capacidades cognitivas foram sistematicamente subestimadas. Embora já dominasse

operações matemáticas mais complexas, permaneceu por anos submetido a atividades simplificadas e repetitivas.

Eu fui para a escola. Eu fazia atividades simples e brincadeiras, mas nada acadêmico. Eu assisti à mesma fita do ABC durante três anos porque supostamente não sabíamos as letras, e matemática era ainda pior. Eles pressupunham que eu nem conseguia contar, quando eu já multiplicava e dividia. [...] Na quarta série, tive um tutor em casa que me ensinou estilos de redação, estudos sociais, matemática e conteúdo do meu nível escolar. Isso me salvou. (KEDAR, 2012, p. 27).

A fala de Ido revela que a escola, ao interpretar sua ausência de fala e suas dificuldades motoras como incapacidade intelectual, produziu um currículo empobrecido e expectativas extremamente reduzidas, restringindo seu acesso ao conhecimento escolar. Conforme discutem Araújo, Silva e Zanon (2023), o estigma associado ao TEA frequentemente conduz à desconsideração das potencialidades cognitivas dos estudantes, especialmente quando a comunicação não ocorre nos moldes esperados pela instituição escolar. Esse processo também se expressa quando Ido relata que, mesmo após anos de escolarização, permanecia restrito a conteúdos elementares, “comecei com 1+1 e anos depois ainda estava trabalhando com 1+1” (KEDAR, 2012, p. 28).

Tal empobrecimento curricular não decorre da incapacidade de aprender, mas de práticas pedagógicas que reduzem desafios, mantêm expectativas baixas, e o estudante tem menos oportunidades de demonstrar seu potencial, criando um ciclo de exclusão, e a inclusão escolar “é como uma prática que envolve atenção personalizada e respeito às características individuais de cada educando, oferecendo-lhe oportunidades para seu desenvolvimento integral” (LE MOS ET. AL., 2016, pág. 352).

Ao mesmo tempo, a narrativa de Ido também revela experiências pontuais de acolhimento, como a relação com uma professora que acreditava em sua inteligência. “Eu conseguia lidar com as dificuldades porque a amava, mas isso não é o suficiente para compensar a falta de aulas interessantes” (KEDAR, 2012). O relato evidencia que o vínculo afetivo, embora fundamental, não substitui práticas pedagógicas inclusivas e academicamente significativas.

Nos anos finais da formação básica, Ido descreve avanços importantes, mas também contradições no processo de inclusão. Ao frequentar turmas regulares de matemática e ciências, reconhece aspectos positivos — “os colegas me aceitam e minha professora é excelente” —, ao mesmo tempo em que vivencia uma inclusão fragmentada, marcada pela permanência em classes específicas para estudantes com TEA, nas quais apenas ele recebia instrução no nível da série.

Mesmo após demonstrar suas capacidades, Kedar relata ter sido encaminhado para uma classe de “baixo funcionamento”, afirmando que “os professores tinham pouca ideia do que eu era capaz” (KEDAR, 2012, p. 36). Essa experiência evidencia a persistência de rótulos diagnósticos que continuam orientando expectativas pedagógicas reduzidas. Conforme apontam Araújo, Silva e Zanon (2023), práticas escolares podem reproduzir estigmatização sutis mesmo em contextos que se apresentam como inclusivos.

As narrativas escolares de Ido Kedar evidenciam, portanto, uma trajetória marcada por uma luta contínua por reconhecimento enquanto sujeito pensante, sensível e capaz de aprender. Embora sua história revele experiências pontuais de acolhimento e vínculos pedagógicos positivos, também demonstra que tais iniciativas, quando isoladas, não são suficientes para garantir processos inclusivos consistentes. A escolarização de Ido explicita que a inclusão, quando restrita à presença física do estudante nos espaços escolares ou à oferta fragmentada de acesso ao currículo, tende a manter desigualdades e a produzir novas formas de exclusão. Nesse sentido, como aponta Nascimento (2019), cabe à Psicologia Escolar e Educacional problematizar práticas que confundem inclusão com adaptação superficial, deslocando o foco para a construção de mediações institucionais que assegurem participação, aprendizagem e reconhecimento da singularidade.

