

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E COTIDIANO
CURSO DE DOUTORADO EM MÍDIA E COTIDIANO

FERNANDA RIBEIRO BARROS

**AUTISMO, INSTAGRAM E EDUCAÇÃO:
NARRATIVAS, EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS
INTERACIONAIS DO COTIDIANO AUTISTA**



NITERÓI
2026

FERNANDA RIBEIRO BARROS

AUTISMO, INSTAGRAM E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS,
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INTERACIONAIS DO
COTIDIANO AUTISTA

Tese de Doutorado apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Mídia e Cotidiano.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Representações e Produção de Sentidos.

Área de Concentração: Discursos Midiáticos e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Farbiarz.

NITERÓI
2026
FERNANDA RIBEIRO BARROS

AUTISMO, INSTAGRAM E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS,
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS INTERACIONAIS DO
COTIDIANO AUTISTA

Tese de Doutorado apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Mídia e Cotidiano, sob a orientação do Professor Doutor Alexandre Farbiarz.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Farbiarz (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Walcéa Barreto Alves
Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Rachel Bertol Domingues
Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano – UFF

Prof^ª. Dr^ª. Renata Mattos Eyer de Araujo
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Prof. Dr. João Vitor Léste
Pesquisador Autônomo

NITERÓI
2026

*Dedico esta tese de Doutorado aos meus
amados pais: Waldeci (in memoriam) e
Margarida, as pessoas mais especiais da
minha vida. Exemplos de força, bondade e
resiliência, foram incansáveis em me oferecer
o melhor caminho para que eu pudesse
estudar. Jamais chegaria até aqui se não*

*fosse o cuidado, a paciência e o amor que
sempre tiveram comigo. Esta pesquisa e
minha trajetória acadêmica são frutos de toda
a dedicação deles por mim, desde os meus
primeiros passos escolares.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus de toda a minha alma por ter me concedido a graça de chegar até aqui. Foram muitos os momentos de sofrimento, medo, fraqueza, dúvida, em que minha fé e minha força foram colocadas à prova ao longo deste Doutorado. Felizmente, sinto que nunca estive só; sempre estive amparada pelo cuidado celeste e guiada pelas promessas que me sustentavam e me faziam lembrar que as grandes conquistas ocorrem na dedicação ao trabalho, no silêncio e, sobretudo, no amor.

Agradeço de todo o meu coração aos meus amados pais, Waldeci (*in memoriam*) e Margarida, por terem sido a base de tudo. A eles devo o ensinamento de que a Educação é o caminho para me transformar e também o mundo. Embora meu pai não esteja aqui fisicamente para presenciar este momento, sinto sua presença em cada linha escrita e espero que, de onde quer que ele esteja, sinta orgulho da jornada que trilhei sob seus valores. À minha mãe, Margarida, agradeço pelo apoio incondicional e por ser meu porto seguro. Você é minha motivação constante, a razão do meu sorriso e minha maior inspiração nesta jornada acadêmica e na vida. Obrigada por me ensinar a enfrentar todos os desafios com honestidade e bondade. Te amo!

Agradeço de forma especial à minha madrinha de coração, Prof^a. Dr^a. Flávia Maria. Ter você ao meu lado é um verdadeiro privilégio. Como a Doutora mais próxima da minha vida, você sempre foi uma grande referência e o espelho onde busquei o reflexo para trilhar este mesmo caminho acadêmico. Obrigada por ser essa presença constante, por compartilhar comigo os desafios e as alegrias desta jornada, mas, acima de tudo, por sua intercessão. Sou grata por todas as orações dedicadas à conclusão desta tese, por sempre perguntar como eu estava e por torcer por mim de forma tão genuína. Em muitos momentos de cansaço, sua escuta atenta e seu carinho foram o descanso que eu precisava para seguir adiante.

Agradeço imensamente aos meus amigos, que nunca soltaram a minha mão. Vocês foram ouvintes pacientes das minhas angústias e companheiros indispensáveis nos momentos mais difíceis. Sou muito grata pela fidelidade de cada um que, mesmo diante da minha ausência física e emocional durante este período, permaneceu ao meu lado, oferecendo palavras de motivação e a certeza de que eu iria conseguir. Obrigada por me ajudarem a distrair o pensamento quando precisei e por vibrarem comigo, com tanta verdade, a cada conquista deste percurso.

Agradeço aos meus irmãos e irmãs de caminhada da Comunidade Católica Shalom. Manifesto minha gratidão pelas orações, pela paciência e por toda a fraternidade partilhada. Nas reuniões e nos momentos de escuta, pude recarregar as energias para enfrentar as batalhas intelectuais e emocionais deste processo. A intercessão e o cuidado constante de vocês foram fundamentais para sustentar minha paz. Tê-los ao meu lado foi o suporte espiritual necessário para prosseguir com serenidade, lembrando-me sempre de que não caminhava sozinha.

Agradeço com carinho aos meus colegas e educadores das aulas de dança. Dançar foi muito mais do que um exercício físico; foi a vivência que ajudou a harmonizar minha mente e saúde, tornando-se um refúgio de alívio para toda tensão e preocupação. Obrigada por me ensinarem sobre equilíbrio, ritmo, disciplina, coragem para dar o próximo passo e pela leveza necessária para contrabalançar a densidade da vida acadêmica.

Agradeço à Universidade Federal Fluminense (UFF) e ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC), espaços que permitiram o florescimento desta tese. Estudar na UFF sempre foi um desejo de infância e hoje, ao concluir este ciclo, sinto a gratidão de ver esse sonho plenamente realizado. Esta Universidade se tornou um lar, um espaço onde amadureci como pesquisadora e profissional. Pertencer a uma instituição que defende a educação pública e a ciência com tamanha excelência é a maior conquista da minha trajetória. Guardo um carinho especial pelo PPGMC, onde sempre me senti acolhida. Como a primeira educadora da Educação Básica a ingressar no Programa ainda no Mestrado, vi de perto o diálogo com a Educação ganhar corpo e sinto-me honrada por fazer parte dessa história.

Agradeço com gratidão a todos os educadores que cruzaram o meu caminho, cujos ensinamentos foram fundamentais para a minha formação. Este agradecimento estende-se, especialmente, aos docentes da Universidade Federal Fluminense (UFF) que me acompanharam desde a Graduação e o Mestrado até este Doutorado. Vocês representam o modelo de ética e dedicação que busco imprimir em minha prática pedagógica, dentro e fora de sala de aula. Como educadora, sinto-me honrada em tê-los como referência e renovo o meu desejo de trilhar o mesmo caminho no magistério superior, honrando o legado de sabedoria que recebi de cada um de vocês.

Agradeço aos meus colegas pesquisadores do PPGMC, em especial aos membros do educ@mídias.com, pela parceria e por todos os congressos, seminários e reuniões de grupo que vivenciamos. Sou grata pelas trocas intelectuais, pela motivação mútua e pelas risadas que tornaram o percurso mais leve. Cada encontro foi uma oportunidade de aprendizado compartilhado, e guardo com carinho o conhecimento construído coletivamente ao longo desta jornada.

Agradeço profundamente ao meu orientador, o Prof. Dr. Alexandre Farbiarz, pela honra de ter compartilhado esta pesquisa sob sua guia. Entre inúmeras trocas de mensagens, reuniões de orientação e revisões minuciosas, encontrei um apoio inabalável em você, especialmente nos momentos de incerteza em que sua confiança em meu potencial me impediu de desistir. O equilíbrio entre seu rigor acadêmico e sua profunda humanidade foi o que permitiu que esta tese ganhasse maturidade e propósito. Nossa convivência, consolidada desde o meu Mestrado, me transformou e me proporcionou um exemplo de excelência a ser seguido: hoje compreendo, na prática, a essência do que é ser educadora, pesquisadora e, futuramente, orientadora. Obrigada por acreditar na relevância deste estudo sobre autismo e Instagram e por conduzir meus passos com tanta sabedoria. Este processo de escrita foi meu maior exercício de crescimento pessoal, e sou imensamente grata por sua constante disposição, paciência e acolhimento ao longo de todas as etapas desafiadoras.

Por fim, agradeço, do fundo do meu coração, aos meus educandos com autismo e às suas famílias, que foram a minha maior inspiração e força para iniciar e seguir com esta pesquisa. Obrigada pela confiança depositada em meu trabalho e por compartilharem comigo suas histórias, lutas e esperanças. Essa parceria foi o que me permitiu compreender o autismo para além dos conceitos teóricos. Sem a convivência com vocês e o meu desejo de construir um mundo onde suas vozes sejam verdadeiramente ouvidas e respeitadas, essa tese não teria sentido.

*“Com a fé na vida, a alma cresce, e a certeza
de ser especial e única, em mim permanece.*

*Coração repleto de anseios, um mundo de
ideias, propósitos bonitos. Perfeita diferença
que me guia a caminhos infinitos!*

*Bem-vindo novo tempo, maravilhosa porta se
abriu. A luz do sol clareou o precioso dom
que por dentro se construiu. Sigo em frente,
radiante, sem medo de errar. Minha essência
é sagrada, e é o que me faz voar!*

*[...] O que antes era incerteza, hoje é um dom,
eu me refiz e me dou. A felicidade já está
aqui, ser eu mesma e viver. Caminhando com
Deus, os sonhos que Ele tem para mim irão
florescer!”*

(A melodia da felicidade - Fernanda R Barros)

RESUMO

Esta tese investiga os processos de mediação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instagram, analisando como jovens autistas e suas redes de apoio constroem narrativas de autonomia e representatividade no ambiente digital. O estudo parte da premissa de que a plataforma deixa de ser apenas um repositório de memórias para se tornar uma “máquina midiática” (Charaudeau, 2012 [1997]) de produção, produto e recepção, na qual o sujeito autista transita de uma condição de invisibilidade para uma presença relacional e polifônica. Adotamos uma abordagem qualitativa fundamentada na Netnografia e na Análise do Discurso. O percurso metodológico envolveu três frentes complementares: uma revisão teórica multidisciplinar com ênfase na Comunicação, Educação e Transtorno do Espectro Autista. **Ressalta-se que o campo educacional não se configurou como campo empírico de observação direta, de modo que a instituição escolar é evocada de maneira genérica e secundária, atuando como um tensionamento analítico para contrastar o protagonismo digital dos sujeitos frente aos descompassos institucionais presenciais. Este estudo inclui a análise netnográfica, com base em Kozinets (2014), de um *corpus* de 11 perfis do Instagram selecionados por sua diversidade narrativa; e a realização de entrevistas em profundidade com 10 educadores, 1 mãe atípica e 2 jovens autistas vinculados ao contexto escolar.** A análise foi operacionalizada com auxílio do software ATLAS.ti, utilizando codificação temática (aberta, axial e seletiva) e interpretação hermenêutica. Os resultados revelam que a lógica comunicacional dos perfis é sustentada por uma tríade: Conscientização, Participação Social e Autonomia. Identificamos que a autorrepresentação digital funciona como tática de resistência ao capacitismo, permitindo que o talento e o hiperfoco sejam convertidos em capital simbólico. No entanto, observamos uma tensão dialética entre o protagonismo individual nas redes e as lacunas institucionais no cotidiano escolar, evidenciando que a autonomia experienciada no digital ainda enfrenta barreiras na mediação pedagógica formal. Como principal contribuição, a tese propõe o Modelo de Convergência Representacional (CR), uma síntese epistemológica que explica o fenômeno da mediação do autismo como encontro entre tecnologia, subjetividade e militância. **O estudo considera que a potencialização da inclusão depende da validação dessas vozes no Espectro, consolidando o Instagram como ecossistema vital para a construção de cidadania neurodivergente e para o agenciamento efetivo dos sujeitos na sociedade em rede.**

Palavras-chave: TEA; Instagram; Mediação; Educação; Modelo de Convergência Representacional; Inclusão.

ABSTRACT

This thesis investigates the mediatization processes of Autism Spectrum Disorder (ASD) on Instagram, analyzing how young autistic individuals and their support networks construct narratives of autonomy and representativeness in the digital environment. The study is based on the premise that the platform transcends its role as a memory repository to become a "media machine" (Charaudeau, 2012 [1997]) of production, product, and reception, where the autistic subject moves from invisibility to a relational and polyphonic presence. A qualitative approach was adopted, grounded in Netnography and Discourse Analysis. The methodological path involved three complementary fronts: a multidisciplinary theoretical review emphasizing Communication, Education, and ASD. **It should be emphasized that the educational field did not constitute an empirical field of direct observation; therefore, the school institution is evoked in a generic and secondary manner, acting as an analytical tension to contrast the subjects' digital protagonism with face-to-face institutional mismatches. This study includes a netnographic analysis, based on Kozinets (2014), of a corpus of 11 Instagram profiles selected for their narrative diversity, and conducting in-depth interviews with 10 educators, 1 atypical mother, and 2 autistic youth linked to the school context.** Data analysis was operationalized using ATLAS.ti software through thematic coding (open, axial, and selective) and hermeneutic interpretation. The results reveal that the communicational logic of the profiles is sustained by a triad: Awareness, Social Participation, and Autonomy. It was identified that digital self-representation functions as a tactic of resistance against ableism, allowing talent and hyperfocus to be converted into symbolic capital. However, a dialectical tension was observed between individual protagonism on social networks and institutional gaps in daily school life, highlighting that the autonomy experienced digitally still faces barriers in formal pedagogical mediation. As its primary contribution, the thesis proposes the Representational Convergence (RC) Model, an epistemological synthesis explaining the mediatization of autism as an encounter between technology, subjectivity, and activism. **The study concludes that the enhancement of inclusion depends on the validation of these voices on the Spectrum, consolidating Instagram as a vital ecosystem for the construction of neurodivergent citizenship and for the effective agency of subjects in the network society.**

Keywords: ASD; Instagram; Mediatization; Education; Representational Convergence Model; Inclusion.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - “Ressaca Social” no Autismo	28
Figura 2 - Explicando a “Ressaca Social” no Autismo	29
Figura 3 - Máquina de Pressão ou Máquina do Abraço	59
Figura 4 - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	93
Figura 5 – Cordão de identificação da pessoa com autismo	94
Figura 6 – Placa de assentos preferenciais	95
Figura 7 – Cordão de identificação com o símbolo do infinito colorido	96
Figura 8 - Cristo Redentor	108
Figura 9 - Tirinha (André em dois de abril)	108
Figura 10 - Tirinha (André em dois de abril)	109
Figura 11 - Mapa Sistemico	130
Figura 12 - Perfil da Pesquisadora	182
Figura 13 - Perfil de Instagram @beniouriques	197
Figura 14 - Perfil de Instagram @luisacabraloficial.....	198
Figura 15 - Perfil de Instagram @autismo_na_adolescencia.....	200
Figura 16 - Perfil de Instagram @josegabriel_artistaautista.....	201
Figura 17 - Perfil de Instagram @anapereiraoficial2011	202
Figura 18 - Perfil de Instagram @daviogarcia06	203
Figura 19 - Perfil de Instagram @joaopedro.tea	205
Figura 20 - Perfil de Instagram @isamoreirasimao.....	206
Figura 21 - Perfil de Instagram @messinaoficial	207
Figura 22 - Perfil de Instagram @paisalemdoespectro	209
Figura 23 - O perfil de Instagram @paraquetabu.....	210
Figura 24 - Esquema conceitual de Convergência Representacional (CR)	269
Figura 25 - P01 - @beniouriques	309
Figura 26 - P02 - @luisacabraloficial	309
Figura 27 - P03 - @autismo_na_adolescencia	310
Figura 28 - P04 - @josegabriel_artistaautista	310
Figura 29 - P05 - @anapereiraoficial2011	311
Figura 30 - P06 - @daviogarcia06	311
Figura 31 - P07 - @joaopedro.tea	312
Figura 32 - P08 - @isamoreirasimao	312
Figura 33 - P09 - @messinaoficial.....	313
Figura 34 - P10 - @paisalemdoespectro	313
Figura 35 - P11 - @paraquetabu	314

