

## AGUARDANDO DIAGNÓSTICO: NOTAS ETNOGRÁFICAS DO TEMPO DE ESPERA NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA<sup>1</sup>

WAITING FOR THE DIAGNOSIS: ETHNOGRAPHIC NOTES ON WAITING TIMES IN THE SCHOOLING OF CHILDREN WITH ASD

A LA ESPERA DEL DIAGNÓSTICO: APUNTES ETNOGRÁFICOS DE LA ESPERA EN LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS CON TEA

Marcos Cezar de Freitas<sup>2</sup>, <https://orcid.org/0000-0003-1050-415X>

### Resumo:

Com base em pesquisa etnográfica, aborda-se a experiência de crianças que deixaram de ser observadas pedagogicamente enquanto aguardavam a confirmação de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Registraram-se cenas em que crianças, supostamente alheias à comunicação entre pares, demonstraram engajamento para sustentar interlocução com as demais crianças e com adultos. A análise vale-se de autores que analisam o tema “autismo” em perspectiva antropológica; e referências como Goffman e Weber para analisar a percepção de reciprocidade em microinterações. Ochs e Solomon trazem elementos da sociabilidade autista para além da perspectiva biomédica. Conclui-se que no espaço-tempo em que aguardam a confirmação diagnóstica há enredamento comunicativo e pedagógico que tem sido ignorado.

**Palavras-chave:** TEA; escola pública; etnografia.

### Abstract:

Based on ethnographic research, this article addresses the experience of children who were no longer pedagogically observed while awaiting confirmation of their Autism Spectrum Disorder diagnosis. Scenes were recorded in which children, supposedly oblivious to peer communication, demonstrated engagement in maintaining dialogue with other children and adults. Individual or interdependent bodily strategies are described to exemplify each child's agency. The analysis draws on authors who analyze autism from an anthropological perspective, and references such as Goffman and Weber to analyze the perception of reciprocity in micro-interactions. Ochs and Olga bring elements of autistic sociability beyond the biomedical perspective. The research concluded that during the time awaiting diagnostic confirmation, there is a communicative and pedagogical entanglement that has been ignored.

**Keywords:** TEA; public school; ethnography.

### Resumen:

Basándose en una investigación etnográfica, este artículo aborda la experiencia de los niños que dejaron de ser objeto de observación pedagógica mientras esperaban la confirmación del diagnóstico de trastorno del espectro autista. Se registraron situaciones en las que los niños, supuestamente ajenos a la comunicación entre iguales, demostraron interés por mantener una conversación con los demás niños y con los adultos. Se describen las estrategias corporales

<sup>1</sup> Artigo derivado de pesquisa financiada pelo Projeto Produtividade em Pesquisa CNPq, nº 305354/2022-1.

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil; [marcos.cezar@unifesp.br](mailto:marcos.cezar@unifesp.br)

individuais o interdependientes para exemplificar la agencia de cada una. El análisis se basa en autores que abordan el tema del autismo desde una perspectiva antropológica, y en referencias como Goffman y Weber para analizar la percepción de reciprocidad en las microinteracciones. Ochs y Solomon aportan elementos de la sociabilidad autista más allá de la perspectiva biomédica. La investigación permitió concluir que, durante el tiempo que esperan la confirmación del diagnóstico, existe un entrelazamiento comunicativo y pedagógico que ha sido ignorado.

**Palabras-clave:** TEA; escuela pública; etnografía.

### Introdução

Inicialmente, dois argumentos motivaram a escrita deste texto, ambos elaborados no bojo de reconhecidas pesquisas relacionadas aos temas “autismo” e “infância”.

O primeiro argumento encontra-se na obra de López (2016), que demonstrou o modo como, em seu percurso investigativo, se deparou com definições e descrições não coincidentes e até conflitantes a respeito desta desafiadora personagem do cotidiano escolar: a criança com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A autora encontrou dinâmicas argumentativas perscrutando um campo teórico que se apresenta como próprio ao tema, mas percebeu que são dinâmicas refeitas nas “práticas das intervenções educacionais e terapêuticas” (López, 2016, p. 67) e que permanecem em processo de reelaboração constante na apropriação que famílias fazem dos temas que dizem respeito à condição de seus filhos. Ou seja, a autora deparou-se com o TEA em permanente processo de resignificação.

O segundo argumento encontra-se na obra de Machado (2022). Em suas próprias palavras:

[...] insistimos, na linguagem corrente, na adesividade do adjetivo *autista* ao sujeito *criança*: *criança autista*. Essa composição de termos pode ressaltar um amálgama entre criança e autismo que contém a ideia de que a criança será mais autista do que criança. Ou que o autismo, pensado quase como uma entidade independente, acopla-se à criança e a fixa na infância, ou ainda na condição de *infans*, um ser privado de fala (Machado, 2022, p. 23).

Os argumentos se complementam, pois ambos chamam atenção para um aspecto preocupante contido em um processo em que a profusão de falas especializadas sobre o TEA tem pouco efeito esclarecedor, mas grande repercussão nos modos de reivindicar o que é

imprescindível para a educação de pessoas tão conflituosamente definidas com base na delimitação do que não são, do que não podem, do que não conseguem, como é o caso das referências predominantes às pessoas autistas.

As investigações que subsidiaram esses escritos citados demonstram o quanto pode ser desumanizada a abordagem da criança após a confirmação do diagnóstico de autismo. E a pesquisa etnográfica que conduzi recentemente possibilitou perceber que essa desumanização pode também acontecer no contexto que precede a produção do respectivo laudo.

A pesquisa imersiva no chão da escola permitiu não somente registrar que o laudo se tornou uma entidade cuja presença transforma, nem sempre positivamente, a experiência escolar da criança. Possibilitou também constatar que o tempo de espera até a obtenção dessa “perícia” (Freitas; Garcia, 2019) contém uma rede observável de significados, tal como ensina Geertz (2004) sobre a observação, que permite analisar o que estamos fazendo, neste momento histórico, com o inestimável legado da educação inclusiva.

A experiência escolar de crianças com TEA tem sido profundamente marcada por procedimentos e atitudes que esvaziam a potência que a perspectiva inclusiva quis e quer oferecer à escola como um todo, e não somente ao público da Educação Especial.

Para demonstrar isso com exemplos, este artigo aborda um aspecto muito sensível do cotidiano de escolas públicas de educação básica relacionado à presença de crianças matriculadas no Ensino Fundamental I que aguardam confirmação do diagnóstico de TEA. São crianças incluídas nesta abordagem porque são consideradas e descritas cotidianamente na escola ora como não falantes, ora – mas principalmente – como não verbais, condição que se torna “o primeiro argumento para solicitar avaliação com base de suspeita em TEA” (CDC)<sup>3</sup>.

Os modos de usar descritivos tais como “não falante” ou “não verbal” nem sempre descrevem com precisão o que há por detrás do silêncio sonoro (mas não de comunicação) das crianças encaminhadas para avaliação. Seria possível tomar a complexidade contida nessas situações com base na perspectiva dessas crianças?