Ao mesmo tempo, a narrativa de Ido Kedar amplia o campo de reflexão ao revelar que a escola pode constituir-se tanto como espaço de silenciamento quanto como território de possibilidade, a depender das concepções, expectativas e práticas que orientam o trabalho pedagógico. Esse movimento entre exclusão e reconhecimento aproxima-se, em diversos aspectos, das experiências narradas por Temple Grandin, ainda que se expressem por meios distintos, dadas as especificidades de comunicação, corporeidade e trajetória de cada sujeito. Assim, a análise comparativa entre as narrativas de Temple Grandin e Ido Kedar torna-se um passo necessário para aprofundar a compreensão de como diferentes modos de ser autista são produzidos, reconhecidos — ou negados — no contexto da formação básica, permitindo identificar convergências, contrastes e implicações para a atuação da Psicologia Escolar e Educacional comprometida com práticas inclusivas e éticas.

3.4 Narrativas Autistas e Inclusão Escolar: O Papel da Psicologia Escolar e Educacional

As autobiografias de Temple Grandin e Ido Kedar demonstram que narrar a própria experiência escolar não é apenas um exercício de memória, mas uma afirmação subjetiva de reivindicação de lugar social. Ao tornarem públicas suas vivências, esses autores deslocam o

olhar tradicional sobre o Transtorno do Espectro Autista — centrado no déficit — para o conhecimento da escolarização como um processo relacional, estruturado por práticas pedagógicas, diretrizes institucionais e modos de escuta (Bialer, 2015). Assim, as narrativas assumem um papel fundamental na ampliação do debate sobre inclusão escolar, ao revelar dimensões subjetivas frequentemente silenciadas pela escola.

Em ambas as trajetórias, observa-se que o sofrimento escolar não decorre exclusivamente das características do TEA, mas, principalmente, da forma como a escola compreende e aborda as diferenças. As experiências de rejeição, estigmatização e baixa expectativa relatadas por Grandin e Kedar mostram práticas escolares que confundem diferença com incapacidade. Estudos sobre inclusão escolar de estudantes com TEA como Lemos *et al.* (2016) e Araújo, Silva e Zanon (2023), apontam que concepções estigmatizantes e práticas pedagógicas pouco flexíveis tendem a restringir a participação e o acesso ao conhecimento, produzindo exclusão mesmo em contextos que se autodenominam inclusivos.

Por outro lado, as narrativas também revelam que a escola pode tornar-se um espaço de transformação quando aplica práticas fundamentadas na valorização das potencialidades, no reconhecimento de competências e no reconhecimento de formas diversas de comunicação e aprendizagem. Professores que acreditaram nas capacidades de Temple Grandin e mediadores que reconheceram a inteligência de Ido Kedar foram essenciais para a reorganização de suas trajetórias escolares. Esses episódios confirmam achados da literatura de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020); Benitez e Domeniconi (2018), que apontam que práticas inclusivas efetivas dependem menos de adaptações pontuais e mais de mudanças nas concepções docentes e nas mediações institucionais.

Nessa direção, a centralidade da participação e da interação no processo educativo encontra respaldo na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky (2001), que compreende o desenvolvimento humano constitui-se nas relações sociais mediadas culturalmente, sendo a interação social condição para a formação das funções psicológicas superiores. Nessa abordagem de Vygotsky (2001) a categoria mediação assume papel central na compreensão dos processos educativos, ao indicar que o acesso ao conhecimento, à linguagem e às formas culturalmente elaboradas de pensamento depende das relações sociais e das condições institucionais que sustentam essas interações. Assim, o processo educativo não restringe à transmissão de conteúdo, mas envolve a construção de vínculos, expectativas e sentidos compartilhados que possibilitam a apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, conforme defendem Vygotsky, (2001), Martinez (2017) e Luria (1992).