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Prevalência de autismo nos EUA de 2004 a 2023, com dados do CDC.....	110
Gráfico 2 - Distribuição de códigos entre os perfis do Instagram	225
Gráfico 3 - Distribuição da experiência profissional dos Educadores entrevistados	254
Gráfico 4 - P01 - @beniouriques	315
Gráfico 5 - P02 - @luisacabraloficial.....	315
Gráfico 6 - P03 - @autismo_na_adolescencia	316
Gráfico 7 - P04 - @josegabriel_artistaautista.....	316
Gráfico 8 - P05 - @anapereiraoficial2011	317
Gráfico 9 - P06 - @daviogarcia06	317
Gráfico 10 - P07 - @joaopedro.tea	318
Gráfico 11 - P08 - @isamoreirasimao.....	318
Gráfico 12 - P09 - @messinaoficial.....	319
Gráfico 13 - P10- @paisalemdoespectro.....	319
Gráfico 14 - P11 - @paraquetabu	320

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 3 - Perfis selecionados para análise aprofundada	193
Quadro 4 - Percurso Metodológico	195
Quadro 5 - Codificação temática dos perfis de Instagram.....	214
Quadro 6 - Máquina Midiática.....	218
Quadro 7 - Quadro de caracterização dos Perfis Analisados.....	308

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perfis encontrados no Instagram	191
Tabela 2 - Distribuição de frequências dos Códigos Base (CB) por Perfil do Instagram	226

SUMÁRIO

PREÂMBULO – DA INCERTEZA AO DOM	20
Introdução	22
1.1 O TEA (Transtorno do Espectro Autista) no Instagram.....	26
1.2 Caminhos traçados.....	30
1.3 Delimitação da estrutura da tese	32
2 Transtorno do Espectro Autista: O que é?.....	34
2.1 Origem, história e características	37
2.2 Descobrimos o TEA	43
2.2 Inteligência e habilidades.....	56
3 O TEA no Brasil	72
3.1 Legislação e inclusão.....	72
3.2 Lugar social das pessoas com autismo	102
3.3 Construindo a inclusão na educação	112
4 Instagram, autismo e midiatização	117
4.1 Midiatização: conceito e discussões.....	119
4.2 Midiatização e Pandemia de COVID-19: reconfigurações e aceleração digital	137
4.3 O fenômeno Instagram e o Autismo.....	142
4.4 Neurodiversidade e Educação: conflitos de paradigma na sociedade em rede	158
5 A presença dos jovens com autismo na escola e no Instagram.....	174
5.1 Metodologia, abordagem e paradigma	174
5.2 O Instagram como locus de pesquisa: ambiência e imersão	176
5.3 Netnografia e Etnografia: semelhanças e diferenças	178
5.4 Do campo aos sujeitos: critérios de recorte e cartografia dos perfis	182
5.5 Representatividade e Autorrepresentação do TEA no Instagram	185
5.6 Ecossistemas de si: os sujeitos da pesquisa e suas estratégias de visibilidade	197
5.7 Arquitetura analítica e sistematização do <i>corpus</i>	211
5.8. Das gramáticas de interatividade à interpretação dos sentidos	219
6 Resultados e Discussões	223
6.1 Panorama narrativo: a lógica comunicacional dos perfis do Instagram.....	224
6.1.1. Perfil P01: Autonomia e vínculo familiar	227
6.1.2 Perfil P02: Talento, oralidade e protagonismo escolar	228
6.1.3 Perfil P03: Sociabilidade e suporte animal.....	230
6.1.4 Perfil P04: Talento artístico e reconhecimento cívico	231
6.1.5 Perfil P05: Visibilidade e ruptura dos estereótipos capacitistas	232
6.1.6 Perfil P06: Habilidade e participação no espaço escolar	233
6.1.7 Perfil 07: Mediação de cuidador e suporte	234
6.1.8 Perfil 08: Maternidade Atípica, militância e #RESPECTRO	235

6.1.9 Perfil 09: Paternidade Atípica e ativismo político	236
6.1.10 Perfil 10: Experiência familiar e luta por direitos	237
6.1.11 Perfil 11: Do diagnóstico tardio à autoria	238
6.2 Discussão cruzada: sociabilidade, identidade e dinâmicas midiáticas	239
6.2.1 Visibilidade e autorrealização	244
6.2.2 Ativismo e conscientização.....	245
6.2.3 Mediação familiar e pedagógica	246
6.3 A realidade da inclusão: Práticas, percepções e a voz dos protagonistas.....	247
6.3.1 Educador 1	248
6.3.2 Educador 2.....	249
6.3.3 Educador 3.....	249
6.3.4 Educador 4.....	250
6.3.5 Educador 5.....	250
6.3.6 Educador 6.....	251
6.3.7 Educador 7.....	251
6.3.8 Educador 8.....	252
6.3.9 Educador 9.....	252
6.3.10 Educador 10.....	253
6.4 A tensão entre a formação individual e as lacunas institucionais	253
6.4.1 Redes sociais e Instagram: perspectivas dos educadores.....	256
6.5 MÃE ATÍPICA: A crítica e a corresponsabilidade na Inclusão	258
6.6 Para além do diagnóstico: a voz no Espectro e a reinvenção da inclusão.....	261
6.6.1 JOVEM 01.....	261
6.6.2 JOVEM 02.....	263
6.7 O Instagram como espelho: demandas autistas e o limite da práxis inclusiva	265
Considerações Finais	272
Síntese epistemológica: a proposição do modelo de Convergência Representacional (CR).....	279
Implicações para a Comunicação e Educação e contribuições multidisciplinares	280
Novos horizontes: propostas para o futuro	282
Referências Bibliográficas	284
Apêndices	308
Apêndice A.....	308
Apêndice B - QR Codes para acesso às capturas de tela de cada Perfil (<i>Feed</i> do Instagram)	309
Apêndice C - Gráficos de Codificação por Perfil (Resultados do ATLAS.ti)	315
Apêndice D - Roteiros das Entrevistas (Educadores, Mãe Atípica e Jovens com TEA).....	321
Roteiro de Entrevista - Educadores.....	321
Roteiro de Entrevista - Mãe Atípica	322
Roteiro de Entrevista - Jovens com TEA	323
Apêndice E - Transcrições das Entrevistas - Educadores.....	325

Entrevista – Educador 01	325
Entrevista – Educador 02	327
Entrevista – Educador 03	329
Entrevista – Educador 04	331
Entrevista – Educador 05	333
Entrevista – Educador 06	334
Entrevista – Educador 07	335
Entrevista – Educador 08	337
Entrevista – Educador 09	338
Entrevista – Educador 10	339
Apêndice F - Transcrição da Entrevista - Mãe Atípica	342
Entrevista - Mãe Atípica	342
Apêndice G - Transcrições das Entrevistas - Jovens com TEA.....	345
Entrevista - Jovem 01	345
Entrevista - Jovem 02	349
Apêndice H - Modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).	353
Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevistas.....	353
Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Instagram	357
Termo/Registro de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 7 a 18 anos.....	362
Termo/Registro de Assentimento Livre e Esclarecido – Instagram para menores de 7 a 18 anos	365

Preâmbulo – da incerteza ao dom

Este Doutorado não foi um caminho linear de certezas, mas uma travessia marcada por tempestades que testaram cada fibra da minha resiliência. Em muitos momentos, o horizonte desta tese parecia obscurecido. O peso do cansaço e a dor das perdas sussurraram o convite à desistência. Enfrentei lutos que silenciaram palavras, pausas forçadas pela saúde e decepções que me feriram na caminhada. Foram tempos em que o entusiasmo acadêmico parecia ter perdido o som.

No entanto, foi precisamente na fragilidade que descobri a força da minha essência. Apresento esta pesquisa não apenas como um conjunto de dados, mas como o reflexo de uma trajetória de amadurecimento intelectual, na qual vivências foram sistematizadas em conhecimento e desafios convertidos em propósito científico. Como pedagoga e neuropsicopedagoga, descobri na neurodiversidade não apenas um campo de estudo, mas um norte. Mergulhar no universo do autismo permitiu que a "perfeita diferença" se tornasse a lente através da qual enxerguei meus educandos e os sujeitos desta pesquisa.

Reerguer-me foi o meu maior experimento metodológico. Foi nessa reconstrução que compreendi que minha prática pedagógica é inseparável da minha produção de saber. Este preâmbulo marca a trajetória de uma educadora-pesquisadora que se permitiu atravessar as dúvidas inerentes às diferenças para descobrir no digital um espaço potente de construção subjetiva.

Essa travessia, contudo, não transformou apenas o meu olhar; mudou também o tom da minha própria voz. Ao iniciar os primeiros capítulos, a densidade teórica e o rigor exigido pelas amarras conceituais ditaram uma linguagem naturalmente mais distante. No entanto, à medida que a pesquisa avançou em direção à parte técnica e à imersão prática na netnografia, o texto foi se transformando. A imersão na netnografia e o encontro sensível com cada história me desarmaram, fazendo com que eu me permitisse ser atravessada e moldada pelas vivências e narrativas compartilhadas pelos sujeitos que encontrei neste estudo.

Diante disso, a escrita que se desdobra nestas páginas não é estática: ela pulsa e reflete o mergulho gradual de uma pesquisadora que se integrou ao próprio cenário que investiga. Esse entrelaçamento de afeto e ciência exige, contudo, um cuidado ético profundo. Caminhar ao lado de narrativas historicamente marginalizadas requer a delicadeza de blindá-las contra leituras cegas e enviesadas, prontas para transformar qualquer detalhe em estigma. Assim, as dores, barreiras e vulnerabilidades que porventura surjam neste texto jamais devem ser lidas

como limitações ou ausências. Elas são denúncias de um sistema que falha, mas, acima de tudo, são o pano de fundo que realça o brilho e a força agencial desses sujeitos. Suas dificuldades não definem quem são; o que os define é a coragem de usar o digital para criar cultura, reescrever as próprias histórias e guiar o nosso olhar em direção à potência de suas existências.

Caro leitor, ao longo desta tese, você encontrará a fundamentação de que o ambiente digital é um laboratório social de autonomia e um espaço vital de agência. O que as próximas páginas revelam é o protagonismo de pessoas com autismo que utilizam o Instagram para romper estereótipos e construir novos sentidos. Ao sistematizar este conhecimento, transformo a delicadeza do percurso em um compromisso ético com a potência desses sujeitos. Que este novo tempo, agora inaugurado, seja a ponte para que outras portas e diálogos se abram, pois o que antes era incerteza, hoje é a maturidade de um saber compartilhado: o meu maior dom.

Introdução

A diferença nos torna indivíduos.

A epígrafe acima foi retirada do livro: “O Cérebro Autista: Pensando através do Espectro”, escrito por Temple Grandin e Richard Panek (2021). Em seu contexto, os autores apresentam questionamentos sobre o que seria um cérebro totalmente normal considerando que todos nós somos indivíduos com hábitos, capacidades, preferências e limitações. Destarte, os autores entendem que tudo no cérebro e na genética são um grande *continuum*, ou seja, compreendem que certas características das pessoas com autismo, como desafios sociais ou problemas de comunicação, formam um *continuum* na sociedade em geral, estando ou não as pessoas no espectro.

Qual é a causa do autismo? Aí reside um mistério. Será neurológica? Será fisiológica? Um trauma intrauterino, a rejeição pela mãe, ou a escassez de certas substâncias? Será um caso de dano cerebral? Ou será psicogênico? As opiniões de muitos profissionais de destaque divergem. As pesquisas indicam que certas partes do sistema nervoso central podem não se desenvolver de maneira adequada. Por alguma razão desconhecida, os muitos milhões de neurônios que crescem no cérebro em desenvolvimento estabelecem algumas ligações erradas (Grandin; Scariano, 2012, p. 19).

De acordo com Thiago Castro (2023, p. 24), o TEA é complexo, amplo e variável e cheio de singularidades e explica:

Do grego *autos*, que significa “de si mesmo – voltado para dentro de si”. Associado ao sufixo *ismo*, que significa “pertencer a algo”. Esse foi o nome criado por Eugen Bleuler em 1908. Muita coisa mudou desde então, até chegarmos em 2013, quando o autismo passou a se chamar Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O TEA é um tema que atualmente é discutido por diversas áreas como, Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia devido ao grande número de pessoas com autismo na sociedade. De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde)¹, uma a cada 160 crianças tem Transtorno do Espectro Autista (TEA) e acompanha o indivíduo da infância até a fase adulta. De acordo com Grandin e Panek (2021, p. 7-8):

A genética do autismo é um imbróglio excessivamente complicado. Ela envolve diversas pequenas variações no código genético que controlam o

¹ Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 29 mar. 2022.

desenvolvimento cerebral. A variação genética encontrada numa criança autista estará ausente em outra criança autista.

Há dezessete anos trabalho como educadora no campo escolar, e nos últimos dez anos leciono no ensino público. As experiências são muitas, como auxiliar de educadora e posteriormente como educadora regente. Atualmente, formada em Pedagogia e Neuropsicopedagogia, atuo no primeiro segmento do Ensino Fundamental como educadora de Apoio Educacional Especializado, e no segundo segmento como educadora da Sala de Recursos Multifuncionais, atendendo educandos especiais com diferentes deficiências.

Nestes últimos quatro anos de Apoio Educacional Especializado em escola pública, atuando com educandos especiais avaliados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pude perceber que existe um número expressivo de educandos com esse espectro na escola em que atuo. De acordo com os dados disponibilizados pela unidade escolar, em 2021 havia 18 educandos com deficiência sendo 5 com autismo. Em 2022, a instituição contabilizava 21 educandos com deficiência, dos quais 8 eram autistas. No período subsequente, a escola acolheu 19 educandos com deficiência, mantendo o quantitativo de 8 estudantes com este diagnóstico em 2023.

Durante o período da pandemia, a partir de março de 2020, em que o mundo viveu um dos momentos mais delicados com a disseminação do vírus do COVID-19, a escola, assim como outras instituições, passou a funcionar de forma online, onde todas as interações sociais que antes aconteciam no ambiente escolar e processo de ensino-aprendizagem ocorreram a partir do contato com o ambiente virtual, através das mídias digitais. Um novo tempo para a educação de forma geral, apresentou novos desafios, nos obrigou a ter novos olhares e permitiu novos aprendizados.

Com este cenário, foi necessário mediar também o aprendizado dos meus educandos com autismo. Iniciamos as aulas do primeiro semestre através do WhatsApp e, posteriormente, no segundo semestre, utilizamos um aplicativo institucional da Prefeitura de Niterói chamado “Niterói em Rede”. Durante esses dois momentos, os obstáculos foram muito semelhantes: dificuldade de acesso à Internet pelas famílias; pouco tempo de concentração dos educandos às aulas; baixa adesão às atividades propostas na plataforma, seja por falta de recursos materiais em casa ou pelo desafio dos educandos em se adaptarem a realizar as atividades com a família. Pareciam não compreender que a casa deles era o espaço de aprendizagem e estudos.

Como profissional da educação, habituada com o contato físico e o ensino presencial, me vi desafiada neste novo contexto social e educativo a construir atividades pedagógicas totalmente online para educandos com deficiência, no meu caso, para três educandos com

autismo. Isso exigiu criatividade em muitas pesquisas e estudos. Durante este processo de formação pessoal e elaboração de um novo modelo pedagógico foi que surgiu uma inquietação quanto à relação das pessoas autistas com a mídia, que deu origem ao tema e à construção dessa pesquisa.

Na escola em que atuo, durante as reuniões pedagógicas semanais, em conjunto com os demais educadores, todos procuravam pensar e contribuir com possibilidades e instrumentos para construir um processo de comunicação com os educandos com TEA através das telas, considerando o tempo de concentração que eles poderiam ter conosco, quais atividades seriam interessantes para eles, o que de fato poderíamos oferecer de aprendizado e, ainda, como poderíamos ajudar as famílias a serem participantes no processo de aprendizagem. Foi um caminho exigente, cheio de trocas, erros e acertos e, neste trajeto, através das redes sociais, pude encontrar páginas, perfis de pessoas com autismo, familiares e profissionais dialogando sobre o TEA assim como trocando experiências, metodologias e materiais. Ademais, encontrei instituições educativas utilizando as redes sociais para divulgar projetos, desenvolver cursos e formações, realizar aulas, *lives*, atividades e para apresentar práticas voltadas para o autismo. Assim, busquei me aprofundar sobre o autismo, características e história através das redes sociais, principalmente do Instagram. Tal presença de adultos e jovens com autismo e de seus familiares no Instagram me ajudou também a pensar em possibilidades para este trabalho.