---

<sup>3</sup> Como a argumentação central deste artigo configurou-se com achados de uma etnografia feita em escola pública, é importante destacar que muitas informações utilizadas aqui foram produzidas em cadernos de campo, imprescindíveis para este tipo de pesquisa. Por isso, desde o início destaco que o texto se vale de alguns excertos inseridos entre aspas, acompanhados da indicação “caderno de campo” (CDC) entre parênteses. Esses excertos são necessários para compartilhar opiniões, reações e descrições recolhidas na pesquisa de campo que configuram o objeto analisado.

Para responder a essa questão, a análise levada a efeito aqui não incide especificamente sobre déficits de fala ou de comunicação, mas sim sobre aquilo que Goffman (2011, 2012) descreveu como propriedades situacionais de determinadas tramas, em que as personagens percebem o modo como são percebidas e demonstram isso em ações muito específicas.

A referência ao fato de serem consideradas e descritas como não falantes ou não verbais é um dado empírico obtido na pesquisa e que diz respeito ao modo como descritivos como esses têm classificado experiências distintas como se fossem idênticas.

Essa generalização, muito presente no campo autista (Machado, 2022), já foi discutida também no campo teórico dos *disability studies*. Autores como Paterson (2020) demonstraram que comprometimentos da fala têm sido abordados com vários reducionismos, uma vez que predominam perspectivas que projetam não falantes ou não verbais como não pessoas e, ao mesmo tempo, emergem análises que se apresentam como críticas, mas que abordam o tema com certo simplismo, destacando a opressão do sistema como metanarrativa suficiente para definir o conjunto de dificuldades enfrentado pela pessoa nessas circunstâncias.

O autor destaca a importância de observar a “coreografia da vida cotidiana” (Paterson, 2020) em que uns são definidos por outros como não pertencentes à mesma cultura comunicativa, aspecto marcante na história de vida de pessoas autistas e dos testes a que são submetidas, argumento que corrobora a tese de Biklen (2009) a respeito do mesmo tema.

A habilidade de engajamento em conversas em andamento consolidou-se como competência social a ser diagnosticada (Jordan; Kaiser, 1996), e crianças apontadas com esse déficit de engajamento são tratadas, antes de tudo, como ausentes (Freitas, 2013).

### **Da opção pela pesquisa etnográfica**

Abordar a coreografia da vida cotidiana exige estratégia metodológica compatível com as dimensões microscópicas em que se processam interações entre crianças, principalmente quando a complexidade do autismo está presente. Aqui, são analisadas as situações de algumas crianças imersas em uma condição escolar complexa: o espaço-tempo a que ficam submetidas enquanto aguardam a confirmação de diagnóstico de TEA requisitado pela escola, não por seus familiares. Situação cuja singularidade não se confunde com a da criança já diagnosticada.

São crianças que, uma vez associadas à “ausência de comunicação”, uma “dificuldade de engajamento” considerada “típica das pessoas autistas” (CDC), se tornam objeto de hipótese diagnóstica a ser confirmada com o encaminhamento a profissionais da área da saúde – nos casos aqui observados, encaminhamentos feitos predominantemente para neurologistas e fonoaudiólogos. Estrutura-se, assim, uma situação de espera que pode ser etnograficamente descrita, e com essa descrição pode ser vislumbrado o modo como as palavras “silêncio” e “autismo” têm sido ressignificadas com a generalização da hipótese de que uma conduz à identificação da outra.

A situação de espera é aqui metaforicamente descrita como “lugar para ficar” (Augé, 2013) porque a imersão etnográfica que deu base para escrever este texto possibilitou “enquadrar” (Goffman, 2012) muitas situações com “cenas que se produziam” (Goffman, 2004) na dinâmica de interação entre pares que demonstravam crianças agindo com base na impressão generalizada de que estavam em um lugar à parte.

“Fico no aguardo” é expressão coloquial do português falado no Brasil, mas na escola, inúmeras vezes, isso tem se referido àquilo que Goffman (2008) denominou de lugar de estar que se converte em lugar de ser. A experiência dos que submergem nesse tempo-lugar e suas interações com os demais são o cerne do que é, aqui, problematizado.

A pesquisa que fundamentou este escrito mostrou que esse lugar de espera é dinâmico e se reconfigura todos os dias no cotidiano escolar. Assim, fenomenologicamente, tornam-se observáveis interações que emergem e que possibilitam acompanhar o modo como todas as crianças presentes percebem essa situação de aguardo. Etnograficamente, torna-se descritível a reciprocidade entre os que são descritos como alunos participantes e os que são descritos como ausentes com base na suposição de que estão alheios “porque não falam” (CDC).

### **O tempo de espera como campo de observação**

As seções deste artigo compartilham exemplos obtidos na dinâmica de imersão que permitem afirmar que crianças, na produção contínua de uma “cultura de pares” (Corsaro, 2009), têm estratégias de elaboração de si (Goffman, 2012) que não deixam de considerar aqueles descritos por docentes e estagiários(as) simplesmente como não falantes ou não verbais. Essa classificação é externa aos agrupamentos espontâneos das crianças.

São exemplos que permitem reconhecer a própria criança constantemente descrita como “ausente porque não fala” (CDC), demonstrando levar o outro em consideração, especialmente nas coreografias da partilha de espaço e execução de tarefas individuais e coletivas. Permitem também registrar reciprocidades da parte dos que não estão no tempo de aguardo.

Empiricamente, é constatado que cenas fundamentais para a avaliação de situações que envolvem a presença de crianças autistas muitas vezes são cenas irrepetíveis (Geertz, 2010; Goffman, 2011; Weber, 2009), flagradas em faixas de experiência (Goffman, 2012) no mínimo instáveis.

A experiência escolar de crianças diagnosticadas com TEA tem sido permeada por grande complexidade (Freitas, 2024, 2025; Freitas; Gonçalves, 2021, 2023), e não faltam relatos de situações que relegam autistas a um “mundo educacional paralelo” (Freitas, 2021), ainda que dentro da escola. A experiência de aguardar a confirmação da hipótese diagnóstica produzida na escola torna-se, nos termos de Goffman (2008), um lugar em si, um lugar de ser. O que isso quer dizer?

Isso diz respeito àquilo que a obra de Erving Goffman ensinou a analisar ao expor a dúvida que emerge quando indagamos se algumas pessoas estão em determinados lugares porque são vulneráveis ou são vulneráveis porque foram deslocadas para determinados lugares. O autor refere-se não apenas a lugares fisicamente demarcados, mas também a lugares que podem ser percebidos nas cenas em que o comportamento face a face se processa. Despontam situações dentro de situações (Goffman, 2012), contidas nas linhas que se estabelecem de um olhar para outro, encurtando ou ampliando distâncias entre os corpos.

O tempo de espera torna-se um ponto de observação que enquadra o espaço contido no olhar esporádico do(a) professor(a) em direção àquele que “está no seu silêncio” (CDC). Também está no espaço contido nas interações das crianças entre si, que tomam a iniciativa de aproximação ou distanciamento conforme motivações produzidas entre pares.

A resposta externa aguardada é estruturalmente influenciada: 1) pelo modo escolar de perguntar “o que a criança tem ou não tem” (CDC); 2) pela autoridade projetada em quem responde, profissional que maneja compêndios como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais V (DSM-V na sigla em inglês); e, principalmente, 3) pela expectativa da resposta e seus efeitos na sala de aula com o retorno de um laudo que pode, inclusive, chegar

documentado e trazer a confirmação nos termos da Classificação Internacional de Doenças CID11, que menciona o TEA com o código 6A02.