Essa perspectiva dialoga com contribuições da Psicologia Escolar Crítica, autoras como Patto (2022) e Souza (2010), evidenciam que o fracasso escolar não pode ser atribuído ao estudante, mas deve ser compreendido como produção institucional relacionada às formas de organização da escola, às expectativas pedagógicas e às desigualdades sociais que atravessam o processo educativo. Do mesmo modo, as análises de Foucault (1996) permitem compreender como normas, classificações e discursos sobre normalidade operam nas instituições escolares, regulando condutas e produzindo hierarquias que incidem sobre sujeitos considerados diferentes.

A partir dessa articulação teórica, torna-se possível afirmar que a inclusão escolar não pode limitar-se à matrícula ou à oferta de conteúdos simplificados, mas deve assegurar o acesso efetivo às experiências formativas que promovem o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes (MANTOAN, 2003; VYGOTSKY, 2001). Nessa direção, Souza(2010) discute os processos de medicalização da educação, nos quais dificuldades escolares passam a ser interpretadas como transtornos ou patologias individuais, deslocando o olhar das condições pedagógicas e sociais implicadas no processo de aprendizagem. Quando a escola reduz expectativas ou oferece um currículo empobrecido aos estudantes com TEA, não apenas restringe suas oportunidades de aprendizagem, mas também limita sua participação cultural, reforçando processos de exclusão já descritos por autores da Psicologia Escolar Crítica ao analisarem mecanismos institucionais de produção do fracasso escolar (PATTO, 2022; SOUZA, 2010).

Nesse cenário, a Psicologia Escolar e Educacional assume papel estratégico ao articular contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, da Psicologia Escolar Crítica e das produções contemporâneas sobre inclusão, sustentando uma compreensão da escolarização que considera de forma indissociável as dimensões sociais, institucionais e subjetivas do desenvolvimento humano (PATTO, 2022; VYGOTSKY, 2001; NASCIMENTO, 2019). Nessa perspectiva, a atuação do psicólogo escolar ultrapassa a lógica de adaptação do estudante às normas vigentes, implicando a problematização de práticas normalizadoras, a mediação entre professores, estudantes e famílias e a construção de estratégias institucionais que reconheçam a neurodiversidade como princípio organizador da vida escolar (NASCIMENTO, 2019, p. 08, 13 e 14).

Ao articular as experiências de Temple Grandin e Ido Kedar com a literatura sobre inclusão escolar, este estudo evidencia que as narrativas de pessoas com TEA constituem importantes dispositivos para repensar práticas pedagógicas, tencionar modelos excludentes e promover uma escola mais ética, sensível e comprometida com o desenvolvimento de todos os

estudantes. Nessa perspectiva, Araújo e Nascimento (2023) apontam que, ao escutar essas vozes, a escola e a Psicologia Escolar são convocadas a rever suas práticas e a construir processos inclusivos que reconheçam o estudante com TEA como sujeito pleno, produtor de sentidos e participante ativo de sua própria trajetória educacional. Nesse sentido, a atuação do psicólogo escolar demanda intervenção institucional junto a professores e equipes pedagógicas, visando desconstruir associações automáticas entre ausência de fala, dificuldades motoras ou comportamentos atípicos e incapacidade cognitiva. Nascimento (2019) aponta que,

A psicologia de um modo geral, mas, sobretudo, a Psicologia Escolar e Educacional, tem o desafio de intensificar o diálogo com pesquisadores e profissionais de áreas e territórios da educação com vista à formação de alianças e parcerias potentes para o enfrentamento da exclusão na escola (NASCIMENTO 2019, p. 14).

Nessa perspectiva, cabe ao psicólogo escolar promover espaços de reflexão coletiva, favorecendo a presunção de competência e o reconhecimento das múltiplas formas de aprendizagem e comunicação, conforme indicam Araújo, Silva e Zanon (2023).