Contudo, é preciso destacar que essa imersão digital ocorre em um cenário complexo que alguns pesquisadores da saúde coletiva e da comunicação chamam de ‘era dos diagnósticos, desinformação e infodemia’ (excesso de informação). A vasta quantidade de informações, relatos e orientações sobre o TEA nas redes sociais, sobretudo no Instagram, indica a relevância e a atualidade do tema, mas também impôs um desafio metodológico a esta pesquisa: a necessidade de superar a saturação informativa para encontrar as vozes autênticas de autorrepresentação. **Situada na interseção entre Comunicação, Educação e Saúde, esta tese reconhece que o Instagram passou a ser um território de circulação massiva de saberes que, se por um lado descentraliza o acesso a informações sobre o diagnóstico, por outro exige um olhar crítico sobre como o excesso de conteúdos molda a percepção social do TEA.**

Em 1943, Leo Kanner, médico e psiquiatra infantil, foi o primeiro a publicar através de um artigo o diagnóstico de autismo. Ele afirma que as características são encontradas através das observações e dos comportamentos, sendo tais aspectos subjetivos, variando para cada pessoa. No entanto, o diagnóstico pode estar preso a rótulos e torna-se confuso e vago. Para Grandin e Panek (2021), ao invés de analisar vários conjuntos de sinais de autismo em uma

pessoa e tentar rotular seu diagnóstico, é mais eficaz reconhecer cada indivíduo em sua particularidade e cada característica para então encontrar sua fonte.

O *DSM-5*, quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (em inglês) - tem por objetivo classificar os critérios e pesquisas sobre os transtornos mentais. Esse manual foi criado pela Sociedade Americana de Psiquiatria. Sobre o *DSM-5*, Grandin e Panek (2021, p. 118, grifos nossos) afirmam que,

O que não é científico na execução dos critérios de diagnóstico de autismo pelo *DSM-5*, contudo, é a junção de interação social e comunicação social. A interação social recobre o comportamento não verbal que envolve estar com outra pessoa - fazer contato visual, sorrir, etc. A comunicação social recobre a capacidade de se ter uma conversa verbal e não verbal - partilhar ideias e interesses, por exemplo.

Ao considerar essa individualidade, as particularidades do TEA, a escola e as redes sociais, a minha pesquisa terá como problema como o Transtorno do Espectro Autista é compreendido na escola brasileira e no uso do Instagram pelos jovens com autismo. Para desenvolver o problema foram elaboradas algumas questões orientadoras: Quais as origens e características do Transtorno do Espectro Autista? Existem políticas brasileiras que amparam as pessoas com autismo? De que forma os jovens autistas interagem no Instagram e quais informações compartilham? Quais as possibilidades de interação das pessoas com autismo a partir do processo de midiaticização? Como se dá o envolvimento das pessoas com autismo no Instagram e no cotidiano escolar?

Este estudo ocorrerá com educandos com autismo entre 13 e 19 anos, os sujeitos desta pesquisa. Já o campo de pesquisa será uma escola estadual e outra escola privada a serem definidas, ambas do Rio de Janeiro. Alguns perfis do Instagram de jovens com autismo também serão analisados.

Para que possamos encontrar respostas para o problema, alguns objetivos foram traçados, tendo como o principal: explicar como o Transtorno do Espectro Autista é compreendido no cotidiano da escola brasileira e no uso do Instagram pelos jovens com autismo. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende conhecer a história e particularidades do TEA; entender as políticas brasileiras que amparam as pessoas com autismo; apresentar as formas de linguagem, interação e a participação midiática das pessoas com autismo considerando as características comuns do espectro; compreender o envolvimento das pessoas com autismo no Instagram e no cotidiano escolar.

Algumas hipóteses também foram consideradas para esta pesquisa. Por experiência, percebo que as redes sociais são ferramentas que facilitam o compartilhamento de saberes entre

os sujeitos e por isso possibilitam a troca de conhecimento dentro e fora do ambiente escolar através dos textos, *lives*, imagens, vídeos e comentários. Diante de observações de perfis no Instagram será possível pensar que alguns jovens autistas têm promovido discursos testemunhais possibilitando através do Instagram a proximidade de outros sujeitos com a sua vida cotidiana. Desta forma, é possível pensar que a interação social dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista – (TEA) no Instagram vai além deste espaço e pode atravessar o cotidiano escolar e a vida de outras pessoas.

1.1 O TEA (Transtorno do Espectro Autista) no Instagram

O TEA (Transtorno do Espectro Autista) é conhecido popularmente como autismo e trata-se de um distúrbio do neurodesenvolvimento. Cunha (2019) esclarece que o TEA apresenta níveis diferentes de gravidade que estão ligados a outros sintomas que surgem ainda na infância e perduram até a vida adulta. O autor compreende o autismo como um conjunto de três comportamentos predominantes: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas. Existe também o *hiperfoco* - interesse excessivo por algum assunto específico.

O Transtorno do Espectro Autista é classificado na atualidade a partir de níveis de gravidade: leve, moderado e severo. Gaiato e Teixeira (2018, p. 13) explicam:

Podemos definir autismo ou transtorno do espectro autista como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Em 2021 realizei uma entrevista com a jovem autista Vanessa Leal². O encontro foi presencial, exploratório e teve por objetivo coletar informações sobre o TEA, a inclusão e presença das pessoas com autismo no Instagram para acrescentar e colaborar na construção dessa pesquisa. Durante a pandemia participei de algumas *lives* sobre autismo no Instagram através de um perfil sobre mediação escolar e pude conhecer a Vanessa³ através de uma das formações que ela conduziu. Neste período, eu ainda não estava construindo esse trabalho. Um ano depois, já como doutoranda, conheci uma educadora que tinha o contato da Vanessa⁴ que sugeriu que eu a procurasse para coletar dados de acordo com a perspectiva de uma pessoa com

² Nome fictício. LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

³ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

⁴ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

autismo. O nosso primeiro contato aconteceu através do WhatsApp, quando me apresentei e comuniquei o que eu gostaria de saber. A Vanessa⁵ prontamente me retornou e no mesmo dia conseguimos agendar a entrevista.

A entrevista aconteceu na sala de atendimento psicopedagógico da Vanessa⁶, onde ela atende crianças com transtornos ou deficiência. Durante a entrevista perguntei sobre a sua história de vida, família, diagnóstico, Instagram, terapias e acompanhamento médico, e pedi dicas de livros, perfis do Instagram e sites sobre o TEA. A Vanessa⁷ se formou em Pedagogia e estava cursando Mestrado em inclusão e, por isso, aproveitamos também para conversarmos sobre experiências da vida acadêmica.

A Vanessa⁸ é atuante no Instagram, ela afirma que, para a atuação e interação em redes sociais, a pessoa autista precisa contar com o apoio da família e de pessoas que a ajudem a manter um contato constante com o público que a acompanha, assim como na elaboração do conteúdo compartilhado. Ademais, um acompanhamento psicológico e psiquiátrico também é fundamental para que emocionalmente a pessoa com autismo consiga lidar consigo mesma e com as emoções resultantes dessa interação online. De acordo com a entrevistada, algumas pessoas com autismo possuem perfis no Instagram, mas interagem pouco ou apenas oferecem determinado conteúdo, não se abrindo para entrevistas, *lives* ou responder mensagens.

Para Sodré (2006), nas interações em redes sociais “[...] o sujeito deixa de ser interiorizado para ser mais relacional”. É uma nova forma de “consciência” em que o virtual é um imaginário real em que entramos e o vivemos no cotidiano. Braga (2006b, p. 11) aponta a midiatização ou mediação como a predominância dos “processos sociais de interação mediatizada”. Uma constante relação entre o individual e o social, entre o “eu” e o “outro”, uma profunda mudança nas formas de relacionamento. “Tudo se expõe, logo tudo se torna aberto ao esquadrinhamento, se torna familiar a todos” (Braga, 2006a, p. 25).

No que tange à interação social dos sujeitos com autismo, Wing (1998) indica quatro aspectos: isolamento social, interação ativa, interação passiva e interação hiperformal. De acordo com o autor, cada um destes aspectos diverge de acordo com cada indivíduo e o nível de reciprocidade na interação com outras pessoas. Logo, pessoas com autismo se comunicam e utilizam a linguagem de forma singular.

⁵ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

⁶ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

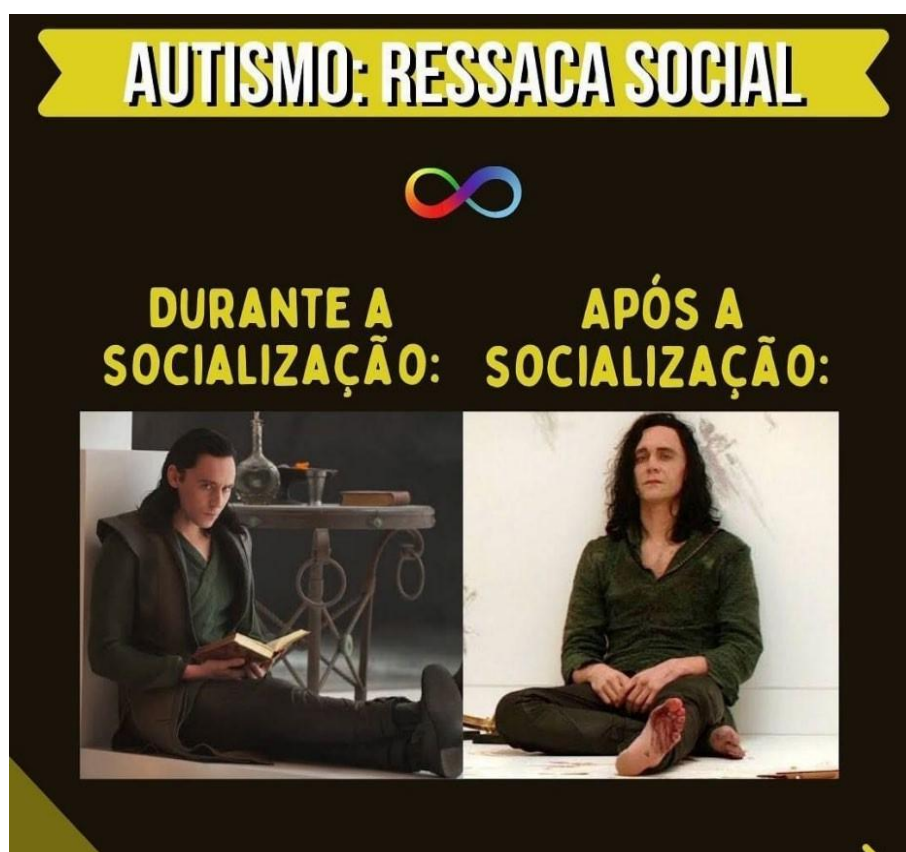
⁷ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

⁸ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

Ao observar o perfil da Raquel⁹ (2022) – jovem com TEA – no Instagram, foi possível perceber a enorme influência que ela tem nesta rede social através do número de seguidores, postagens e interações, pois são 20,2 mil seguidores e 143 postagens. O Instagram da Raquel apresenta na descrição algumas de suas principais características. Além de apresentar o seu nome, identifica-se como uma jovem com TEA e superdotada. Com uma frase ela resume o que apresenta em seu perfil: “Eu e meus diversos interesses”. As postagens ocorrem pelo menos duas vezes ao mês e todos os conteúdos são sobre autismo ou superdotação, e envolvem teorias, experiências e memes (imagens de humor). O *hiperfoco* da Raquel é a física, mas ela só apresenta uma postagem sobre esse assunto em seu perfil.

Na postagem realizada no dia 17 de junho de 2021, apresentada na Figura 1, há um meme: Durante a socialização x Após a Socialização seguido de uma imagem com o título – “Autismo: Ressaca Social”. Na Figura 2 há uma breve explicação sobre o que seria essa “ressaca social”.

Figura 1 - “Ressaca Social” no Autismo



Fonte: Instagram.

⁹ Nome fictício e perfil anônimo.

Figura 2 - Explicando a “Ressaca Social” no Autismo



Fonte: Instagram.

Na descrição da postagem está o texto:

Quando falamos de ‘ressaca social’ no autismo, não estamos dizendo do cansaço comum que interagir por muito tempo causa. A ressaca social é mais intensa, traz dores físicas, irritabilidade, ocasiona sobrecarga sensorial, etc. Quando interajo por muito tempo e acabo tendo ressaca social, sinto um cansaço que me faz ter que dormir, eu preciso descansar, recuperar a energia. Às vezes isso pode durar mais de um dia. Muitos autistas, quando já sabem que terão que interagir e socializar, já se preparam para o que vem em seguida separando um tempo pra descansar e se recuperar da ressaca social. É necessário que os outros entendam a ressaca social e a necessidade do descanso mais prolongado que o autista tem, assim podem respeitar o espaço da pessoa sem piorar a situação.

Diante dessa publicação, cerca de 26 pessoas com autismo, ou familiares e profissionais que se interessaram pelo tema, fizeram comentários e Raquel respondeu a 14 deles. A interação dela com os seguidores é constante mesmo diante das barreiras que o TEA apresenta diante desse processo de midiaticização. Diariamente ela também publica *stories* com assuntos relacionados ao TEA.

O segundo perfil observado no Instagram é de um jovem com TEA de 20 anos, chamado Marcos¹⁰ (2022). O hiperfoco dele é mediunidade e amor profundo para ajudar as pessoas. O seu perfil trata somente desses dois assuntos. Marcos tem 559 seguidores e sua primeira postagem ocorreu no dia 26 de julho de 2021. Na apresentação do seu perfil ele descreve que é autista, mas em seus *posts* há apenas uma publicação referente ao preconceito às pessoas com autismo. No entanto, o Marcos interage com outros perfis que abordam o TEA, inclusive existem muitos comentários dele nas publicações da Raquel.

Deste modo, são perfis completamente distintos, mas que se relacionam diante do assunto que reflete suas identidades, tornando possível esse novo modo de ser e de interagir no mundo através do processo de midiatização que os jovens autistas vivem através do Instagram.

1.2 Caminhos traçados

Inicialmente, realizei uma pesquisa exploratória por meio de cursos que pude participar através de plataformas, *lives* nas redes sociais e observação de alguns perfis de jovens autistas no Instagram, permitindo, deste modo, uma visão geral dos objetivos propostos. Gil (2008, p. 27) acredita que as pesquisas exploratórias possibilitam uma visão geral sobre os fatos presentes no campo pesquisado:

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

A partir desta pesquisa exploratória, realizamos um levantamento bibliográfico sobre midiatização, TEA (Transtorno do Espectro Autista) e interação social:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (Gil, 2002, p. 44).

Realizei também uma entrevista não estruturada com uma jovem autista. Sobre esse passo de investigação Gil (2008, p. 111) explica:

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O

¹⁰ Nome fictício e perfil anônimo.

que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas, etc.

Todas estas etapas metodológicas integram a pesquisa participante, que é do âmbito qualitativo. “[...] a investigação participante - ou participativa - implica: a) Na presença constante do observador no ambiente investigado, para que ele possa ‘ver as coisas de dentro’” (Peruzzo, 2017, p. 165). No entanto, não existe uma única definição para tal pesquisa. Thiollent (2003) afirma que toda pesquisa-ação é participativa, porém nem tudo o que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação.

Na construção dessa pesquisa, a observação participante aconteceu no espaço escolar. Em suma, para Thiollent (2002), a pesquisa-ação acontece em um determinado espaço onde o pesquisador tem o papel articulador e facilitador, estando em contato direto com os sujeitos da pesquisa. A observação participante direta é realizada durante um determinado período e considera um grupo de pessoas específicas permitindo a descrição do visível que inclui a qualidade dessa observação e o conhecimento do contexto observado pelo pesquisador (Mattos, 2011).