Nesses casos, os modos de perguntar e de responder se complementam em um viés que diz respeito à compreensão generalizada de que “uma questão de saúde” (CDC) foi supostamente identificada pela escola no comportamento de uma criança e, conseqüentemente, a expectativa geral que elabora a “identidade virtual” (Goffman, 1988) de quem espera a confirmação é a de que seu suposto silêncio, uma vez laudado, possa confirmar “sua ausência” (CDC) ou sua presença intangível. Na maioria das vezes o que se busca é respaldo para confirmar que as demandas associadas à criança autista não são de ordem pedagógica, mas somente de ordem clínica e terapêutica.

### **Das bases materiais e cronológicas da pesquisa**

O trabalho de campo aqui mencionado foi desenvolvido entre dezembro de 2022 e julho de 2024 em uma escola pública municipal, abrangendo as turmas dos anos letivos de 2023 e 2024. Contou com informações adicionais trazidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola; e para a análise que aqui é ensejada o foco é mantido no cotidiano de quatro crianças: Dodô, que em 2023 estava na 1.<sup>a</sup> série C e em 2024 na 2.<sup>a</sup> série C; Dina e Didi, que em 2023 estavam na 4.<sup>a</sup> série A e em 2024 na 5.<sup>a</sup> série A; e Dudu, que em 2023 estava na 4.<sup>a</sup> série B e em 2024 na 5.<sup>a</sup> série B. São quatro crianças brancas, e, com exceção de Dina, as demais têm informações familiares relacionadas a expressiva vulnerabilidade econômica. Esses nomes são pseudônimos e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo<sup>4</sup>.

A escola pública que acolheu a pesquisa está localizada na periferia de uma cidade da Região Metropolitana de São Paulo e desde os primeiros contatos foi possível ouvir nos arredores que “a escola é tudo” (CDC) para o local.

Com uma favela situada 200 metros à direita do seu portão principal, onde se destacam algumas moradias que sequer dispõem de alvenaria, e sendo o ponto de chegada de inúmeras vielas, a escola municipal tem grande porte. Recebe matrículas de Ensino Fundamental I.

---

<sup>4</sup> Processo CEP 5.945.379

Oferece também uma sala bilíngue para crianças surdas e seu AEE é referência para o território circundante, pois na estrutura do município é também uma Escola Polo para o público da Educação Especial. É bonita, arborizada e espaçosa. Gestores, coordenadores e docentes recebem com grande abertura e entusiasmo a presença de pesquisadores de universidades públicas e colaboram muito cordialmente.

As salas de aula são amplas, e as crianças observadas estão em turmas com 25 a 30 alunos(as). O mobiliário do 5.º ano foi adquirido recentemente e foram observados aspectos ergonômicos que também facilitam a um adulto sentar-se sem dificuldade com elas, de modo que a observação muitas vezes ocorreu efetivamente “na mesma posição” (Weber, 2009) em que estavam as crianças na maior parte do tempo, horizontalizando a troca de olhares. O mobiliário do 2.º ano é apropriado para crianças com 7 anos de idade, em média. Nesse caso, as estratégias para “fazer-se um par” (Corsaro, 1996) contaram com a colaboração das crianças, abrindo espaço para usar o chão ou banquinhos improvisados como assento. A obtenção de autorização administrativa e ética para realizar a pesquisa é menos complexa do que obter “aceitação no grupo de crianças” (Corsaro, 1996), mas mesmo “permanecendo adulto” (Corsaro, 2009), portanto, um externo/interno, foi possível registrar fatos e informações por dentro das mesmas atividades.

### **Primeiras constatações**

A espera pela confirmação de uma hipótese diagnóstica solicitada pela escola é uma das faces do “silenciamento pedagógico” (Freitas, 2022) que acompanha o chamado público da Educação Especial, que em situações mais complexas é abordado quase que exclusivamente com a apropriação local de vocabulários não educacionais. Essas palavras-chave adquirem sentido na lógica diária de uso e apropriação que naturaliza significados conforme as circunstâncias, o que, muitas vezes, só se pode constatar quando a escola é investigada por dentro (Woods, 2001).

Por exemplo, é por dentro e de perto que se constata que o TEA é constantemente ressignificado com a circulação de argumentos próprios à perspectiva behaviorista, o que decorre da valorização crescente das terapias comportamentais, como a Applied Behavior Analysis (ABA). A assimilação desse vocabulário foi percebida no cotidiano de pesquisa, ao ouvir frases tais como “note que ele já fez a esquiwa” (CDC).

Na escola em tela, alguns docentes reagem criticamente ao uso desse vocabulário, com críticas notadamente formuladas por professoras vinculadas ao AEE. De modo geral, foi possível constatar que a valorização local da ABA por parte da Secretaria Municipal de Educação ressoava no cotidiano da escola e muitos legitimavam a impressão de que tais argumentos provêm de “quem conhece e sabe o que é científico” (CDC).

Palavras fundamentais para a análise aqui em curso são, também, roteiros significativos de enunciação da personagem autista. Exemplos fundamentais podem ser reconhecidos nos muitos modos de usar a palavra “percepção” e nos modos de descrever a pessoa não falante ou não verbal associando-a às supostas características da pessoa “mergulhada no seu silêncio” (CDC).

### **Emerge uma contradição**

Aqui é destacada a experiência escolar de aguardar a confirmação de uma hipótese diagnóstica. A pesquisa constatou nesse processo uma contradição paralisante.

Por um lado, a criança deve ser observada com base nos indicativos prévios de seu comportamento, indicativos esses associados ao TEA, especialmente às dificuldades comunicativas verbais. Não somente se aguarda a confirmação, mas também se espera definição a respeito do nível de suporte demandado pela criança. A escola se vale da tabela que classifica o TEA nível 1, com suporte pontual; nível 2, com suporte frequente; e nível 3, com suporte extensivo.

Quando a criança é encaminhada ao Centro de Atendimento Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSI), a continuidade e a consistência do processo dependem de fatores externos, entre os quais as possibilidades da família de garantir a presença da criança nas sessões de avaliação e atendimento. Porém, para chegar à produção de um laudo o processo divide a lógica da observação, mantendo na escola a focalização pedagógica e distribuindo para profissionais externos a tarefa de observar, constatar, confirmar ou não tudo aquilo que não faz parte do campo educacional implicado.

Emerge a contradição assim que o encaminhamento é feito, porque concretamente cessa a observação interna, a de cunho pedagógico, uma vez que predomina a opinião de que não há o que observar para além do que fundamentou a hipótese diagnóstica informada aos atores

externos. Estabiliza-se a impressão que constantemente se expressa com um oxímoro, a de que a “criança está ausente” (CDC). Assim, sequer se esboçam iniciativas que possam identificar os modos de fazer e as táticas interativas de que essas crianças lançam mão com seus comportamentos silenciosos, porque parece ser inconcebível que haja um espectro de agência observável na condição daquele que permanece em situação de aguardo.

As referências à (não) percepção do entorno demonstram que essas crianças são continuamente descritas com argumentos que avaliam e comparam o uso pleno dos sentidos. São exemplos:

- “como não olham, não percebem o que o outro quer” (CDC); “como não prestam atenção, não escutam o que é necessário, só o barulho” (CDC); “como não falam, ninguém percebe o que querem” (CDC).