Outra dimensão central da atuação do psicólogo escolar diz respeito à mediação das relações interpessoais no ambiente escolar, especialmente no enfrentamento de práticas de estigmatização, exclusão e bullying. As vivências de rejeição relatadas por Temple Grandin e Ido Kedar evidenciam que a ausência de intervenções institucionais frente a essas situações contribui para a produção de sofrimento subjetivo e para o afastamento do estudante da vida escolar. Nesta direção, Lemos et al. (2016) apontam que o psicólogo escolar pode atuar na construção de estratégias preventivas juntamente com as parcerias no fortalecimento de vínculos e na promoção de uma cultura escolar que valorize a diferença como constitutiva da experiência humana.

As narrativas também indicam a importância de ações que favoreçam a comunicação alternativa e a participação efetiva dos estudantes com TEA. No caso de Ido Kedar, o acesso a recursos como a escrita e o “letter board” (quadro de letras), foi decisivo para que sua vida intelectual e subjetiva se tornasse visível. Dessa forma, de acordo com Benitez e Domeniconi (2018), a atuação do psicólogo escolar deve incluir a articulação com professores e demais profissionais para viabilizar o uso de tecnologias assistivas, estratégias comunicacionais diversificadas e adaptações pedagógicas que garantam condições reais de expressão e autoria aos estudantes com TEA.

Além disso, o psicólogo escolar tem papel fundamental na escuta das narrativas dos próprios estudantes e de suas famílias, reconhecendo essas produções como fontes legítimas de conhecimento sobre a escolarização. Conforme destaca Bialer (2015), as narrativas

autobiográficas de sujeitos autistas constituem-se como importantes instrumentos de elaboração subjetiva e de crítica às práticas escolares, permitindo que o próprio sujeito interprete e signifique sua experiência educacional. Para a autora, incorporar essa escuta ao trabalho institucional amplia a compreensão das demandas escolares e favorece práticas mais éticas e inclusivas. Portanto, as narrativas de Temple Grandin e Ido Kedar não apenas evidenciam os limites do sistema educacional, mas também oferecem subsídios concretos para pensar a atuação do psicólogo escolar na promoção de práticas inclusivas.

Nessa direção, a Psicologia Escolar e Educacional contribui ao articular práticas pedagógicas, relações institucionais e sistemas de apoio, favorecendo a construção de condições efetivas de participação e aprendizagem. Como indicam Benitez e Domeniconi (2018), processos inclusivos se consolidam quando as intervenções ultrapassam respostas isoladas e passam a sustentar trajetórias escolares possíveis e socialmente reconhecidas. Assim, as narrativas analisadas não apenas denunciam os limites estruturais da escolarização, mas convocam a Psicologia Escolar a assumir posicionamento ético-político comprometido com a garantia de desenvolvimento, autoria e permanência qualificada de estudantes com TEA na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as narrativas de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista acerca de suas experiências na formação básica, tomando como eixo as autobiografias de Temple Grandin e Ido Kedar. A partir dessas narrativas, buscou-se compreender como a escola pode se configurar tanto como espaço de sofrimento, silenciamento e exclusão quanto como espaço de reconhecimento, desenvolvimento e ampliação de possibilidades, a depender das formas de mediação pedagógica, escuta e acolhimento oferecidas aos estudantes autistas.

Ao longo das análises, foi possível identificar que as dificuldades relatadas pelos sujeitos não se restringem às características do TEA em si, mas se constroem, sobretudo, nas relações estabelecidas no contexto escolar. As narrativas evidenciam experiências marcadas por estranhamento, rejeição, expectativas reduzidas e currículos empobrecidos, mas também revelam momentos de inflexão quando houve reconhecimento das potencialidades, valorização de competência e mediações sensíveis às singularidades dos estudantes. Nesse sentido, o estudo reafirma a relevância de considerar as vozes autistas como fontes legítimas de compreensão da experiência escolar, capazes de tencionar práticas excludentes e contribuir para a construção de propostas educativas mais éticas, humanas e inclusivas.