Durante o percurso e construção da tese realizei também entrevistas estruturadas e rodas de conversas, contribuindo para o diálogo entre pessoas com autismo, familiares e profissionais que estão diretamente ligados a este público. Além disso, observei o cotidiano escolar e novos perfis do Instagram, através da netnografia. **Vale ressaltar, quanto a esse percurso, que embora o cotidiano escolar tenha sido observado, esta pesquisa assume um direcionamento voltado para o ambiente digital do Instagram. Sendo assim, o espaço da escola não se configurou como um campo de investigação direta ou estudo de caso de uma instituição específica. A escola aparece aqui de forma genérica, funcionando como um tensionamento analítico para contrastar o protagonismo e a autonomia que os jovens autistas desenvolvem nas redes com os descompassos que eles ainda enfrentam no ensino presencial. Desse modo, delimita-se a plataforma digital como o foco principal de observação e análise desta tese.**

A netnografia mantém as proposições da etnografia no que tange à observação participante e foi um recurso utilizado para o mapeamento dos perfis das pessoas com autismo no Instagram (Amaral; Natal; Viana, 2008). Sendo assim, a netnografia permite, na Internet,

verificar a comunicação dos sujeitos nos vários ambientes digitais que podem ultrapassar as fronteiras digitais – eixo central desta pesquisa.

1.3 Delimitação da estrutura da tese

Pautada nos fundamentos da proposta metodológica dos autores citados, nas observações, análises de perfis e entrevistas ajudaram a formar o *corpus* dessa pesquisa e possibilitar reflexões e perspectivas comunicacionais e educacionais sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Assim, aqui não aprofundarei detalhes de todos os comportamentos e possibilidades de interação e narrativas das pessoas com autismo, pois coube à pesquisa apontar a relação das pessoas autistas com o Instagram. Este trabalho foi dividido em seis capítulos. Como o trabalho se pauta no público autista, o Capítulo 2 apresenta as origens e características do Transtorno do Espectro Autista. O Objetivo Específico é apresentar sua historicidade e particularidades tendo como base dados estatísticos e bibliografias sobre o tema.

O Capítulo 3 traz a legislação brasileira que os ampara e possibilita a inclusão e tem como Objetivo Específico entender as políticas brasileiras que amparam as pessoas com autismo. Antes de tudo, no Brasil, quanto ao autismo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) indica os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) como público da Educação Especial, e o autismo está incluso. Além dessa, temos também a “Lei do Autismo” (Lei nº 12.764, 2012), que estabeleceu o autismo – ou o Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Vale salientar que no Brasil há uma fragilidade da sociedade sobre o que é o autismo, bem como a ausência de políticas públicas consolidadas para a inclusão, por isso ainda existem divergências no posicionamento das partes interessadas no processo de formulação das políticas brasileiras para o autismo. Desse modo, essa realidade afeta exatamente na diminuição de profissionais capacitados e na assistência às pessoas com autismo e suas famílias (Bonfim *et al*, 2020).

Tendo como base o conceito de mediação e a análise de alguns perfis de pessoas autistas no Instagram, o Capítulo 4 apresenta uma abordagem sobre a comunicação desses sujeitos no ciberespaço. De acordo com Grandin e Panek (2021), as observações e avaliações para cada autista são completamente subjetivas e diferem de pessoa para pessoa. O Objetivo Específico, portanto, é apresentar as formas de linguagem, interação e a participação midiática das pessoas com autismo considerando as características comuns do espectro. O Capítulo 4

desenvolve ainda o tema midiatização e aprofunda sobre a participação dos jovens autistas no Instagram, como e quais são as experiências compartilhadas e os assuntos. O número de jovens autistas presente no Instagram tem crescido e, com isso, é possível acreditar que, ao conquistarem esse espaço, debatem e compartilham suas ideias intensificando as práticas e experiências, na maioria das vezes com o apoio de familiares ou demais profissionais que mediam essas interações.

Nesse caminho, também apresentamos o percurso metodológico e alguns resultados da pesquisa de campo no Capítulo 5. O Capítulo 6 traz a discussão e os resultados da pesquisa de forma geral, a partir do entrelaçamento entre o Instagram e a escola, a partir das interações das pessoas com autismo no Instagram e cotidiano escolar. Nele apresentamos o olhar de profissionais da Educação Especial que atuam com pessoas autistas como também a fala e o ponto de vista de uma mãe atípica e dos próprios jovens autistas sobre o tema. Tanto a escola quanto o Instagram são espaços onde é possível enriquecer cada vez mais as experiências sociais dos jovens autistas e oportunizar a interação entre esse público com os demais sujeitos, contribuindo para o surgimento de novas aprendizagens e novos comportamentos. De forma análoga, são espaços de interação, de diálogos, construídos pelas pessoas de forma a expressar aspectos da personalidade e individualidade (Recuero, 2009, p. 26). Além disso, esse contato estimula as capacidades interativas dos jovens autistas que naturalmente tendem ao isolamento.

Diante da composição das produções, encerramos a tese com as Considerações Finais, apresentando os resultados obtidos, respostas e contribuições para os campos da Comunicação e Educação. Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a área de Educação quanto ao processo de inclusão e construção de novos saberes e práticas às pessoas com autismo e para a área de comunicação ao buscar refletir as narrativas e interações sociais deste público no Instagram.

2 Transtorno do Espectro Autista: O que é?

Sabe quando a gente vai arrumar o armário e a bagunça chega a um ponto em que fica pior do que quando começamos? Agora, estamos neste ponto da história do autismo. De algum modo, nosso conhecimento sobre ele aumentou muito desde a década de 1940. Mas por outro lado, estamos tão confusos como antes (Grandin; Panek, 2021, p. 27).

O que seria o TEA - Transtorno do Espectro Autista? Qual é a sua história e verdade? Tais perguntas permeiam alguns perigos e uma repercussão ampla na sociedade atual através das pessoas com autismo, profissionais envolvidos, das famílias e da própria mídia. É possível considerar que se tornou um assunto com uma gama de possíveis respostas às questões. Trata-se de uma deficiência nos sistemas que processam a informação sensorial recebida, o que faz a criança reagir a alguns estímulos de maneira acentuada, enquanto a outros reage de forma tênue. A maioria das pessoas com autismo não explora o mundo à sua volta, pois fica fixo em seu universo interior e a todo instante percebe e reage de forma excepcional ao mundo estranho que a cerca (Grandin; Scariano, 2012).

A terminologia: leve, moderado e grave usada para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), embora amplamente disseminada no senso comum, advém de uma transposição histórica da classificação da Deficiência Intelectual para o campo do autismo, o que resultava em rótulos estáticos e muitas vezes estigmatizantes. No entanto, o paradigma contemporâneo da neurodiversidade e o modelo social da deficiência criticam essa escala por considerá-la reducionista, uma vez que ela rotula o indivíduo. No *DSM-5* (2014), a classificação do TEA é estruturada em níveis de gravidade, os quais são definidos tecnicamente pela intensidade do suporte exigido pelo indivíduo (Níveis de Suporte 1, 2 e 3). Assim, os Níveis de Suporte propõem uma análise ética da relação do sujeito com o ambiente, deslocando o foco da patologia para a responsabilidade social de prover as ferramentas e adaptações necessárias para a sua inclusão, reconhecendo que a autonomia da pessoa com TEA é indissociável da qualidade do suporte oferecido.

Nesse processo de revisão terminológica, é imperativo atentar para o fenômeno da esteira do eufemismo, termo cunhado por Steven Pinker (2004 [2002]). O conceito alerta para o risco de substituímos palavras estigmatizantes por novos termos que, com o tempo, acabam herdando a carga pejorativa dos anteriores caso a percepção social sobre a neurodivergência não seja, de fato, transformada. Portanto, o deslocamento semântico proposto - do déficit para a diferença - busca transcender a mera cortesia linguística para alcançar uma mudança na raiz epistemológica da pesquisa.

Diante disso, embora o *DSM-5* ofereça uma base classificatória, esta pesquisa compreende o TEA não como um conjunto de déficits inerentes ao indivíduo, mas como uma condição cuja intensidade das demandas é acentuada ou atenuada pelas barreiras sociais e comunicacionais presentes no ambiente. Assim, a funcionalidade do sujeito não deve ser lida como uma capacidade biológica estática, mas como o resultado da interação entre as suas particularidades neurobiológicas e os facilitadores oferecidos no cotidiano. Nessa perspectiva, o foco é deslocado da cura ou da normalização para a garantia de acessibilidade e de suportes personalizados que permitam a plena participação social.

Embora o foco deste estudo recaia sobre as dimensões sociais e comunicacionais, a compreensão das bases comportamentais estabelecidas pela clínica é fundamental para situar a heterogeneidade do TEA. Nesse sentido, Gaiato e Teixeira (2018, p. 13) explicam:

Podemos definir autismo ou transtorno do espectro autista como uma condição comportamental em que a criança apresenta prejuízos ou alterações básicas de comportamento e interação social, dificuldades na comunicação, por exemplo, na aquisição de linguagem verbal e não verbal; alterações na cognição e presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

De acordo com Castro (2023), o TEA é bem mais que isso; é complexo, amplo e variável e até mesmo a palavra *espectro* parece escassa para retratar toda a sua peculiaridade.

Costumo dizer que o TEA retira uma série de habilidades que, em maior ou menor proporcionalidade, são inatas ao ser humano. Essas dificuldades fazem que a pessoa desenvolva um comportamento incomum aos olhos de pessoas típicas, ou seja, um comportamento atípico. Esses comportamentos e inabilidades irão variar conforme nível de suporte, sexo, comorbidades e sua base genética. Devido a sua manifestação heterogênea, algumas crianças apresentarão os sintomas sugestivos desde os primeiros meses de vida, ao passo que outras irão se desenvolver relativamente bem por um período, mas perderão habilidades adquiridas, tornando os atrasos evidentes. Haverá casos mais funcionais, que desenvolverão estratégias e habilidades para mascarar seus prejuízos e acabarão passando despercebidos e sem diagnóstico na primeira infância (Castro, 2023, p. 24).

As estratégias de adaptação mencionadas por Castro (2023) não devem ser compreendidas apenas como ajustamento às normas sociais, mas como manifestações da agência do sujeito autista. Para além das descrições clínicas, é fundamental reconhecer os processos de subjetivação nos quais o indivíduo deixa de ser apenas o objeto do diagnóstico para se tornar o protagonista de sua própria narrativa. A autorrepresentação - especialmente aquela mediada pelas redes sociais - emerge como uma ferramenta política e identitária. Como será discutido nos capítulos subsequentes, a ocupação dos espaços digitais permite que as vozes atípicas construam novos sentidos para suas existências, transformando a comunicação em um

suporte fundamental para a resistência e para a afirmação de suas subjetividades. Essa agência e as formas particulares de interação social encontram respaldo em uma arquitetura neurobiológica específica, cujas investigações científicas mais recentes buscam mapear.

O estudo publicado pela JAMA Psychiatry em julho de 2019 (Sandin, 2019), revelou que 97% a 99% dos casos do TEA têm causa genética, sendo desses 81% hereditária e 18% a 20% causa genética somática (não hereditária). Esta foi a maior investigação genética de todos os tempos, com o envolvimento de 2 milhões de pessoas, abrangendo cinco países (Dinamarca, Finlândia, Suécia, Israel e Austrália Ocidental), e concluiu que, quase na totalidade dos casos, o risco de desenvolvimento do autismo é predominantemente genético. Todavia, é necessário considerar que a genética do autismo é de natureza complexa. Em outros termos, ela tem um elemento hereditário, que vem dos progenitores, e um aspecto particular que é do próprio indivíduo. O fator hereditário não possui caráter mendeliano¹¹ e, portanto, não necessariamente quando os pais têm autismo o filho terá também. O surgimento do TEA em uma família pode pular gerações e, por vezes, esses fatores são combinatórios e só ocorrem com a ligação genética do pai e da mãe (Lobe; Lobe, 2020, p. 48 - 49).

Ao considerar as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) esta pesquisa teve como interesse suas interações sociais e comunicativas. Como foi visto, o TEA não possui uma causa única, porém há um forte sinergismo entre a questão genética e fatores ambientais que influenciam como causa de associação ao diagnóstico. Os sintomas que devem ser observados para a suspeita do autismo podem incluir contato visual anormal, pouca socialização, falta de orientação para o nome, ausência de uso de gestos para apontar e/ou mostrar, inexistência de brincadeiras interativas e sorrisos. Sendo que, atrasos fixos de linguagem e sociais como regressão dos marcos de linguagem ou sociais são alertas precoces importantes para uma avaliação imediata (Kliegman *et al*, 2011).

Determinadas pesquisas pioneiras sobre o TEA demonstraram que pessoas com autismo apresentam uma transmissão incomum e lenta dos impulsos nervosos através da base do cérebro. Destarte, trata-se de um distúrbio em que partes do cérebro são subdesenvolvidas e imaturas, mas outras podem ser mais desenvolvidas (Grandin; Scariano, 2012).

¹¹A genética mendeliana refere-se a padrões de herança determinados por um único gene, baseados nos experimentos com ervilhas realizados por Gregor Mendel em 1865. No caso do autismo, a herança é considerada poligênica e complexa, envolvendo a interação de múltiplos genes e fatores ambientais. Isso explica por que a condição não segue uma transmissão linear ou previsível de pais para filhos.

2.1 Origem, história e características

Antes da publicação do trabalho de Kanner (1943), muitas descrições do conceito de autismo já tinham sido aceitas. Kuperstein e Missalglia (2005) citam, por exemplo, o fato de o termo autista ter sido inserido na literatura psiquiátrica em 1906 por Plouller e, só depois em 1911, começou a ser difundido por Bleuler quando referia-se ao quadro de esquizofrenia.

Foi a partir de 1943, através do impulso oferecido por Kanner, que tem início a delimitação e o estudo científico do autismo. Psiquiatra no hospital Johns Hopkins, nos Estados Unidos, Kanner relatou 11 casos clínicos de crianças em seu artigo originalmente intitulado *Autistic disturbances of affective contact* (Distúrbios autísticos do contato afetivo). As crianças pesquisadas por ele apresentavam dificuldades para se relacionarem com outras pessoas e situações desde a primeira infância, estereotípias, inexistência para a comunicação e objeção a mudanças.

Dentre os casos clínicos apresentados em sua investigação, Kanner (1943) descreveu uma criança (Donald) de apenas cinco anos que apresentava características muito intensas do autismo. De acordo com o psiquiatra, tratava-se de um caso diferente de todos os outros, e o mesmo chegou a trocar algumas cartas com Mary, mãe do Donald, sobre o relacionamento dela com o filho. Nas trocas de cartas com Kanner, Mary encontra alguém para dividir seu sofrimento. E assim, Kanner identifica o termo autismo - que já havia sido empregado pelo psiquiatra Bleuler para definir crianças com uma desordem no contato afetivo desde os primeiros anos de vida.

A lógica de Kanner encontrou seu defensor mais ferrenho em Bruno Bettelheim, o influente diretor da Escola Ortogenética de Chicago para crianças com transtornos. Em 1967 ele publicou *A fortaleza vazia*, livro que popularizou a noção de Kanner da mãe geladeira. Como Kanner, Bettelheim pensava que o autismo provavelmente tinha natureza biológica. E, como Kanner, ainda assim suas ideias sobre o autismo se baseavam nos princípios psicanalíticos. Ele afirmou que a criança autista não estava biologicamente predeterminada a manifestar os sintomas. Em vez disso, estava biologicamente *predisposta* aos sintomas. O autismo era latente- até que a criação inadequada lhe desse um sopro de vida (Grandin; Panek¹², 2021, p. 16).

Todavia, mesmo com a narrativa de Kanner (1943), ainda permanecia a questão do que seria a causa do autismo. Diante desse histórico repleto de ideias psicanalíticas, consideraram o autismo tendo sua origem na maternagem, surgindo a culpabilização dos pais e,

¹² Escritor, colunista e jornalista científico americano. Possui livros publicados e escreveu artigos para vários meios de comunicação e organizações científicas.

especialmente, das mães. Tal formulação faz surgir a expressão “mãe geladeira”, e o autismo repercute e o diagnóstico torna-se mais frequente, afinal, as mães também passaram a buscar uma resposta sobre o que haviam feito e onde estavam errando.

Nesse estágio inicial do estudo sobre o autismo, Kanner não estava necessariamente sugerindo causa e efeito. Nem dizendo que, ao se comportarem desse modo, os pais levavam os filhos a se comportarem daquele modo. [...] Desde o início, os médicos não souberam como tratar o autismo. A origem desses comportamentos seria biológica ou psicológica? (Grandin; Panek, 2021, p. 13-14).