Se essas caracterizações foram ou são decisivas para o encaminhamento às estruturas externas de avaliação e atendimento, também foram ou são fundamentais para o entendimento que se generaliza na escola de que essas crianças não estão olhando, não estão pensando, não estão se comunicando, não estão presentes no sentido funcional de presença. Nesse lugar de ser que é o tempo de aguardar a definição do observador externo, a criança contraditoriamente é descrita como não observável por falta do que observar.

### **Analisar com as interações**

Perceber o modo como se percebe, vislumbrar a maneira como algo se torna perceptível, entender a inserção opinativa do outro, ou seja, tudo aquilo que permite estudar a situação em que alguém percebe (ou não) tal como os demais, são possibilidades que constituem o objeto por excelência de Florence Weber, que, ao conduzir uma etnografia das percepções, argumenta a importância de focar interações, e não exclusivamente o que ela chama de mundo sensível. Ela considera imprescindível situar-se na cena social para entender o que se mostra não na interação, mas “com” a interação (Weber, 2009).

Isso vale também para a situação em que alguém está isolado dentro de uma cena, ou seja, simultaneamente à parte dos demais e em meio a eles. Isso é uma relação social criada, não natural, em que se elabora a condição de ausente àquele(a) que está entre muitos. Trata-se de

“saber qual condensado de interações pessoais, de pertencimentos coletivos e de percepções socializadas foi posto entre parênteses para fabricar este cidadão isolado” (Weber, 2009, p. 280).

A etnografia das percepções é necessária e potente para interpretar acontecimentos microscópicos que se tornam exemplares (Weber, 2009), e é a observação que permite analisar

[...] a classe de eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença. Os materiais comportamentais definitivos são as olhadelas, gestos, posicionamentos e enunciados verbais que as pessoas continuamente inserem na situação, intencionalmente ou não. Eles são os sinais externos de orientação e envolvimento – estados mentais e corporais que não costumam ser examinados em relação à sua organização social. [...] [Trata-se do] estudo apropriado da interação não do indivíduo e sua psicologia, e sim relações sintáticas entre atos de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras (Goffman, 2011, p. 9-10).

É a suposta condição de não falante ou não verbal que faz com que essas crianças sejam percebidas como “inexpressivas” (CDC)?

As quatro crianças mencionadas neste artigo são referidas como se fossem circunstancialmente não falantes ou não verbais: “Dodô fala tão baixinho que é como se fosse não verbal” (CDC); “Dina fala tão enrolado que é quase impossível entender” (CDC); “Didi só fala quando quer” (CDC); “Dudu só emite gritos” (CDC).

Cotidianamente, o manejo dos conceitos como não falante ou não verbal não expressa uma adesão conceitual consolidada, com raras referências ao DSM-V. Simplesmente, o uso de tais descritivos é o que permite registrar modos de perceber o silêncio no ambiente ruidoso.

Entre adultos que permeiam as experiências aqui analisadas não foi possível registrar qualquer apropriação de pressupostos que descrevem e analisam patologias na aquisição de linguagem (Lier-Devitto; Arantes, 2006), embora desponham algumas vezes palavras que reverberam imprecisamente repertórios fonoaudiológicos.

Se é assim com o estoque argumentativo que a produção clínica e acadêmica brasileira acumula, compreensivelmente o intenso debate produzido por pesquisadores internacionais da experiência autista sobre o autismo não verbal – como por exemplo Barnbaum (2008), Biklen (2009) e Grinker (2008) – não faz parte do cotidiano escolar, nem quando o AEE trabalha dispositivos de comunicação alternativa ou aumentativa cuja origem não é nacional.

Não são percebidos, também, a circulação ou pelo menos o manejo fragmentado de vocabulários analíticos produzidos nas densas perspectivas sobre a sociabilidade autista (Ochs;

Solomon, 2004). O mesmo ocorre com as imprescindíveis pesquisas que abordam interações corporificadas com e sem a presença da fala (Cruz, 2018; Cruz; Tamanaha, 2021).

O que tem predominado são referências às chamadas ações baseadas em evidências que sinalizam a hegemonia de perspectivas que retornaram ao chamado behaviorismo radical (Carrara, 2005). Essas prescindem das referências relacionadas à construção do sujeito, uma vez que consideram a pessoa um desdobramento de suas particularidades orgânicas.

Na escola, percepção e crianças não falantes ou não verbais tornam-se “categorias nativas” (Hammersley; Atkinson, 2022) na produção de sentido com a qual as personagens da trama cotidiana se referem àqueles que não sabemos se estão na solidão do silêncio ou no silêncio da solidão (Dolto, 2001). São as crianças projetadas como intangíveis e que têm essa intangibilidade descrita conforme o que se entende como “modo próprio de perceber” (CDC) ou de “não perceber o outro” (CDC).

É “uma questão da área da saúde” (CDC), repetem continuamente inúmeras personagens dessa trama – e, por isso, aguardar a “manifestação comprobatória” (CDC) do ator externo que, necessariamente, é um profissional com saberes clínicos é um ato de pôr-se em silêncio pedagógico e suspender a observação da criança em questão.

Solomon (2008) e Ochs e Solomon (2004), mesmo quando falam desde o campo da saúde, há pelo menos duas décadas insistem que a observação do cotidiano da criança autista demanda o diálogo entre profissionais da educação, da saúde, da antropologia, da linguística e da terapia ocupacional porque, mesmo manejando categorias clínicas com as quais trabalham diretamente em suas respectivas frentes de trabalho, concluíram que até o autismo em sua grande complexidade precisa ser abordado sem retomar a dicotomia entre natureza e cultura, sem “separar o corpo biológico do corpo cultural” (Ochs; Kremer-Sadlik; Solomon; Sirota, 2008, p. 157).

### Cenas

As cenas que serão inicialmente analisadas contam com protagonismos de Dina e Didi, matriculados na mesma sala de 5.º ano.

Corsaro (1996) destaca que o processo de captura do mundo experimentado por crianças é essencial na validação da pesquisa etnográfica que adentra os territórios cotidianos em que permanecem. E a observação nesse universo enfrenta desafios como, por exemplo, a assimetria

entre as estaturas do pesquisador e das crianças, de tal modo que a aparentemente simples intenção de aproximar-se, de sentar-se com e de permanecer ativo dentro de atividades conjuntas invariavelmente revela que uma dimensão fora/dentro sempre se estabelece e que entrar pode significar simplesmente participar de uma conversa (Corsaro, 1996; Weber, 2009).

Foi necessário permanecer sentado muitas horas com as crianças para fazer aquilo que Goffman (2011, p. 9) denomina inventário de “pequenos comportamentos”, observando cada pessoa “na demonstração de si mesma” (p. 14) com a elaboração da própria fachada, ou seja, no processo de organização de um repertório de práticas que se evidencia no curso da interação:

[...] a fachada da pessoa claramente é algo que não está alojado dentro ou sobre seu corpo, mas sim algo localizado difusamente no fluxo de eventos no encontro, e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas neles (Goffman, 2011, p. 15).