A partir dessas análises, a Psicologia Escolar e Educacional se afirma como um campo central para a problematização das práticas institucionais e para a construção de estratégias que favoreçam a participação, a permanência e o desenvolvimento de estudantes com TEA na educação básica. Ao articular dimensões subjetivas, pedagógicas e institucionais, a atuação do psicólogo escolar pode contribuir para o enfrentamento de estigmas, para o fortalecimento do trabalho coletivo com professores e equipes pedagógicas e para a construção de ambientes escolares mais éticos e acolhedores. As experiências narradas por Grandin e Kedar indicam que a inclusão não se resume ao acesso formal à escola, mas depende de mediações contínuas que reconheçam diferentes modos de aprender, comunicar e se relacionar com o conhecimento.

No que se refere às limitações da pesquisa, destaca-se o fato de o estudo ter se baseado em autobiografias de autores estrangeiros exclusivamente, o que restringe a diversidade de contextos culturais, sociais e educacionais contemplados. Além disso, por se tratar de uma pesquisa de natureza bibliográfica, não foram incluídas narrativas produzidas diretamente por sujeitos autistas em contextos escolares brasileiros, nem observações empíricas em instituições de ensino, o que poderia ampliar a compreensão das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Como perspectiva para investigações futuras, sugere-se a ampliação do escopo do estudo, incorporando narrativas de sujeitos autistas brasileiros, de diferentes regiões e realidades educacionais. Também se mostram relevantes pesquisas empíricas que articulem narrativas autobiográficas, práticas pedagógicas e intervenções da Psicologia Escolar e Educacional, bem como estudos que aprofundem o papel das tecnologias assistivas, das estratégias de comunicação alternativa e dos processos de escuta no ambiente escolar. Esses caminhos podem contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas mais sensíveis às singularidades dos estudantes com autismo.

Dessa forma, este trabalho reforça a importância de escutar, reconhecer e valorizar as narrativas de sujeitos com TEA, compreendendo que suas histórias não apenas relatam experiências individuais, mas produzem sentidos, questionam modelos escolares excludentes e apontam caminhos possíveis para uma educação mais inclusiva, democrática e comprometida com o desenvolvimento humano em sua diversidade. Ao colocar essas vozes no centro da análise, o estudo contribui para o fortalecimento de uma Psicologia Escolar e Educacional comprometida com a inclusão, com a diversidade e com o desenvolvimento humano em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e247367, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-247367.

ARAÚJO, Maria Luiza Kuhnen Kós; NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. **Autismos: um espectro de possibilidades de existências**. Palmas, TO: Ed. dos Autores, 2023.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Atuação do psicólogo na inclusão escolar de estudantes com autismo e deficiência intelectual. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 163-172, jan./abr. 2018.

BIALER, Marina. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 485–492, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193876.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: .

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: www.planalto.gov.br.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: .

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>

COOPER, John O.; HERON, Timothy E.; HEWARD, William L. **Applied Behavior Analysis**. 2. ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret. **Uma menina estranha: autobiografia de Temple Grandin**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

KEDAR, Ido. **Ido in Autismland: climbing out of autism's silent prison**. Los Angeles: Sharon Kedar, 2012.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, João Pessoa, v. 28, n. 3, p. 351-361, set./dez. 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone Editora, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. **Psicologia escolar e educacional: compromissos com a educação inclusiva**. In: ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo (org.). *Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio social. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 13, 2007. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/169>.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. 4, p. 781-787, 2014.

NASCIMENTO, L. R. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 1, p. 1-12, 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000100002

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. (Original de 1990). Disponível em formato digital no Portal de Livros Abertos da USP.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Educação Especial, Psicologia e Políticas Públicas: o que o cotidiano da escola revela sobre a inclusão escolar. **Psicologia & Sociedade**. 2006.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo**. In: *Medicalização de crianças e adolescentes*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e 217841, 2020.