Para Grandin e Panek (2021), o pensamento de Kanner tornou-se um tanto complicado, pois o comportamento das crianças com uma educação desajustada pode se assemelhar com o comportamento de crianças com autismo. “Toda criança em situação de sofrimento máximo, qualquer que seja a origem, assemelha-se em parte a uma pessoa autista” (Motttron, 2016, p. 3). Crianças rudes, por exemplo, podem não estar dentro do autismo, mas apenas atestar que não conhecem as regras sociais e terem episódios de raiva, ficarem inquietas, não dividirem os brinquedos e atrapalharem conversas entre adultos. Para alguém que nunca estudou autismo é possível acreditar que tais comportamentos são problemas dos pais e não especificamente das crianças.

Duas novas perspectivas levaram à consideração do autismo como uma desordem cognitiva. Em primeiro lugar, alguns estudos revelaram que as desordens da linguagem por si só não poderiam ser responsáveis pelas alterações sociais encontradas no autismo, já que estes défices sensoriais não eram geralmente encontrados noutras crianças com dificuldades da linguagem. Em segundo lugar, uma série de estudos de Beat Hermelin e Neil O'Connor mostraram défices cognitivos específicos no autismo (Baron-Cohen, 1990, p. 409).

Nesse período, com o aumento dos diagnósticos de autismo, surgem argumentações de especialistas que eram pais de autistas, como Bernard Rimland¹³. Rimland foi pesquisador e psicólogo estadunidense, tornou-se reconhecido e recebeu prêmios por ser um dos importantes nomes da história do autismo. Logo que descobriu que seu filho Mark era autista passou a estudar o tema sendo ele o autor de *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior* (Autismo Infantil: a Síndrome e suas implicações para a teoria das condutas neurais), um trabalho que lhe fez receber alguns prêmios. Em 1988, Rimland, foi

¹³ Disponível em: <https://www.oexplorador.com.br/bernard-rimland-o-pai-da-pesquisa-sobre-o-autismo/>. Acesso em: 10 maio 2023.

assessor técnico de “*Rain Man*”, um filme que foi extremamente relevante para a apresentação do autismo ao público e ganhou o Oscar em 1989.

Chamamos esse período de fase um na história do autismo, e digamos que ele se estendeu de 1943 a 1980, quando a Associação Americana de Psiquiatria publicou o *DSM-II*. [...] Aquela edição do *DSM* representou uma mudança na comunidade psiquiátrica com relação a um maior rigor científico no tratamento da doença mental, mudança que inclui o primeiro diagnóstico oficial do autismo. Desde então, muito da discussão sobre o autismo envolveu os sintomas específicos que formam o diagnóstico (Grandin; Panek, 2021, p. 123-124).

Dentre as discussões sobre o autismo destaco Steve Silberman (2015), jornalista norte-americano, que, com seu livro *Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity* (O legado do autismo e o futuro da neurodiversidade), relaciona autismo com neurodiversidade e alcançou alguns prêmios. A obra está dividida em doze capítulos e apresenta o autismo desde histórias particulares, até movimentos organizados por pessoas autistas e familiares. As histórias apresentadas no livro são diversas e permeadas de pessoas apontadas como autistas por viverem em uma época anterior ao diagnóstico. Ademais, expõe sua experiência e críticas sobre a forma como se vê o autismo e muitos mitos vão sendo quebrados por ele ao longo de sua narrativa.

Neste sentido, é possível considerar a importância dos relatos autobiográficos de pessoas autistas para o entendimento do autismo. A visão de uma pessoa autista pode dizer não somente sobre si, mas também sobre o seu tratamento, sobre a história da sua época e os desdobramentos científicos, os impulsos da Internet, filmes, livros e blogs produzidos, dentre outros. Tudo isso têm estimulado a inclusão em debates públicos sobre o autismo, embora ainda seja um movimento sutil.

Dentre pessoas com autismo na história destacamos Grandin¹⁴ Mary Temple Grandin nasceu em 1947 em Boston, tornou-se psicóloga pelo *Franklin Pierce College* e fez Mestrado em Zootecnia na Universidade Estadual do Arizona. Grandin possui uma carreira bem-sucedida e é autora e palestrante sobre autismo e comportamento animal.

De uns tempos pra cá, o autismo parece ter se tornado “moda”, e o termo vem sendo usado com extremo exagero. Acredito que, das pessoas que me dizem ser autistas recuperadas, só um quarto delas realmente o é. No caso de Temple, sua voz e seus modos extraordinariamente diretos me convenceram de que se tratava de uma autista recuperada (ou em recuperação), mas o conteúdo de sua conversa me deixou descrente. Pouquíssimos autistas conseguem entrar na escola secundária, e muitos menos ainda chegam à

¹⁴ Disponível em: <https://www.templegrandin.com/templehome.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

universidade. E os que chegam geralmente se formam em matemática ou computação, nunca em psicologia. Mas lá estava ela, dando seus telefonemas e planejando uma viagem independente a outra cidade. Tamanha competência é extremamente rara em autistas, e o grau de iniciativa que essas atividades demandam é ainda mais raro (Grandin; Scariano, 2012, p. 9).

No ano em que Temple Grandin nasceu (1947), o diagnóstico de autismo tinha apenas quatro anos e praticamente não se sabia exatamente do que se tratava:

Mamãe fez um trabalho heróico. Na verdade, descobriu por conta própria o tratamento padrão que os terapeutas empregam hoje. [...], mas o princípio básico de todos os programas – inclusive o que foi usado comigo, o da Escola de Terapia da fala da srta. Reynolds – é a interação pessoal diária durante horas, de vinte a quarenta horas por semana (Grandin; Panek, 2021, p. 12).

Dentre muitos estudos sobre o autismo, Grandin no livro: *O Cérebro Autista: Pensando através do espectro* (2021), busca apresentar sua perspectiva e estudos em relação ao assunto.

As palavras *autismo* e *autista* mal figuravam na tentativa inicial da Associação Americana de Psiquiatria (AAP) de padronizar os diagnósticos psiquiátricos na primeira edição do *DSM*, publicada em 1952, quando eu tinha 5 anos. As poucas vezes em que estas palavras apareciam era para descrever sintomas de outro diagnóstico, a esquizofrenia. Por exemplo, no verbete *Reação Esquizofrênica do Tipo Infantil* havia referência às “reações psicóticas em crianças, manifestando-se principalmente no autismo” – sem maiores explicações sobre o que era o autismo (Grandin; Panek, 2021, p. 17).

Segundo Grandin e Panek, o *DSM*, abreviação de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais) é desastroso.

À diferença do diagnóstico de uma infecção de garganta, os critérios de detecção do autismo mudam a cada edição do *DSM*. Quero alertar pais, professores e terapeutas para que evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto sejam definidos por um rótulo do *DSM* (Grandin; Panek, 2021, p. 7).

De acordo com Grandin e Panek, a segunda edição do *DSM* que foi publicada em 1968 não fazia nenhuma alusão ao autismo. O *DSM-II* publicado em 1980, categorizava o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), e para ser diagnosticado como autismo era preciso cumprir seis critérios, e dentre eles não ter traços de esquizofrenia.

O *DSM-III*, lançado em 1987, ampliou o diagnóstico do TGD considerando os casos em que as características do autismo eram mais tranquilas ou que havia a maioria dos sintomas, mas não todos. No entanto, o *DSM-IV* de 1994 deixou a identificação do autismo um tanto confusa ao acrescentar a síndrome de Asperger.

Este acréscimo no *DSM* é importante por dois motivos. O mais óbvio é que deu o reconhecimento formal das autoridades psiquiátricas a Asperger. [...] A síndrome de Asperger também foi importante por transformar o modo como pensamos o autismo em geral. [...] A síndrome de Asperger não era tecnicamente uma forma de autismo, segundo o *DSM-VI*; era um dos cinco transtornos listados como TGD, junto com o transtorno autista, TGD-SOE, síndrome de Rett e transtorno desintegrativo da infância. Mas ela rapidamente adquiriu a reputação de “autismo de alto funcionamento” e, quando surgiu a revisão do *DSM-IV* em 2000, os que faziam diagnósticos usavam alternativamente transtorno global do desenvolvimento e transtorno do espectro autista (ou TEA). Em uma ponta do espectro podem-se encontrar os gravemente incapacitados. Na outra, um Einstein ou Steve Jobs (Grandin; Panek, 2021, p. 22- 23).

O cenário diagnóstico do autismo passou por uma mudança paradigmática com a chegada da quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Publicado originalmente em inglês pela *American Psychiatric Association* (APA) em 2013, o *DSM-5* teve sua tradução oficial para a língua portuguesa lançada no Brasil no ano seguinte, em 2014. Cumpre ressaltar que esta edição marcou a transição da nomenclatura em algarismos romanos para o numeral arábico, uma mudança estratégica da APA para permitir atualizações mais ágeis e incrementais do manual. Esta edição consolidou o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA), unificando diagnósticos anteriormente distintos em uma única categoria dimensional.

Na atual Classificação Internacional de Doenças (CID-11), atualizada em junho de 2018 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o autismo recebe o código 6A02, adotando oficialmente o nome de Transtorno do Espectro Autista (World Health Organization, 2021). Essa nova classificação substitui o antigo agrupamento F84 da CID-10 - onde o código F84.0 era especificamente utilizado para o Autismo Infantil (Organização Mundial da Saúde, 2017) - e promove a harmonização dos critérios da OMS com os do *DSM-5*. A CID-11 unificou categorias anteriormente separadas, como o F84.0 (Autismo Infantil) e o F84.5 (Síndrome de Asperger), introduzindo subdivisões que consideram a presença de deficiência intelectual e o grau de comprometimento da linguagem funcional, conforme a seguir:

- **6A02.0:** TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- **6A02.1:** TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
- **6A02.2:** TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.3:** TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- **6A02.5:** TEA com deficiência intelectual e ausência de linguagem funcional;

- **6A02.Y:** Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
- **6A02.Z:** Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado (OMS, 2022).

Essas classificações, tanto do *DSM-5* quanto da CID-11, ultrapassam o limite do consultório médico. Elas são fundamentais não apenas para o diagnóstico clínico, mas também para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, políticas públicas inclusivas e decisões jurídicas. No contexto desta pesquisa, a compreensão desses critérios é essencial, pois a correta identificação do nível de suporte e das características individuais possibilita intervenções mais eficazes, respeitando as particularidades do espectro e promovendo a qualidade de vida e o pleno exercício da cidadania.

Em março de 2022, a American Psychiatric Association (APA) publicou a revisão de texto do manual, o *DSM-5-TR*. Embora essa atualização não tenha alterado os critérios diagnósticos estruturais do TEA, ela introduziu alguns refinamentos na linguagem e na aplicação dos critérios. O *DSM-5-TR* traz uma atenção redobrada às nuances do diagnóstico em meninas e mulheres, reconhecendo que este público frequentemente utiliza estratégias de mascaramento (*masking*) social, o que pode tornar a manifestação das características do espectro mais sutil. Além disso, a revisão reforça a importância de considerar os níveis de suporte como base para o planejamento de intervenções, validando a perspectiva de que a comunicação social e a interação devem ser analisadas de forma contextualizada e subjetiva.

O *DSM-5*, portanto - cuja estrutura base fundamenta a versão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - configura o TEA em dois pontos: déficits na comunicação e na interação social; comportamentos e interesses estereotipados ou repetitivos.

Como resultado, o *DSM-5* usa um modelo didático, de dois critérios:

Déficits persistentes na comunicação social e interação social.

Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades (Grandin; Panek, 2021, p. 118).

Segundo a opinião de Grandin e Panek, o *DSM-5* parece um comitê em que muitos médicos sentados discutiram códigos de segurança, e surge assim um pensamento preso a rótulos.

Mas os *aspies* não diagnosticados anteriormente que cumprem apenas a metade social no novo critério didático-déficit na interação social e na comunicação, mas não nos comportamentos repetitivos e nos interesses obsessivos? Eles poderiam entrar em uma categoria totalmente diferente: transtornos de comunicação. Especificamente, receberão um diagnóstico no

DSM: transtorno de comunicação social. Que, basicamente, é o autismo sem o comportamento repetitivo e os interesses obsessivos. (No meu modo de pensar, a disfunção social está no cerne do autismo, mais do que comportamentos repetitivos.). Então, receber um diagnóstico de disfunção social diferente do diagnóstico de autismo é o mesmo que ter um diagnóstico de autismo diferente do diagnóstico de autismo! (Grandin; Panek, 2021, p. 120).

Decerto, as pessoas com Asperger possuem capacidades comunicativas mais desenvolvidas devido à sua melhor capacidade ao nível da linguagem, favorecendo adaptarem-se com maior facilidade. As diferenças encontradas sugerem que a síndrome de Asperger seja clinicamente distinta e não meramente um subgrupo do autismo.

Todos concordamos na assumpção de que todos os indivíduos Asperger pertencem ao espectro autista. Acreditamos que a síndrome de Asperger tem em comum com o autismo, em geral, uma falha especial na comunicação e inaptidão social. Todavia, vêem os indivíduos com síndrome de Asperger como distintos dos outros indivíduos autistas [...] (Frith, 1994, p. 12).

Destarte, as conclusões de Grandin e Panek (2021) nos alertam sobre o pensamento preso a rótulos que pode afetar as pesquisas sobre autismo. É preciso considerar perante os estudos a particularidade de cada indivíduo, pois cada pessoa com autismo é única. Os diagnósticos são importantes e permanecerão sendo para fins médicos, benefícios sociais e educativos etc., porém é preciso ter cuidado ao estudar para não apenas comparar uma pessoa autista com outra, ou considerar apenas as suas dificuldades. É preciso também identificar através da observação e avaliação do comportamento as habilidades em indivíduos autistas, sem compreender isso como uma “compensação ao déficit” (Grandin; Panek, 2021, p. 130).

2.2 Descobrindo o TEA

Dunlap e Bunton-Pierce (1999) consideram que o autismo é uma disfunção neurológica que surge da nascença e se manifesta antes dos três anos de idade. Apesar de sabermos que o autismo interfere no funcionamento cerebral, os pesquisadores ainda buscam conhecer aspectos que comprovem exatamente a sua causa. Boa parte dos autores defende uma etiologia multifatorial, sendo que cada uma dessas múltiplas causas pode se manifestar em diferentes formas ou subtipos de autismo. Mas também é possível que haja alguma questão genética em determinadas formas de autismo.

Vale enfatizar que, ao considerar as causas do autismo, precisamos compreender que toda pessoa com o TEA já nasceu com o transtorno. Os genes mutados nas pessoas com autismo estão ativos desde o instante da formação cerebral durante a fase embrionária e fetal. Diante do

exposto, “[...] as pessoas com autismo têm esse transtorno desde o nascimento e não há nenhum fator posterior que possa desencadeá-lo” (Lobe; Lobe, 2020, p. 48). Sendo assim, não há um gene único causador do autismo, embora a maioria dos casos de autismo tenham uma forte base genética. Uma pessoa com autismo terá maior chance de ter um filho com o TEA. No entanto, a genética não controla todo o desenvolvimento cerebral. Análises feitas por Thomas Bouchard (1994) e seus colegas da Universidade de Minnesota, em relação a gêmeos educados por famílias diferentes revelaram que características como: habilidades matemáticas ou esportivas e temperamentos são herdáveis. Isto posto, concluíram que aproximadamente metade do que um indivíduo se torna é determinado pela genética e a outra metade é determinada pelo meio ambiente e criação (Grandin, 2011).

A genética do autismo, portanto, é de hereditariedade complexa e a única forma de conhecermos isso seria realizando um sequenciamento genético da pessoa com autismo e da sua progeneritura. Ademais, há possibilidade de acontecerem mutações genéticas privadas, próprias do indivíduo durante o seu desenvolvimento. Desse modo, sabe-se que é por isso que não somos cópias perfeitas de nossos pais. É enganoso pensar que cada filho tem 50% da carga genética da mãe e 50% da carga genética do pai. Segundo Lobe e Lobe (2020), nós temos a nossa própria carga genética e cada pessoa é única.