Fez-se estratégico conseguir ser convidado pelas crianças a sentar-me no grupo com quatro cadeiras em que estava Dina. E se fez estratégico porque Dina, com a condição pessoal da Síndrome de Down, vive submersa em situações nas quais participa “como se fosse não falante” (CDC), uma vez que, contraditoriamente, é identificada como pessoa que fala, mas que “fala muito enrolado e muito baixo” (CDC).

Foi considerada a hipótese de ela acumular Down com TEA, e Dina passou pela experiência de aguardar a estabilização no modo de reconhecê-la “somente com Down, e com dificuldades de comunicação” (CDC). Sempre que deseja, Dina se dirige aos demais abrindo interlocução falada e indicando com palavras o que quer. Na maioria das vezes, ao dirigir-se à professora ou a qualquer adulto(a) na escola, imediatamente uma das três crianças com as quais convive no conjunto das quatro cadeiras se aproxima. São mediadores de Dina e vale a pena destacar a importância de reconhecer mediações no âmbito da pesquisa etnográfica (Hart, 2014).

Gallagher (2015) enfatiza que a categoria “mediação” foi e é imprescindível na história dos estudos críticos sobre o autismo (Rios; Fein, 2019). Isso porque esses estudos têm muitas conexões com pesquisas antropológicas e mediação é uma categoria fundamental no acervo de fundamentos que a antropologia pode oferecer para a educação inclusiva no seu todo e para algumas situações singulares, como a presença de crianças não verbais associadas ao autismo. E

Gallagher também destaca a importância de recuperar a potência descritiva e analítica da categoria “mediação”, que, em relação ao TEA, tem sido equivocadamente considerada exclusividade das terapias cognitivo-comportamentais e de propostas que preconizam o uso da ABA.

Voltando ao contexto da sala de aula, entrar no grupo, ou seja, passar de um subjetivo fora para um objetivo dentro, não resultou do esforço para sentar-me com. A fronteira a ser cruzada foi estabelecida no jogo de tradução que se formava permanentemente entre Dina e as outras três crianças. Suas manifestações eram imediatamente traduzidas por seus pares e isso demonstrava que a opinião geral a respeito da impossibilidade de entendimento se relativizava com a ação conjunta e interdependente daquelas crianças. Falar com um(a) era e é falar com todos(as). Entender isso foi a chave para ser aceito.

Dina não hesitava em demonstrar seu descontentamento quando era interpretada incorretamente por adultos e, ao mesmo tempo, expunha serenidade e contentamento quando falava com a complementação e mediação das demais crianças. Suas jogadas com o olhar (Goffman, 2012) testavam o interlocutor, pois ela recebia perguntas estabelecendo um encontro face a face e, ao responder, aguardava o deslocamento do olhar de quem recebia a manifestação em direção à boca do par imediatamente sentado ao lado. Se as jogadas de interlocução enredada eram entendidas, tornava-se possível fazer parte e compartilhar risos demonstrações de afeto. Foi na condição de aceito por esse grupo que se mostrou possível usar o “ponto de vista” (Geertz, 2010) de Dina, literalmente olhando para a sala do lugar que ela olhava. Fazendo isso foi possível perceber que Didi intermitentemente olhava para esse grupo com uma estratégia própria, estabelecendo ali uma faixa de experiência singular.

A posição no enquadramento (Goffman, 2012) conectava o olhar de Didi, a criança que “raramente fala” (CDC), ao olhar dos tradutores de Dina, nas situações em que ele elevava a face para verificar se o que estava fazendo estava sendo olhado. Didi estava aguardando a confirmação da hipótese diagnóstica de autismo.

A hipótese diagnóstica foi formulada com base em três registros: 1) a contínua “recusa a falar”, sendo do conhecimento de todos que “quando quer, fala” (CDC); 2) a possibilidade de irromper comportamento agressivo e de difícil controle, como quando, por exemplo, “quebrou peças no banheiro após ser hostilizado por colegas” (CDC); 3) o fato de “surpreender com atitudes incompatíveis com sua idade de 10 anos como, por exemplo, quando fez cocô na calça” (CDC).

Foi possível enquadrar seus olhares desde o ponto de vista do grupo de Dina porque ele deslocou sua carteira para um canto e no local em que se instalou pôde olhar diretamente para ela e seus pares mais próximos. Didi recorta, recorta, recorta e expõe o que recortou (como se fossem pequenos bonecos) e cola alguns e pinta outros.

A professora não o deslocou para aquele canto, foi o próprio Didi quem distanciou sua mesinha em relação aos demais. O lugar de espera se configurou na leitura de contexto que se generalizou na sala. Quando os pares chamaram atenção para sua “ida ao canto” (CDC), para sua indisponibilidade ao diálogo, para sua “indiferença aos comandos” (CDC), a resposta usada para “tranquilizar os demais” (CDC) e que, de fato, repercutiu diminuindo a agitação das crianças foi “ele está aguardando confirmação de autismo”. Todas as crianças entenderam o significado da mensagem.

A que distância está dos outros esse menino que aguarda?

### **Fora/dentro/dentro/fora**

Ingold (2019) enfatiza que andar é uma experiência fortemente visual, ainda que visualizar possa ser uma atividade que exija, conforme o caso, deslocar o olhar com os olhos para o olhar com as mãos e com os ouvidos, esticando as mãos até o chão (com bengalas, por exemplo) e conectando os ouvidos às faixas de sonorização. Andar é uma experiência visual porque demonstra que o tempo todo consideramos nossa distância em relação a tudo e a todos.

Didi não esbarrava em ninguém e se mantinha atento para que ninguém nele esbarrasse. A iminência do esbarrão produzia movimentos que interpunham cadeiras e objetos entre ele e os que se aproximavam de seu canto. Isso não o impedia de circular entre os demais no refeitório, tampouco gerava resistência a permanecer em fila, quando necessário, embora entrasse e saísse das filas sem realizar o que estava programado – como, por exemplo, quando entrava na fila do refeitório e no momento de receber seu prato o recusava.

E foi em uma situação que se produziu após entrar na fila do refeitório e dela sair sem um prato de comida, dirigindo-se para um local onde há um canteiro, que demonstrou sua conexão singular com as crianças que se sentam com Dina. Surpreendeu-me ao abrir interlocução comigo para falar a respeito daquele grupo, demonstrou perceber o caderno de campo sempre presente e indicou ter algo a explicar.

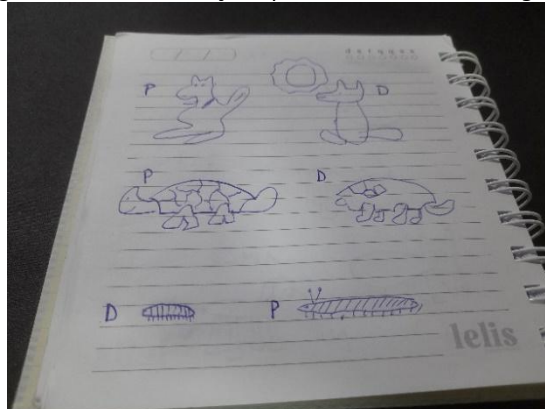
O menino, constantemente descrito com destaque para seus déficits de fala, expôs com desenvoltura: “Eles não sabem que para entrar na fase o animal precisa guardar algumas partes” (CDC).