O *DSM-5* (2014, p. 100-101) expõe também alguns fatores considerados de risco diante da possibilidade do TEA:

- **Ambientais.** Uma gama de fatores de risco inespecíficos, como idade parental avançada, baixo peso ao nascer ou exposição fetal a ácido valproico, pode contribuir para o risco de transtorno do espectro autista.
- **Genéticos e fisiológicos.** Estimativas de herdabilidade para o transtorno do espectro autista variam de 37% até mais de 90%, com base em taxas de concordância entre gêmeos. Atualmente, até 15% dos casos de transtorno do espectro autista parecem estar associados a uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias de novo ou mutações de novo em genes específicos associados ao transtorno em diferentes famílias. No entanto, mesmo quando um transtorno do espectro autista está associado a uma mutação genética conhecida, não parece haver penetrância completa. O risco para o restante dos casos parece ser poligênico, possivelmente com centenas de loci genéticos fazendo contribuições relativamente pequenas.

Ainda de acordo com Lobe e Lobe (2020), o autismo pode ter somente de 3% a 15% de causas ambientais, considerando a exposição de agentes intrauterinos, como drogas, infecções

ou traumas durante a gestação. Tem-se como exemplo, as mulheres que têm epilepsia e tomam medicamentos antiepiléticos durante a gestação. Nesses casos, o bebê nasce com uma alteração neural que leva ao Transtorno do Espectro Autista. Fatores ambientais causados por algum trauma ou infecção durante a gestação, como o próprio vírus Zika, que pode levar também ao desenvolvimento do autismo, mesmo que o feto não seja infectado. Neste caso, ocorre uma reação imunológica da mãe que pode afetar e alterar a formação das células neurais do bebê. Existem alguns estudos não definidos que tentam relacionar os agrotóxicos, poluição etc., mas nenhum desses ainda está confirmado.

Pesquisas recentes indicam que o neurodesenvolvimento fetal é extremamente dependente do ambiente endócrino materno. De acordo com a revisão sistemática de Abril *et al.* (2024), distúrbios na tireoide da gestante, como o hipotireoidismo clínico ou subclínico, possuem uma correlação significativa com o risco de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A chamada "fome de iodo" - a deficiência nutricional deste elemento essencial para a síntese dos hormônios tireoidianos - compromete a migração neuronal e a arquitetura cerebral do feto. Além disso, a exposição a toxinas ambientais, que atuam como disruptores endócrinos, podem mimetizar ou bloquear a ação desses hormônios, criando um cenário de vulnerabilidade biológica. Esse "imbróglio genético e ambiental" (Grandin; Panek, 2021) sugere que o autismo possui raízes profundas em desequilíbrios fisiológicos que ocorrem no período gestacional, reforçando a importância da saúde tireoidiana materna para o neurodesenvolvimento fetal (Abril *et al.*, 2024).

Quanto ao diagnóstico relativo ao gênero, o *DSM-5* (2014, p. 101) ainda afirma que:

O transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino. Em amostras clínicas, pessoas do sexo feminino têm mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante, sugerindo que meninas sem comprometimento intelectual concomitante ou atrasos da linguagem podem não ter o transtorno identificado, talvez devido à manifestação mais sutil das dificuldades sociais e de comunicação.

Entender que a genética é um peso considerável no autismo foi um grande passo, mas não é algo simples, pois muitas são as peculiaridades que variam de um indivíduo para o outro. Além disso, é preciso ter cautela ao tentar encontrar ligação entre causas e efeitos, entre os aspectos ambientais e genéticos do autismo conforme Grandin e Panek (2021) nos apontam:

É quase certo que não tenha sido coincidência que, quando o conceito do espectro autista entrou no circuito oficial do pensamento médico e popular, surgiu também a ideia de uma "epidemia" de autismo. Se a comunidade médica recebe um novo diagnóstico para atribuir a uma série de

comportamentos familiares, claro que a incidência do diagnóstico será mais elevada (Grandin; Panek, 2021, p. 23).

Não estou dizendo que a incidência do autismo não tenha aumentado ao longo dos anos. Os fatores ambientais parecem influenciá-lo – ambientais não apenas no sentido das toxinas no ar ou das drogas da corrente sanguínea da mãe, mas outros fatores, como a idade do pai à época da concepção, que parece afetar o número de mutações genéticas no espermatozoide, ou o peso da mãe durante a gravidez (Grandin; Panek, 2021, p. 26).

Notei que em muitos casos uma criança com autismo tem ao menos um pai ou uma mãe com uma forma branda de comportamento autista. Muitas vezes, uma criança com autismo grave tem pai e mãe com este comportamento. Se ambos os pais contribuem com variações no número de cópias de um tipo com risco maior de autismo, a incidência de autismo em crianças nessas famílias naturalmente cresce. Quanto mais se joga o dado de ambos os lados da família, maior a probabilidade de ter uma criança com o problema (Grandin; Panek, 2021, p. 68).

Como aponta o *DSM-5* (2014), as características comportamentais do TEA tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. A idade e o padrão de início também devem ser observados para o TEA. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos no desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. A descrição do padrão de início pode incluir informações sobre atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas. Nos casos em que houve perda de habilidades, pais ou cuidadores podem relatar história de deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou nas habilidades linguísticas.

O primeiro sinal de que um bebê pode ser autista é se ele endurece o corpo e resiste quando alguém tenta carregá-lo ou abraçá-lo. Ele pode ser extremamente sensível ao toque e responder com empurrões e gritos. Os sintomas mais visíveis do autismo geralmente aparecem entre um e dois anos de idade (Grandin, 2011, p. 46).

Nestes primeiros sintomas será possível observar o atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns, como: segurar as pessoas pela mão sem olhar para elas; carregar brinquedos, mas não brincar com eles; conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome.

Alguns indivíduos buscam o diagnóstico na idade adulta. Talvez seja difícil, nesses casos, obter uma história detalhada do desenvolvimento, sendo importante levar em consideração a descrição do histórico especificidades, necessidades e experiências. “A única maneira segura de diagnosticar o autismo em um adulto é perguntar à pessoa sobre o início de

sua infância e obter descrições sobre seu comportamento através dos pais ou de ex-professores” (Grandin, 2011, p. 51). Quando a observação clínica sugerir que os critérios são preenchidos no presente, pode ser diagnosticado o TEA, desde que não haja indícios de habilidades positivas sociais e de comunicação na infância.

No *DSM-5* (2014, p. 94) é possível encontrar com detalhamento as características referentes aos déficits relacionados ao TEA tais como:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto): 1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. 2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal. 3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

De acordo com as análises de Castro (2023, p. 26-27) em relação ao *DSM-5*, as características do TEA se darão também pelos padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses, considerando dois dos seguintes itens, ou através de um histórico prévio:

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitiva e estereotipada (estereotipias, alinhos brinquedos, girar objetos, ecolalias);
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a padrões e rotinas ritualizadas de comportamentos verbais e não verbais (sofrimento extremo a pequenas mudanças, dificuldade com transições, necessidade de fazer as mesmas coisas todos os dias);
- Interesses altamente restritos ou fixos em intensidade ou foco muito maiores do que os esperados (forte apego ou preocupação a objetos, interesse preservativo ou excessivo em assuntos específicos);
- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesses incomuns por aspectos sensoriais do ambiente (indiferença aparente a dor/ temperaturas, reação contrária a texturas e sons específicos, fascinação visual por movimentos ou luzes).

Os sintomas estão presentes ao longo do desenvolvimento humano, contudo, há a possibilidade de serem manifestos ou mascarados na vida adulta, podendo afetar o

funcionamento social, profissional ou outras áreas. Tais especificidades não são bem explicados por deficiência cognitiva e intelectual ou pelo atraso global do desenvolvimento. Há também os níveis de gravidade ou necessidade de suporte do TEA, segundo critérios diagnósticos do *DSM-5*:

- **Nível 1** - outrora conhecido como leve (necessita de suporte). Apresenta relativo bom funcionamento, com apoio. Apresenta prejuízo na ausência de apoio, déficits na comunicação e interação social, assim como padrões comportamentais que podem causar prejuízos notáveis. As pessoas que se encontram no espectro do autismo nível 1 não apresentam atrasos cognitivos/intelectuais e de aquisição de fala significativos. O coeficiente intelectual está preservado.
- **Nível 2** - outrora conhecido como moderado (necessita de suporte substancial). Significa que mesmo que tenha suporte poderá apresentar dificuldades na socialização, na comunicação e em seus comportamentos. Pode haver transtorno do desenvolvimento intelectual.
- **Nível 3** - outrora conhecido como severo (necessita de suporte muito substancial). Prejuízos graves de funcionalidade, ainda que haja nível de suporte. Apresentam déficits graves nas habilidades e comunicação social verbal e não verbal. O comportamento interfere nas funções executivas; dificuldade extrema em lidar com mudanças; grande aflição em mudar de foco ou ação. As pessoas que se encontram no espectro do autismo nível 3 ou severo estão associadas, geralmente, a deficiência intelectual, comorbidades (outras condições ou transtorno associados) e incapacidades nas habilidades/atividades da vida diária (Castro, 2023, p. 26-27).

De acordo com o *DSM-5* (2014), existem muitas pessoas com TEA que também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem como atraso na fala e compreensão da linguagem. Mesmo as pessoas com autismo que apresentam inteligência alta ou acima da média possuem um perfil irregular, ou seja, que apresenta demandas. Déficits como: marcha atípica, falta de coordenação, caminhar na ponta dos pés, dentre outros. Quando ocorre o diagnóstico do TEA é possível encontrar outros transtornos associados, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Alimentar Restritivo/Evitativo, Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação, transtornos de ansiedade, transtornos depressivos, e outros diagnósticos de comorbidade ou distúrbios como: do sono e constipação.

O TEA não é um transtorno degenerativo, sendo comum que a aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados

na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas, sendo possível o aumento no interesse por interações sociais ao longo da vida. Somente uma pequena proporção de indivíduos apresenta piora comportamental na adolescência, enquanto a maioria dos outros melhora (*DSM-5*, 2014).

No geral, a puberdade faz o problema piorar. No seu livro *I don't want to be inside me anymore*, Birger Sellin descreve como seu filho bem-comportado desenvolveu ataques imprevisíveis de gritos e crises na puberdade. Os hormônios da adolescência sensibilizaram ainda mais e inflamaram um sistema nervoso hiper-estimulado. O Dr. John Ratey, da Universidade Harvard, usa o conceito de barulho no sistema nervoso para descrever tal reação de luta - ou - fuga e confusão. Medicamentos como bloqueadores beta ou clonidina em geral são úteis porque eles podem acalmar um sistema nervoso simpático hiper-estimulado (Grandin, 2011, p. 63).

Metade das pessoas com autismo extrai benefícios de medicações, e a outra metade não precisa de remédio algum. Cada medicação precisa ser manipulada com comedimento e nunca com o objetivo de sedação. Caso um remédio funcione, o paciente trará significativa melhora de comportamento. Em relação ao período da adolescência e possíveis mudanças, tomemos por exemplo a vida da Temple Grandin:

Mas um fator que eu não conseguia manter sob controle era meu desenvolvimento físico. As mudanças hormonais que ocorrem na puberdade contribuíam mais ainda para meus ataques de nervos. Com o início da menstruação, crises de pânico aumentaram de intensidade. Incontrolavelmente impulsionada por essa força de mudança, sentia-me como um moinho de vento em meio a um vendaval. Fantasias borbulhavam em minha imaginação; meu comportamento impulsivo se acentuava; tinha dificuldades ainda maiores para me relacionar com os outros alunos. Desinteressada dos estudos, era a última da turma em todas as matérias, menos em biologia. Os ataques de nervos, que incluíam palpitações, boca seca, suor na palma das mãos e espasmos nas pernas, tinham os sintomas do “medo do palco”, mas eram na verdade mais hipersensibilidade que ansiedade. Talvez isso explique o fato como Librium e Valium não aliviarem os tremores de remédios que eu sentia no corpo (Grandin; Scariano, 2012, p. 76).

Para alguns pesquisadores, pessoas com o TEA têm um sistema nervoso hiperativo, exprimem níveis elevados de norepinefrina, substância envolvida na transmissão de impulsos nervosos. Em contrapartida, parte das crianças com comportamento hiperativo possuem um sistema nervoso lento. Enquanto a criança com autismo se autoestimula para se acalmar, e a criança hiperativa apresenta comportamentos excessivos porque está tentando estimular um sistema nervoso moroso (Grandin; Scariano, 2012).

Alguns estudiosos acreditam que a privação de estímulos tácteis pode causar hiperatividade, violência e agressividade. Outros acham que mesmo um contato corporal negativo é preferível à ausência total de contato. Várias pesquisas foram feitas com base na premissa de que um comportamento violento pode estar ligado à insuficiência de estímulo somatossensorial (dos cinco sentidos). Por força de sua disfunção sensorial, as crianças autistas sentem muita falta de um estímulo táctil adicional. Preferem estímulos sensoriais mais imediatos (proximais), como os toques, os sabores e os estímulos olfativos, aos estímulos sensoriais mais distantes (distais), que são os auditivos ou visuais. No decorrer da formação do sistema nervoso, os sentidos proximais desenvolvem-se primeiro. Nas aves e nos mamíferos, o primeiro a se desenvolver é o sentido do tato. E isso pode explicar por que uma criança com um sistema nervoso danificado ou imaturo prefere os sentidos proximais. O importante é obter uma estimulação suficiente que seja relevante - a criança precisa saber de onde a estimulação está vindo. Desse modo, ela aprende que certos comportamentos produzem estímulos dolorosos e outros constituem um estímulo agradável (Grandin; Scariano, 2012, p. 39).

As pessoas com autismo, de acordo com alguns estudos, não conseguem realizar mais de uma tarefa motora ao mesmo tempo, pois nasceram com uma defasagem entre os lados direito e esquerdo nos movimentos corporais. Para os dois lados funcionarem ao mesmo tempo é um trabalho exigente e quase impossível (Grandin; Scariano, 2012).

Pessoas com autismo algumas vezes têm problemas com limites corporais. Elas não conseguem julgar através do tato onde o seu corpo termina e onde começa a cadeira em que estão sentados ou o objeto que estão segurando [...] (Grandin, 2011, p. 37).

Muitos indivíduos com TEA, mesmo sem deficiência intelectual, têm funcionamento psicossocial insatisfatório na idade adulta. Apenas uma minoria de indivíduos vive e trabalha de forma independente na fase adulta e aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um espaço que combine com seus interesses e habilidades especiais (*DSM-5*, 2014).

Em geral, indivíduos com níveis de prejuízo menores podem ser mais capazes de funcionar com independência. Mesmo esses indivíduos, no entanto, podem continuar socialmente suscetíveis e ingênuos, com dificuldades para organizar as demandas práticas sem ajuda e mais propensos à ansiedade e depressão. As consequências do envelhecimento de pessoas com autismo são um tanto desconhecidas, mas, considerando o isolamento social e problemas de comunicação, provavelmente têm consequências negativas para a saúde na velhice (*DSM-5*, 2014).

O *DSM-5* (2014) ressalta que nas crianças pequenas com autismo, a ausência de capacidades sociais e comunicacionais pode ser um impedimento à aprendizagem, especialmente à aprendizagem que ocorre através da interação social ou em contextos fora do

ambiente familiar, como no espaço escolar. As barreiras extremas para planejar, organizar e enfrentar mudanças causam impacto negativo neste espaço, mesmo para educandos com inteligência acima da média. Na vida adulta, esses indivíduos podem ter dificuldades de estabelecer sua independência, e seguir na vida acadêmica devido a fatores quanto à rigidez e à dificuldade constantes com o novo.

Pesquisas clínicas e revisões de literatura conduzidas em centros de intervenção precoce na Alemanha, compiladas por Lobe e Lobe (2020), demonstram que crianças pequenas que iniciam tratamentos apropriados entre os 18 meses e 3 anos de idade apresentam, na vida adulta, sintomas significativamente mais brandos, mesmo quando os sinais iniciais eram graves. Destarte, o nível do quadro de autismo nos bebês não é determinante se for acompanhado precocemente e com bons profissionais. A chance de desenvolvimento é para todas as pessoas com autismo, mesmo os casos mais ponderosos (Lobe; Lobe, 2020, p. 115-116).

A maioria das crianças responde muito bem ao tratamento. Digamos que cerca de 5% se desenvolvem tão bem que, após algum tempo, praticamente não apresenta mais os sintomas do autismo; em torno de 5% não apresenta melhoria no quadro e por volta de 90% apresenta uma melhora substancial (Lobe; Lobe, 2020, p. 117).

Para André Lobe e Busch Lobe (2020), cerca de 90% das pessoas com autismo acompanhadas precocemente tem a capacidade de aprender, moderar comportamentos disruptivos, aumentar o repertório de atitudes adequadas e, mesmo diante da necessidade de suporte, são capazes de se adaptar às necessidades do cotidiano. Infelizmente, os casos mais divulgados e comentados pela mídia são os mais extremos, porém, esses não representam a realidade de todas as pessoas com autismo. Muitos conseguem, através das técnicas, melhorar a sua vivência em sociedade, se desenvolver, se comunicar, brincar etc.

É necessário, todavia, contextualizar que tais índices de prognóstico favorável estão intrinsecamente ligados ao acesso precoce e ininterrupto a terapias - uma realidade que, no cenário brasileiro, esbarra em profundas desigualdades socioeconômicas. Nesse sentido, enquanto o modelo europeu de Lobe e Lobe (2020) pressupõe uma rede de suporte estruturada, o cotidiano de grande parte das famílias brasileiras é marcado pela escassez de recursos e pela demora nos diagnósticos. Assim, pesquisas nacionais demonstram que o baixo nível socioeconômico e a baixa escolaridade dos pais ou cuidadores atuam como barreiras que dificultam a identificação precoce do transtorno, atrasando o acesso a intervenções fundamentais (Ribeiro *et al.*, 2017). Soma-se a isso a fragilidade da rede de saúde, onde a escassez de profissionais especializados e o despreparo das equipes de atenção primária em

identificar sinais de risco impedem que o fluxo de cuidado seja estabelecido de forma ágil e eficiente (Prando; Leão, 2024).

Sob essa ótica, é fundamental pontuar que essa capacidade de aprender e se adaptar muitas vezes ocorre por meio de processos complexos e custosos ao sujeito com autismo, que a literatura contemporânea e os estudos de autorrepresentação detalham com precisão. Essa dinâmica envolve mecanismos de defesa e respostas sensoriais que definem a experiência cotidiana no espectro:

- **Masking (Mascaramento social):** Refere-se à estratégia de camuflagem de traços neurodivergentes para atender às expectativas de “normalidade” social. Envolve o esforço consciente ou inconsciente de imitar gestos, manter contato visual e suprimir estereotípias. Segundo Hull *et al.* (2017), embora o *masking* facilite a navegação em espaços neurotípicos, seu uso crônico é o principal preditor do Burnout Autista - um estado de exaustão física e mental profunda que resulta na perda de habilidades funcionais e redução drástica da tolerância a estímulos (Raymaker *et al.*, 2020).
- **Meltdown (Crise explosiva):** Trata-se de uma crise explosiva e involuntária que ocorre em resposta a uma sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva extrema. Diferente de um comportamento disruptivo voluntário, o *meltdown* é uma perda temporária de controle onde o sistema nervoso, saturado, entra em um estado de luta ou fuga. Clinicamente, manifesta-se como uma hiperexcitação do sistema nervoso autônomo, podendo envolver gritos ou reações físicas vigorosas (Phung *et al.*, 2021).
- **Shutdown (Crise de retraimento):** O *shutdown* é descrito como o equivalente interno do *meltdown*, funcionando como um mecanismo de conservação de energia. Em vez de uma explosão, o indivíduo apresenta um desligamento protetivo onde o sistema nervoso, para se preservar da sobrecarga, reduz ao máximo a interação com o ambiente. Segundo Phung *et al.* (2021), neste estado a capacidade de processamento de informações é severamente comprometida, manifestando-se através de sintomas como o mutismo situacional, apatia profunda ou um aparente distanciamento social, resultando em uma retirada necessária para a recuperação do sistema.
- **Stimming (Autoestimulação):** São comportamentos repetitivos que servem como ferramenta vital de autorregulação sensorial. O *stimming* ajuda a gerenciar o excesso de estímulos ou a expressar emoções intensas. Kapp *et al.* (2019) defendem

que o *stimming* não deve ser visto como algo a ser moderado, mas respeitado como uma necessidade neurológica para a manutenção do equilíbrio.

- ***Elopement* ou *Eloping* (Fuga/Vagueio disfuncional):** Trata-se da tendência de se retirar abruptamente de um local sem aviso prévio. No contexto da desregulação, o *elopement* é frequentemente uma tentativa desesperada de fugir de um ambiente ruidoso ou estressor em busca de um espaço de segurança (Andersen *et al.*, 2020).
- **Alexitimia:** Comum no espectro autista, a alexitimia refere-se a um traço de personalidade caracterizado pela dificuldade em identificar, processar e descrever verbalmente as próprias emoções (Sifneos, 1973). No contexto do TEA, essa condição está frequentemente ligada a déficits na interocepção, o que torna complexa a distinção entre sensações físicas e estados emocionais (Bird; Cook, 2013). Tal dificuldade justifica a necessidade de suportes mediadores na comunicação - como recursos visuais ou digitais - que funcionam como tradutores de estados internos, permitindo que o sujeito encontre caminhos alternativos para a expressão e para a autorregulação, contornando a barreira da nomeação verbal imediata.

Para compreender a base dessas dinâmicas e a singularidade do comportamento autista, é imperativo avançar sobre a análise do Transtorno do Processamento Sensorial (TPS), condição frequentemente intrínseca ao TEA e que atinge mais de 96% dessa população (Marco *et al.*, 2011). Fundamentado na Teoria de Integração Sensorial de A. Jean Ayres (2005 [1979]), o TPS é manifestado como uma disfunção na organização e interpretação das mensagens enviadas pelos sentidos ao sistema nervoso central. De acordo com Ayres (2005 [1979]), o cérebro atua como um “policial de trânsito” que deveria organizar os estímulos, enquanto no autismo, esse fluxo é desordenado. Essa dificuldade explica por que o sujeito pode apresentar quadros de hipersensibilidade - onde estímulos comuns são percebidos como invasivos (Ayres, 2005 [1979]) - ou de hipossensibilidade, que resulta em buscas sensoriais ou hiperfoco. Como reforçam Grandin e Scariano (2012), essas reações não devem ser reduzidas apenas a comportamentos estereotipados, mas compreendidas como tentativas adaptativas do sistema nervoso em buscar regulação em um ambiente que ele não consegue filtrar de forma adequada.

Essa compreensão é fundamental para que a melhora na vivência em sociedade não seja confundida com a simples repressão de comportamentos, mas sim com a criação de ambientes que respeitem a ecologia sensorial do autista. Contudo, esta perspectiva otimista deve ser confrontada com o cenário brasileiro. Enquanto os estudos internacionais de desfecho positivo pressupõem a intervenção precoce intensiva, no Brasil, a análise de especialistas e o

acompanhamento do tema revelam que a assistência de qualidade pelo Sistema Único de Saúde (SUS) é prejudicada por obstáculos estruturais, como o desfinanciamento, a precarização e a demora no diagnóstico (Fiocruz, 2025). Estes fatores comprometem a continuidade e a intensidade das terapias, limitando o potencial de desenvolvimento, sobretudo para indivíduos de classes sociais com acesso restrito a serviços especializados.

Diante das limitações nas intervenções terapêuticas e das dificuldades de autorregulação, a abordagem farmacológica surge frequentemente como um recurso complementar. No entanto, é importante destacar que, até o presente momento, não existe medicação específica para o tratamento do TEA em si, uma vez que o autismo não é uma patologia a ser curada. O uso de fármacos é recomendável apenas para o manejo de sintomas secundários ou comorbidades que prejudicam significativamente a vida do indivíduo. Diferente de benzodiazepínicos como o Clonazepam (Rivotril), que embora proporcionem relaxamento imediato, apresentam alto risco de dependência, a literatura aponta para o uso de antipsicóticos que não possuem esse potencial aditivo. Nesse cenário, a Risperidona e o Aripiprazol consolidam-se como as duas medicações mais utilizadas, apresentando resultados terapêuticos após o uso contínuo e a longo prazo (Lobe; Lobe, 2020).

Assim sendo, o TEA precisa ser bem acompanhado pela saúde pública com a participação e o apoio da sociedade civil, levando em consideração a heterogeneidade de comportamentos e o desenvolvimento próprios desse transtorno, já que a diversidade fenotípica presente no TEA é perceptível desde o processo do diagnóstico (Stravogiannis, 2024).

Quando a intervenção não é feita precocemente, o maior problema para a família é olhar para trás e perceber tudo que poderia ter sido feito. Isso é trágico. Muitas vezes, quando recebemos as crianças para uma avaliação, muito tempo já se passou desde o aparecimento dos primeiros “sinais de alerta”, o que gera uma série de problemas muito significativos dentro da própria relação familiar. Afinal, os pais já tendem a se culpar por natureza, e se chegam à conclusão de que não fizeram o que deveria ter sido feito, cria-se uma situação muito negativa. Portanto, é fundamental que os especialistas ouçam os pais e a partir disso, comecem a agir (Lobe; Lobe, 2020, p. 38).

Buscando mitigar esse cenário de diagnósticos tardios e oferecer amparo legal às famílias, surgem iniciativas normativas locais. O estado do Rio de Janeiro prevê, por meio da Lei n.10.186¹⁵, publicada no dia 23 de novembro de 2023, que as unidades de saúde do estado terão que utilizar o questionário M-CHAT, que avalia possíveis sinais precoces do autismo (Stravogiannis, 2024).

¹⁵ Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2064005681/lei-10186-23-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 16 out. 2024.

DISPÕE SOBRE O LAUDO MÉDICO QUE ATESTA DEFICIÊNCIAS IRREVERSÍVEIS OU TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Art. 2º – Altera o art. 1º da Lei 9.425/2021, de 29 de setembro de 2021, que passa vigorar com a seguinte redação:

“Art. 1º – O laudo médico que ateste deficiências físicas, sensoriais, mentais e ou intelectuais de carácter irreversível ou transtorno do espectro autista TEA, terão validade por tempo indeterminado.”

Art. 3º – V E T A D O .

Art. 4º – Altera-se o art. 2º da Lei 9.425/2021, que passa vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º – Caberá ao médico especialista, da rede pública ou privada, a emissão do laudo de que trata a presente Lei, devendo constar o nome completo do paciente, numeração da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10 ou CID-11), e da Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde (CIF), carimbo e número de registro no Conselho Profissional competente, bem como a condição de irreversibilidade da deficiência ou do transtorno do espectro autista.

§ 1º - Para os casos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA ou com Síndrome de Down fica proibida a exigência da Classificação Internacional de Funcionalidade, Capacidade e Saúde (CIF).

§ 2º - Para a Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em caso de mudança do grau do autismo, o laudo poderá ser revisto.”

Art. 5º – Altera-se o art. 3º da Lei 9.425/2021, que passa vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º – As requisições médicas para tratamento e acompanhamento das deficiências irreversíveis ou do transtorno do espectro autista – TEA, que trata a presente Lei terão validade por tempo indeterminado.”

Art. 6º – Adicione-se o Parágrafo Único ao art. 3º da Lei 9.425/2021, com a seguinte redação:

“Parágrafo Único – Fica vedada a exigência de renovação de requisições médicas, que atestem deficiências físicas, sensoriais, mentais e ou intelectuais de carácter irreversível ou transtorno do espectro autista (TEA).”

Art. 7º – Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação (Rio de Janeiro, 2023).

Embora a crítica à estrutura nacional seja pertinente, é importante ressaltar que o desenvolvimento pleno da pessoa com TEA pode ser significativamente impulsionado por iniciativas locais e políticas públicas municipais focadas na inclusão e capacitação. O município de Hortolândia (SP), por exemplo, destaca-se por ir além das diretrizes básicas, desenvolvendo uma rede de apoio que busca mitigar a escassez de tratamento intensivo. Na

área da educação, a cidade atende centenas de educandos com TEA e promove a conscientização contínua na rede escolar (Hortolândia, 2025a). Adicionalmente, o município tem investido na criação de políticas de capacitação técnica de seus servidores (como o Programa Servidor Amigo do Autista) (Hortolândia, 2025b) e no suporte a centros especializados (a exemplo do Centro de Convivência Incluir e do Instituto Mundo Azul) (Hortolândia, 2024; Tribuna Liberal, 2025), cobrindo áreas essenciais como Terapia ABA, Fonoaudiologia e Psicologia. Tais ações demonstram que o investimento municipal direcionado à formação, inclusão e atendimento especializado é o caminho prático para que a chance de desenvolvimento total se torne uma realidade mais acessível para a população brasileira.

Dessa forma, a intervenção precoce é determinante para proporcionar melhores respostas da pessoa com autismo às experiências cotidianas. Um acompanhamento intenso, com qualidade e quantidade, composto por técnicas comportamentais (baseadas na ciência ABA¹⁶ ou outras), associado às especialidades, mas de acordo com as necessidades individuais. Segundo Castro (2023), família, escola e terapeutas serão fundamentais para potencializar todo desenvolvimento dessa criança. “Se você quer ajudar uma criança com problemas gastrointestinais, fale sobre sua dieta, não sobre seu autismo” (Grandin; Panek, 2021, p. 116).

2.2 Inteligência e habilidades

Perante cada aspecto essencial do TEA, a comunicação social recíproca e interação social são as de prejuízo imanente. Conforme o *DSM-5* (2014), desde o início da infância é possível identificar tais traços, porém o nível de cada um irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Alguns têm déficits de linguagem com ausência total da fala, havendo atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, falar em eco e linguagem literal ou afetada. Existem casos em que as habilidades linguísticas, como vocabulário e gramática são intactas, mas ainda assim o uso da linguagem para a comunicação social recíproca encontra-se prejudicada. A linguagem acaba sendo unilateral, sem reciprocidade social, e usada para solicitar ou rotular e não tanto para comentar, conversar ou compartilhar sentimentos.

Os diagnósticos são mais válidos e confiáveis quando baseados em múltiplas fontes de informação, incluindo observações do clínico, história do cuidador e, quando possível, autorrelato. Déficits para desenvolver, manter e compreender as relações devem ser julgados em relação aos padrões relativos

¹⁶ Análise de Comportamento Aplicado (*Applied Behavior Analysis*).

à idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestado por rejeição de outros, passividade ou abordagens inadequadas que pareçam agressivas ou disruptivas. Essas dificuldades são particularmente evidentes em crianças pequenas, em quem costuma existir uma falta de jogo social e imaginação compartilhados (p. ex., brincar de fingir de forma flexível e adequada à idade) e, posteriormente, insistência em brincar seguindo regras muito fixas. Indivíduos mais velhos podem relutar para entender qual o comportamento considerado apropriado em uma situação e não em outra (p. ex., comportamento casual durante uma entrevista de emprego) ou as diversas formas de uso da linguagem para a comunicação (p. ex., ironia, mentirinhas). Pode existir aparente preferência por atividades solitárias ou por interações com pessoas muito mais jovens ou mais velhas. Com frequência, há desejo de estabelecer amizades sem uma ideia completa ou realista do que isso significa (p. ex., amizades unilaterais ou baseadas unicamente em interesses especiais compartilhados). Também é importante considerar o relacionamento com irmãos, colegas de trabalho e cuidadores (em termos de reciprocidade) (*DSM-5*, 2014, p. 98).

Marion Sigman e Peter Mundy, (*apud* Grandin; Scariano, 2012) da UCLA (Universidade da Califórnia, Los Angeles), constataram que as crianças com autismo exibem um relacionamento social mais intenso do que muita gente imagina. Ao compararem o comportamento de crianças no espectro com grupos equivalentes de crianças com desenvolvimento típico e crianças com deficiência intelectual, os autores observaram que as que tinham o TEA obedeciam às ordens de suas mães com a mesma frequência que os integrantes dos dois grupos. Assim, “dizer que uma criança autista não apresenta reação absolutamente nenhuma às outras pessoas é um equívoco” (Grandin; Scariano, 2012, p. 20). Para Lorna Wing, do Instituto de Psiquiatria de Londres, uma criança com autismo pode apresentar reações sociais em determinada situação, mas em outras não.

Esse comportamento não é incomum em crianças autistas, uma vez que elas apresentam reação exagerada a alguns estímulos e são pouco sensíveis a outros. Pesquisas recentes mostraram que uma criança autista pode ignorar sons altos, mas reagir com violência ao som dos estalidos do papel celofane, por exemplo. Essa reação exagerada ou insuficiente a estímulos externos pode dever-se à incapacidade que a criança autista tem de integrar os estímulos sensoriais que recebe, a fim de escolher a qual dará sua atenção (Grandin; Scariano, 2012, p. 30).