“Eles” eram os que compunham o grupo onde estava Dina. E o que explicou foi que, na sua opinião, não entendiam a lógica para mudar de fase em um jogo para jogar no celular.

O caderno de campo foi usado para expor seu ponto de vista. Pediu que eu desenhasse um canguru, uma tartaruga e uma centopeia. Feitos os desenhos, pediu a caneta para mostrar o modo como “os bichos precisam guardar uma parte do corpo para entrar” (CDC).

Considerava que, de modo geral, as crianças não percebiam isso e agiam como se fosse suficiente desenhar o animal como é, “não como deve ser” (CDC). A seguir, na Figura 1, a reprodução dos desenhos feitos. Os que têm a letra “P” foram feitos pelo pesquisador; e os que têm a letra “D” foram feitos logo após por Didi, demonstrando “o que devia ficar guardado”.

Figura 1 – Transformações para mudar de fase no *game*



Fonte: caderno de campo do autor

Submerso na particularidade de sua condição, o lugar de espera que a situação lhe proporciona não corresponde a um espaço externo à cultura comunicativa que a todos entremeia, e sua permanência constantemente descrita com imagens do não falante, do não verbal, também não corresponde à imagem de total alheamento que marca o modo como todos(as) a ele se referem.

Ele se elabora considerando que o grupo de Dina o percebe no espaço à parte. Em relação ao todo da sala, seu silêncio não é impotência, é abstenção. E sua argumentação mostrou que a faixa de observação que se configura desde a mesa de Dina até sua mesa repleta de recortes

conecta duas personagens constantemente descritas com menções a déficits comunicativos, mas que são pares que reciprocamente se percebem e se relacionam.

O lugar à parte que emerge nas falas que explicam onde está Didi, como está, o que está fazendo e por que “não tem engajamento” (CDC) é objeto de uma distorção, pois não corresponde a um campo ou contexto em que não há o que observar pedagogicamente enquanto se aguarda a manifestação clínica. Ao contrário, quanto mais se observa, dentro das “propriedades situacionais” projetadas por Goffman (2010), mais emergem atores que não correspondem à presença intangível que segue descrita nos protocolos de encaminhamento da escola para os equipamentos de saúde.

### Mais cenas

Dudu, especialmente na experiência vivida na 5.<sup>a</sup> série B, proporcionou a observação e o registro de manifestações singulares, relacionadas às estratégias de comunicação com as quais tentou levar a efeito seus objetivos.

Esse menino viu-se enredado em trama cotidiana muito parecida com a que experimentou Didi. Mas para elucidar a singularidade de sua situação é importante lembrar o que já foi afirmado neste artigo: na escola, a palavra “percepção” é reiteradamente usada para descrever os déficits de compreensão da criança supostamente autista e, muitas vezes, adquire um sentido inseparável dos modos de enquadrar a presença da personagem descrita. São manifestações diárias contundentes que expressam convicções de que a criança sob suspeita “não percebe” (CDC), não “tem a percepção sobre o que esperam dela” (CDC).

A pesquisa de campo apreende os contornos específicos que essa impressão diagnóstica desenvolve quando a escuta etnográfica (Das, 2015) proporciona constatar que as dificuldades de comunicação verbal são mencionadas associadamente a prognósticos: “quem é não verbal, tem muita dificuldade para perceber” (CDC).

Dudu habitou o espaço-tempo da espera de confirmação da hipótese diagnóstica expedida pela escola tal como Didi. Mas, no seu caso, a escola obteve mais rapidamente a resposta. O laudo confirmou a expectativa escolar e sua condição não verbal foi importante para a estabilização do diagnóstico.

Mas um aspecto relacionado à sua presença e ao seu modo de estar permite trazer a este texto a indagação que Solomon e Bagatell (2010) apresentaram quando analisaram quadro semelhante. Perguntaram: “[...] como indivíduos com autismo negociam e constroem em suas atividades cotidianas e discursos, o que significa ser afetado pelo autismo no âmbito do mundo social e como viver uma vida significativa?”<sup>5</sup> (Solomon; Bagatell, 2010, p. 3).

Dudu continuamente demonstra reconhecer que é o menino autista ao qual muitos na escola se referem. E, entre tantos exemplos citáveis para ilustrar essa afirmação, um, de modo singular, é importante porque está diretamente relacionado aos seus esforços comunicativos. Esse exemplo indica a apropriação de uma estratégia fundada justamente em perceber o modo como é percebido. E, agindo de determinado modo, consolida seus objetivos com a mediação de outras crianças, tal como analisou Solomon (2008), demonstrando a situação de uma criança e o que seus momentos de ecolalia representavam para as demais. O que fez Dudu?

Inicialmente, demonstrou claramente a interferência desestabilizadora que determinados barulhos e intensificações sonoras exercem sobre sua pessoa. Viu-se muito fragilizado em situações mais ruidosas e tentou evadir-se desses cenários com ações disruptivas. Mas a complexidade do que ocorria não se resume à constatação de que Dudu “não suporta certos barulhos” (CDC).

Com sua turma, a 5.<sup>a</sup> B, a governança dos sons é objeto de atenção permanente da professora, e quando a sonorização no ambiente se intensifica, rapidamente alguma criança antevê que Dudu reagirá. Mas é com a turma vizinha, a 5.<sup>a</sup> A, sala de Didi e Dina, que emerge uma situação exemplar.

As crianças da sala vizinha, algumas vezes, silenciam quando identificam certas batidas na parede que separa a 5.<sup>a</sup> A da 5.<sup>a</sup> B. Segundo a professora da 5.<sup>a</sup> A, paredes de *drywall* facilitam o “vazamento sonoro” (CDC). Essas batidas têm o contorno que Goffman (2012) busca com a noção de faixa de experiência, pois com suas mãos Dudu se comunica com a sala ao lado, indicando que está percebendo a estridência contida em certas ações desenvolvidas entre os vizinhos. E uma interlocução se completa quando uma criança adverte as demais: “chiu! O Dudu está falando!” (CDC).

---

<sup>5</sup> “[...] how individuals with autism negotiate and construct, in their everyday activities and discourses, what it means to be affected by autism in the social world and to live a meaningful life?”

Uma concatenação ali se estabelece com engajamentos de parte a parte que indicam o manejo de um código, uma reciprocidade em que as partes se reconhecem e dão forma àquilo que Goffman (2012), partindo das reflexões de Alfred Schütz, denominou “província finita de sentido”, um lugar comunicativo que se encena com e na interação de personagens que entendem o que está acontecendo porque participam da elaboração do fato.

São “[...] convenções episódicas [que] abrangem os meios prescritos disponíveis através dos quais um indivíduo está prestes a desempenhar determinado papel ou personagem e iniciar uma atividade [que] pode fornecer indícios de que está fazendo” (Goffman, 2012, p. 319).

Dudu, assim como Didi, produz engajamentos para os quais não há, institucionalmente, qualquer perspectiva de registro, observação e acompanhamento pedagógico por parte da escola, pois foram e são permanentemente descritos com uma identidade virtual (Goffman, 1988) que é a que se configura com imagens do alheamento.

As avaliações escolares a que são submetidas as crianças são sempre precedidas pelos efeitos da generalização da hipótese de que o silêncio é sinônimo de ausência. Por isso, para completar o conjunto de cenas separadas para a análise aqui em curso, ainda que brevemente, é importante descrever a situação de uma criança que viveu a experiência completa da formulação da hipótese diagnóstica, seguida do encaminhamento para avaliação, que permaneceu no espaço-tempo do inobservável pedagogicamente e que recebeu um laudo confirmando a hipótese diagnóstica. O que vem na sequência das confirmações?

### **Cenas da presença ignorada**

Na trama analisada neste escrito, o roteiro da experiência vivida por Dodô no Ensino Fundamental I, especialmente quando já fazia parte da 2.<sup>a</sup> série C, pode ser sintetizado com um excerto de entrevista feita com o estagiário incumbido de acompanhá-lo depois que o laudo chegou:

Pesquisador: *Como você se tornou parte dessa comunidade escolar?*

Estagiário: *Sou estagiário de inclusão. Participei de um processo seletivo na prefeitura para estudantes de pedagogia.*

Pesquisador: *Pode resumir suas atividades?*

Estagiário: *Eu fico com o Dodô.*

Pesquisador: *Por quê?*

Estagiário: *Porque ele tem laudo de autismo e é não verbal. Eu ajudo ele.*

Pesquisador: *Em qual turma está o Dodô?*

Estagiário: *Não sei.*

Pesquisador: *Não sabe? Mas onde vocês ficam?*

Estagiário: *Na sala de aula dele, mas eu não reparei qual turma é.*

O excerto anterior indica que a dinâmica de escolarização de crianças autistas sempre está sujeita a ser reconhecida como plena, quando se obtém respaldo para instituir a desresponsabilização pedagógica em relação a alguns. O *estagiário de inclusão* que sequer sabe em qual sala de aula está trabalhando não é o ponto de partida para uma realidade acessada com informações de base clínica. É o ponto de chegada para algumas crianças cuja cessação da disponibilidade pedagógica por parte da escola as instala em um universo paralelo, considerado desprovido de qualquer potência fenomenológica observável. Ganha *status* de verdade a perspectiva de que não há o que observar na configuração existencial da criança não verbal.

O silêncio de Dodô, ainda que não o impedisse de realizar determinadas tarefas, desde o início de sua jornada escolar no Ensino Fundamental foi interpretado como indicativo da urgência de um laudo para definir se seria abordado pedagogicamente como os demais.

Passou pela mesma dinâmica de permanecer enturmado, mas no canto, “fazendo alguma atividade” (CDC) enquanto a confirmação era aguardada. Habitou o espaço-tempo do inobservável em que supostamente não há fluxo pedagógico a ser pensado, planejado, dialogado porque se aguarda a observação externa, aquela que, na aguda (e sombria) observação de Martinez e Rey (2017), confirma que a escola pode eximir-se de propor estratégias de escolarização que o abranjam.

Dodô tornou-se, no sentido que Hall (2005) dá ao processo de tornar-se na experiência, um “aluno de inclusão” (CDC), e a finalização do processo fez com que se confirmasse mais do que um diagnóstico compatível com sua condição de criança não verbal, mas também um prognóstico de que, por isso mesmo, “faz jus a um direito” (CDC).

Esse direito tem sido permanentemente esvaziado, na medida em que quanto mais se torna “a criança do estagiário” (CDC), menos as estratégias que lhe dizem respeito são de ordem educacional ou escolar. E pode se tornar, como se tornou no caso de Dodô, o direito específico daqueles deslocados da esfera de abrangência do professor porque não podem ser escutados.

Se de sua boca não provêm sons audíveis, sua face como um todo vai sendo considerada desprovida de intencionalidade, tal como Merleau-Ponty (2010) pensa a intenção no corpo.

Permanecendo às costas de quem fala com os demais alunos, essa criança experimenta não somente uma perda de conexão com o adulto, mas o adulto deliberadamente perde seu rosto.

Foi Le Breton (2019) quem lembrou que uma das principais características da violência simbólica é a negação do rosto do outro. A constatação de que a criança autista “não olha” (CDC) emerge como recusa a olhá-la, ou seja, emerge como evitação. A convicção de que a ausência da fala é sinônimo de não comunicação também se apresenta com o mesmo sentido.

Dodô pode ser evitado porque seu diagnóstico foi confirmado e porque ele já está nas mãos do *seu* estagiário.

### Considerações que não podem ser finais

Os exemplos trabalhados neste artigo foram construídos com os recursos que a aproximação etnográfica proporciona.

Essa aproximação se complementou com a permanência alongada e com a observação realizada entre as crianças. Descrevi um processo que permitiu observar algumas dentre elas que são apontadas como intangíveis, ausentes, imperscrutáveis, percepção que toma por base insuficiências de comunicação verbal. Essas insuficiências foram tomadas como responsáveis por alheamento considerado “típico do TEA” (CDC) e indicativas da severidade do autismo a ser confirmado.

A demanda por confirmação mostrou-se como achado etnográfico importante, uma vez que foi a situação de espera que proporcionou analisar os principais aspectos abordados neste escrito.

Antropologicamente, aguardar o processo de confirmação materializou-se nas experiências vividas em uma temporalidade instaurada dentro do grande tempo em comum. Se os tempos são artefatos culturais (Gell, 2014), a provisoriedade dessas situações passa a caracterizar a presença ignorada dos que caminham nessas linhas paralelas. Analisando reações docentes, é constatado que esse paralelismo transforma esse tempo de espera em um lugar entendido como inobservável em termos pedagógicos.

No contorno das cenas registradas, a intangibilidade das crianças descritas como não falantes ou não verbais, como visto, mostrou-se frágil como argumento, uma vez que muitas sequências de interações face a face (Goffman, 2011) revelaram que as próprias crianças

protagonistas dessa trama percebem a maneira como são percebidas e demonstram estabelecer microterritórios para a fruição de suas reciprocidades.

A produção do outro como ausente é fato que se reitera em inúmeras situações em que o silêncio intenso da criança é associado à impermeabilidade com a qual se caracteriza a experiência autista. Uma experiência ressignificada em cada confronto de perspectivas, como mostrou López (2016), citada ao início; e, contraditoriamente, quando é divulgada como monolito, pois, cada vez que são verificados os itens desse portfólio biológico, emerge uma criança reduzida ao que não é, àquilo que não consegue e àquilo que não entende “em qualquer circunstância” (CDC).

Este artigo registrou cenas diretamente no chão da escola. Enquanto estas considerações, que não podem ser finais, são escritas, Dodô segue sua rotina como *aluno de inclusão* acompanhado de seu *estagiário de inclusão* que não precisa sequer saber a qual série essa criança está vinculada.

Dodô, Dina, Didi e Dudu prosseguem na maior parte do tempo em silêncio, e nem sempre a sonorização que produzem é facilmente associável aos campos verbal e lexical. Mas todas as personagens dessa trama, efetivamente ou supostamente não falantes ou não verbais, continuamente se valeram do corpo para mediar suas intenções comunicativas.

De perto, ao lado, foram percebidas em seus entremeados, nos cenários em que surpreendiam com aquilo que Goffman (2004) denomina domínio de cena. Na maioria das vezes, levando a efeito estratégias comunicativas corporificadas – traduzíveis com mediações, produzidas com o mundo ao alcance da mão e exprimível, se não com a palavra, sempre com o corpo –, elas efetivamente expressaram intenção.

Didi mostrou que seu silêncio não pode ser reduzido às limitações descritivas do não falante, do não verbal, pois quando quis falou com desenvoltura e mostrou que estava, desde sempre, falando com seus desenhos, entreolhares, escolhas e gestos. As crianças da mesa ao lado sabem disso, inclusive Dina com sua rede de mediadores.

Convém baixar as cortinas com algum silêncio desta parte, para ser possível escutar a criança que fala com os toques na parede de *drywall*. Tal como as demais analisadas nessa trama, são crianças que têm falado com o corpo e com o entorno e, na maioria das vezes, esse próprio entorno se incorpora. Quem confirma isso é Le Breton (2019, p. 49):

O corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância [...]. Os sinais do rosto e do corpo inserem o indivíduo no mundo, mas, tratando-se invariavelmente do compartilhamento de uma comunidade social, eles os transcendem. Um imenso domínio de expressão está apto a acolher uma gama de emoções e a traduzi-las aos olhos dos demais, tornando-se compreensíveis e comunicáveis.

O chão da escola é um imprescindível campo de pesquisa e a consolidação do compromisso social com a educação inclusiva depende do nosso empenho para que a educação básica não produza mundos paralelos no seu interior. Nem todos estão falando, mas todos, indistintamente, estão se comunicando.

### Referências

AUGÉ, Marc. *Não-lugares*. Campinas: Papyrus, 2014.

BARNBAUM, Deborah. *The ethics of autism*. Indiana: Indiana University Press, 2008.

BIKLEN, Douglas. *Autism and the myth of person alone*. New York: NYU Press, 2009.

CARRARA, Kester. *Behaviorismo radical*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CORSARO, William. Transition in early childhood. In: JESSOR, Richard; COLBY, Anne (ed.). *Ethnography and human development*. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 419-458.

CORSARO, William. Peer culture. In: QVORTRUP, Jens (ed.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 301-315.

CRUZ, Fernanda Miranda. Documentação multimodal de interações com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: corpo, língua e mundo material. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 16, n. 2, 2018, p. 179-193. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2018.162.01>.

CRUZ, Fernanda Miranda; TAMANAHA, Ana Carina. Do silêncio às ações corporificadas em interações de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo não-verbais. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 209-223, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.192.04>.

DAS, Veena. *Health, disease, poverty*. New York: Fordham University Press, 2015.

DOLTO, Françoise. *Solidão*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, Marcos Cezar de. *O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência*. São Paulo: Cortez, 2013.

FREITAS, Marcos Cezar de. Diversidades culturais, deficiências e inclusão: a potência curricular da educação infantil. *Debates em Educação*, João Pessoa, v. 13, p. 333-354, 2021. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p333-354>.

FREITAS, Marcos Cezar de. *Deficiências e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. São Paulo: Cortez, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de. Famílias de crianças autistas questionam o atendimento educacional especializado: contribuição da pesquisa etnográfica para um debate (in)tenso. *Horizontes*, Itatiba, v. 42, p. e023108, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v42i1.1787>.

FREITAS, Marcos Cezar de. O público-alvo da Educação Especial confrontado pela economia do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 31, p. 2025, 31:e0326-2025, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0326>.

FREITAS, Marcos Cezar de; GARCIA, Eduardo de Campos. De diagnósticos e prognósticos: laudos na configuração de muitas experiências de escolarização. *Cadernos de Pesquisa FCC*, São Paulo, v. 49, p. 316-340, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146328>.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. *Horizontes*, Itatibva, v. 39, p. e021018-26, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1107>.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONCALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com TEA em escolas públicas: contradições na oferta de serviços terapêuticos. *Atos de Pesquisa em Educação (FURB)*, Blumenau, v. 18, p. e11133, 2023. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-03542022e11133>.

GALLAGHER, Shaun. Philosophical antecedents of situated cognition. In: ROBBINS, Philip; AYDEDE, Murat (ed.). *Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 1-21.

GEERTZ, Clifford. *Observando o Islã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC, 2010.

GELL, Alfred. *Antropologia do tempo*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*. São Paulo: LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. *Representações do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, conventos e prisões*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

- GOFFMAN, Erving. *Ritual de interação*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOFFMAN, Erving. *Os quadros da experiência social*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GRINKER, Roy. *Unstrange minds*. Whashington DC: Basic Books, 2008.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografia*. Petrópolis: Vozes, 2022.
- HART, Brendan. Autism parentes & neurodiversity: Radical translation, joint embodiment and the prosthetic environment. *Biosocieties*, New York, v. 9, n. 3, p. 284-303, 2014. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/biosoc.2014.20>. Acesso em: 24 jul. 2025.
- INGOLD, Tim. *Estar vivo*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- JORDAN, Lesley; KAISER, Wendy. *Aphasia – a social approach*. London: Singular PUB Group, 1996.
- LE BRETON, David. *Rostos: ensaio de antropologia*. Petrópolis: Vozes, 2019.
- LIER-DEVITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (org.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: Editora PUC-SP, 2006.
- LÓPEZ, Rosa Maria Monteiro López. *Olhares que constroem: a criança autista das teorias, intervenções e das famílias*. São Paulo: Editora FAP-Unifesp, 2016.
- MACHADO, Letícia Vier. *Políticas do autismo*. São Paulo: Benjamin, 2022.
- MARTINEZ, Albertina Mitjans; REY, Fernando Gonzales. *Psicologia, educação e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2017.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- OCHS, Elenor; KREMER-SADLIK, Tamar; SOLOMON, Olga; SIROTA, Karen Gainer. Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, Los Angeles, v. 10, p. 399-419, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00172>.
- OCHS, Elinor; SOLOMON, Olga. Introduction: Discourse and autism. *Discourse studies*, London, v. 6, n. 2, p. 139-146, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1461445604041763>.
- PATERSON, Kevin. It's about time: Understanding the experience of speech impairment. In: WATSON, Nick; VEHMAS, Sinco (ed.). *Routledge Handbook of Disability Studies*. Oxon: Taylor & Francis, 2020. p. 43-73.

RIOS, Clarice; FEIN, Elizabeth (org.). *Autismo em tradução*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2019.

SOLOMON, Olga. Language, autism and childhood. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, n. 28, p. 150-169, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190508080148>.

SOLOMON, Olga; BAGATELL, Nancy. Autism: Rethinking the possibilities. *Ethos*, Los Angeles, v. 38, n. 1, p. 69-92, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01078.x>.

WEBER, Francis. *Trabalho fora do trabalho*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós, 2001.

## **SOBRE O AUTOR**

**Marcos Cezar de Freitas**. Professor titular do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação. Livre-docente em Educação, é coordenador do Projeto EDUCINEP: Educação Inclusiva na Escola Pública. Produtividade em Pesquisa CNPq.

Contribuição de autoria: conceituação, análise formal, *design* da apresentação de dados e redação do manuscrito original.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6855478178963979>

## **AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Projeto base que subsidia a pesquisa mencionada no artigo foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Paulo, Processo 5.945.379305354/2022-1  
Na produção do texto não foram utilizadas ferramentas de IA.

Recebido em: 27.07.25

Aceito em: 06.04.26

Publicado em: 03.06.26