Ao considerar o cérebro da pessoa autista, os pesquisadores entendem que os indivíduos que pensam verbalmente, e que não tiveram atraso na fala, poderão ser especialistas em palavras. Outros com atraso na fala provavelmente se tornarão adultos com padrão de pensamento visual ou matemático-musical. Pessoas cujo pensamento é verbal podem trilhar uma carreira de sucesso em áreas como tradução, jornalismo, fonoaudiologia, contabilidade, biblioteconomia e análise financeira. Cabe aos pais e educadores perceberem o talento das crianças e ajudá-las a se desenvolverem, pois são eles que eventualmente serão caminhos para

empregos ou hobbies satisfatórios. “Quando o educacional é bem sucedido, muitos sintomas de autismo se tornam menos graves” (Grandin, 2011, p. 51).

No filme que apresenta a história de vida de Temple Grandin (2010) é perceptível que o TEA não a paralisou diante das suas dificuldades, e a educação adequada regada de muito amor favoreceu muito o desenvolvimento das suas habilidades. Mary Temple Grandin foi diagnosticada aos quatro anos de idade com TEA. Temple sempre foi uma criança que demonstrava rejeição ao contato físico, rejeitava os abraços, até mesmo de sua mãe, e tinha muitos obstáculos para se socializar. Entretanto, sempre teve o apoio da sua mãe, que se empenhou em educá-la em casa até Temple começar a falar.

Quando passou a frequentar a escolar, Temple teve muitos problemas quanto à interação e essa rotina não foi fácil. Ela não era acolhida pelos colegas e por alguns educadores e, por isso, sempre acabava se envolvendo em alguma discussão ou briga. Em meio a este percurso, um educador de ciências percebeu que Temple fazia leitura por imagens e era capaz de olhar um determinado objeto, de associá-lo a outros que ela já tinha visto antes no decorrer de sua vida e que estavam registrados em sua mente. Visto isto, o educador foi despertando esse potencial e Temple pôde se desenvolver em outras áreas do conhecimento.

[...] o Sr. Carlock, foi minha salvação. O Sr. Carlock não dava atenção a rótulo nenhum, só aos talentos que encontrava. Até mesmo o diretor da escola tinha dúvidas quanto à minha capacidade de concluir o curso técnico mas o sr. Carlock acreditava nas possibilidades de cada aluno. Ele canalizou minhas fixações para projetos construtivos. Não tentou me atrair para o mundo dele, e sim entrar no meu. Ele dava a impressão de perceber meu desejo de ser aceita como eu era. E eu confiava nele, sem restrições (Grandin; Scariano, 2012, p. 89).

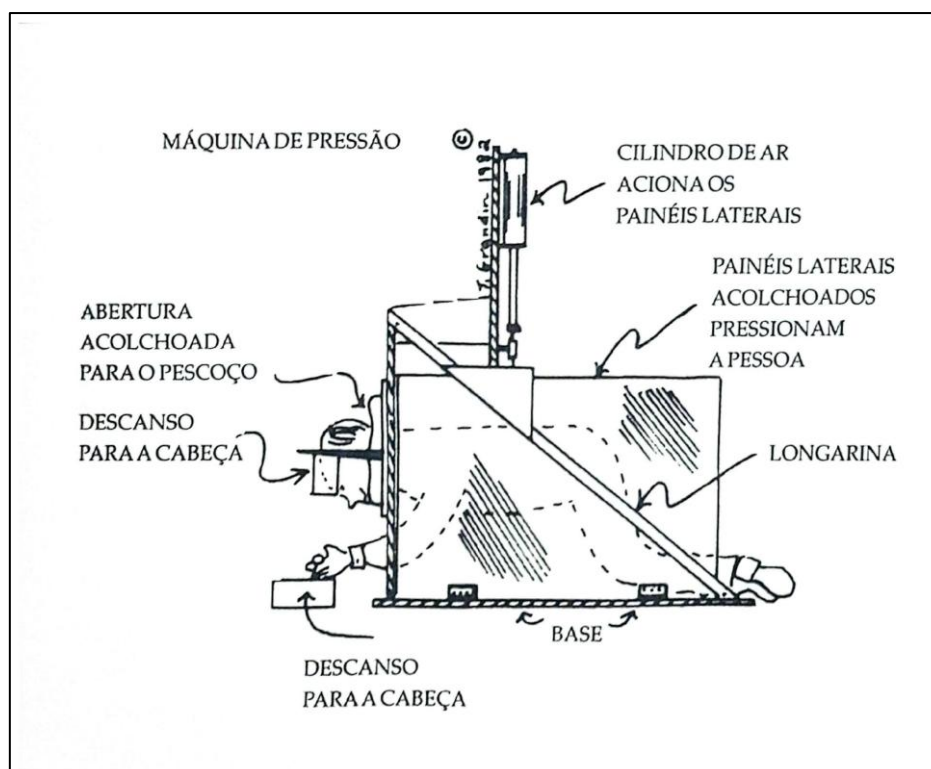
Temple tinha uma tia que morava em uma fazenda e foi neste local que teve início seu interesse pelos bovinos. Ela passou a observar como eles se comportavam e posteriormente começou a demonstrar habilidade de identificar os padrões de comportamento dos bovinos. O que lhe chamava mais atenção era a forma como eles relaxavam ao serem imobilizados em uma máquina. A partir disso, Temple idealiza e constrói um dispositivo semelhante – a máquina do abraço - que também a pressionava e a imobilizava gerando uma sensação de tranquilidade que acalmava e diminuía suas crises de ansiedade decorrentes da dificuldade no convívio social.

Grandin (2011) acredita que muitas crianças autistas desejam estimulação por pressão, mesmo que não consigam tolerar ser tocadas. Para uma pessoa com autismo, é muito mais fácil tolerar o fato de ser tocada se ela mesma iniciar o toque. Uma pele excessivamente sensível pode ser um grande problema. Ela compreendia também que a falta de empatia em muitos

adultos com autismo pode ter sido provocada pela recusa de abraços e manifestações de afetos na infância. Quanto à esta realidade, ela relata o porquê do uso do brete, e sobre a construção da posterior máquina de pressão, ou máquina do abraço.

Muitas vezes, no brete, eu tinha sensações prazerosas e pensava sobre o amor. Quando criança, costumava imaginar um esconderijo de mais ou menos um metro de largura por um de altura. E o brete que acabei construindo era aquele esconderijo secreto, tão desejado nos meus sonhos infantis. Às vezes eu me perguntava se aquele brete não iria tomar conta de mim e me impedir de sobreviver sem ele. E então compreendi que o brete era apenas um aparelho de imobilização feito de restos de compensado. Era um produto de minha mente. Os mesmos sentimentos que eu tinha no brete podiam me ocorrer fora dele. Os pensamentos eram criações da minha mente e não do brete. Quando entrava no brete, sentia-me mais próxima de pessoas como a minha mãe, o sr. Peters, o sr. Brooks, o Sr. Carlock e a tia Ann. Embora fosse apenas um aparelho mecânico, o brete derrubou minha barreira de defensividade tátil, e eu podia sentir o afeto e a preocupação dessas pessoas, conseguindo exprimir meus sentimentos por mim mesma e pelos outros. Era como se uma porta pantográfica tivesse sido aberta, revelando minhas emoções. O primeiro brete que construí era parecido com o da fazenda. Eu era presa e solta por outra pessoa. Como isso não funcionava muito bem na escola, reformei o brete, de maneira a poder fechá-lo ou abri-lo eu mesma. O aparelho não só me permitia exprimir meus sentimentos como ainda, já que eu só me concedia o relaxamento e o estímulo do brete depois de acabar de fazer meus deveres de casa, servia de incentivo (Grandin; Scariano, 2012, p. 97).

Figura 3 - Máquina de Pressão ou Máquina do Abraço



Fonte: Grandin; Scariano, 2012, p. 189.

Ao longo dos anos, o design da máquina do abraço foi modificado. Contudo, é fundamental ressaltar que: “[...] é preciso enfatizar que a máquina de pressão não é recomendada como panaceia para todas as crianças autistas” (Grandin; Scariano, 2012, p. 104-105). Essa contraindicação deve-se à imensa variabilidade sensorial no espectro. Indivíduos que apresentam hipersensibilidade ou defensividade tátil severa podem perceber a pressão mecânica como um estímulo doloroso ou invasivo, em vez de regulador. Para Grandin, sentir o conforto da pressão da máquina permitiu que ela desenvolvesse a empatia e aprimorasse suas atividades escolares e a relação com as pessoas.

[...] o uso da máquina não podia ser totalmente nocivo. Na faculdade, fiz grandes avanços em termos de comunicação com outras pessoas. Atribuía essa "revelação" em matéria de relacionamento com os outros à minha tão malfalada máquina de pressão. Ela me permitia aprender a ser gentil, a sentir empatia, a saber que a gentileza não é sinônimo de fraqueza. Eu estava aprendendo a sentir. Dois estudos de casos de autistas adultos altamente funcionais indicavam que a falta de empatia era uma de suas maiores deficiências (Grandin; Scariano, 2012, p. 103).

Efetivamente, mesmo diante dessa inabilidade social, mas motivada por bons profissionais, Temple alcançou o ambiente acadêmico, cursou Psicologia, fez Mestrado e Doutorado em Zootecnia e tornou-se educadora universitária de ciência animal na Universidade Estadual do Colorado. “Ela não parou de progredir e desenvolver-se” (Grandin; Scariano, 2012, p. 11). Atualmente, Temple têm 77 anos de idade, é uma grande referência para pessoas autistas e altamente respeitada na área de manejo pecuário. Ao testemunhar o percurso de Temple, o Sr. Carlock expõe:

Que raro prazer para um professor reencontrar uma aluna depois de tantos anos. Saber que ela persistiu em correr atrás de seus sonhos, apesar das grandes dificuldades, e que se transformou, no processo, num ser humano impressionante. E que se tornou uma autoridade mundial o campo de atividade que escolheu. E que escreveu um livro buscando facilitar a situação de outros. Quanto prazer (Grandin; Scariano, 2012, p. 13)!

Ao final do filme, uma das cenas mais emocionantes é quando Temple, já adulta e doutora, apresenta a sua história para familiares de pessoas com autismo e fala da sua mãe, da importância que ela teve em todos os seus processos, por seu amor e paciência e por ela ter insistido para que Temple frequentasse a escola. A mãe de Temple estava na plateia e se emocionou com a homenagem da filha. Temple não emergira do autismo para se transformar em uma pessoa diferente, e sim usara e retrabalhara o que já tinha. (Grandin; Scariano, 2012, p. 14):

Num artigo escrito por Oliver Sacks para a revista *The New Yorker*, fui citada dizendo: “Se pudesse estalar meus dedos e não ser autista, não faria isso. O autismo é parte do que sou”. [...] Eu não gostaria de perder minha capacidade de pensar visualmente (Grandin, 2011, p. 65).

Para esta pesquisa, ao realizar uma entrevista não estruturada com a jovem autista Vanessa Leal¹⁷ e escutar sobre a sua vida, foi possível perceber o quanto o apoio da família pode transformar e favorecer o seu desenvolvimento, assim como na vida de Temple. Vanessa¹⁸ passou pela escola, com muitos desafios de aprendizado em algumas disciplinas e no convívio social, mas conseguiu vencê-los com a ajuda de alguns educadores e da sua família. Depois que recebeu o diagnóstico do TEA conseguiu desenvolver-se ainda mais com o apoio e orientação de outros profissionais. cursou Pedagogia em uma universidade estadual e atualmente faz Mestrado profissional sobre inclusão. Além disso, trabalha atendendo pedagogicamente crianças autistas em uma clínica terapêutica, e está sempre disposta a ser entrevistada e a partilhar a sua trajetória seja pessoalmente ou até mesmo pelo Instagram, que foi onde a vi pela primeira vez em 2020, participando de uma *live* sobre o TEA.

Em uma das escolas que leciono, um educando de doze anos com autismo e X-frágil¹⁹, chamado Franco²⁰, estava apresentando mau comportamento na sua turma, baixo rendimento quanto à aprendizagem e agressão física nos momentos de irritabilidade. Na reunião pedagógica semanal, o fato foi relatado em detalhes, e em grupo vimos que uma nova turma e uma nova educadora de apoio especializado poderiam ajudá-lo. Isso posto, Franco foi recebido na turma em que estou ao final do mês de maio de 2023 e passei a acompanhá-lo diariamente.

No início ele apresentou muita resistência e agressões verbais, mas em parceria com a educadora regente fomos buscando estratégias para que houvesse mudanças. Hoje, Franco está mais dócil às regras do ambiente escolar e de boa convivência e apresenta um bom relacionamento com os demais membros do grupo escolar. Ele foi estimulado a conversar e a expressar suas emoções oralmente e isso funcionou bastante. Diante das situações de conflito, ele fala das suas insatisfações, desejos, chateações etc. Sendo assim, suas relações no espaço escolar tiveram uma melhora significativa.

¹⁷ Nome fictício.

¹⁸ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

¹⁹ A síndrome do X frágil, também conhecida pelas siglas FXS ou SXF, é uma alteração genética e hereditária. A síndrome do X frágil afeta pacientes de ambos os sexos, mas em pessoas do sexo masculino os sintomas tendem a ser mais severos e destacados.

²⁰ Nome fictício.

Perante o exposto, seria importante que as escolas e demais programas de ensino que recebem este público planejem-se para adequar e desenvolver as habilidades sociais das pessoas com autismo, favorecendo o seu progresso. Para Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais podem ser estruturadas em classes e subclasses, e precisam ser estimuladas, como habilidades de comunicação: fazer e responder perguntas; habilidades de civilidade: dizer “obrigado/a”; habilidades assertivas de enfrentamento ou defesa de direitos e de cidadania: discordar, opinar; habilidades empáticas e de expressão de sentimento positivo; habilidades sociais profissionais ou de trabalho: coordenação de grupo, falar em público; habilidades sociais educativas de pais, educadores e outros agentes envolvidos na educação do público autista.

A escola é uma parceira de jogo importante. As crianças com autismo têm capacidade de aprender, mas muitas vezes, o fazem de maneira diferente dos outros alunos. Precisamos garantir que ela receba o conhecimento proporcionado pelo ambiente escolar, assim como os colegas sem autismo (Lobe; Lobe, 2020, p. 120).

Dessa forma, as escolas precisam estar preparadas em conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista:

Como uma boa avaliação individualizada, somos capazes de dizer em que ponto o indivíduo se encontra, o que precisa desenvolver e podemos criar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), em que devem constar três aspectos:

- 1 - Objetivos (onde queremos chegar com a criança)
- 2 - Programas (quais estratégias serão usadas para chegar lá)
- 3 - Alvos (dentro dos programas, quais serão exemplares com que se irá trabalhar) (Lobe; Lobe, 2020, p.144).

Todavia, o fato de uma pessoa ter o Transtorno do Espectro Autista não quer dizer que ela apresentará um padrão fixo de déficits ao ponto de pensarem em um “ensino para autistas”. O TEA é uma condição amplamente díspar, permitindo que cada pessoa nesse espectro seja singular. Portanto, é fundamental realizar uma avaliação individualizada e minuciosa (Lobe; Lobe, 2020, p. 142).

Similar à Temple Grandin (2010), Franco, de acordo com algumas observações, possui uma memória visual favorável que o permite fixar letras, sílabas e palavras. Em alguns momentos, nos parece que ele sabe ler, quando na verdade o reconhecimento das palavras é fruto desse repertório de imagens que ele armazena em seu cérebro. Essa característica é

expressa também na habilidade que Franco possui para montar quebra-cabeças. Nos momentos livres é o brinquedo que ele escolhe e monta com muita paciência e atenção.

Um dos mistérios mais profundos do autismo é a capacidade notável que a maioria dos autistas tem de se sobressair em habilidades espaço-visuais e ao mesmo tempo ter um desempenho tão pobre em habilidades verbais (Grandin, 2011, p. 13).

Ao longo de alguns anos de observação e estudos, os pesquisadores atentaram que pessoas com autismo por vezes são mais atentas aos detalhes que as neurotípicas:

A questão não é identificar este ou aquele cérebro como pertencente a uma pessoa autista ou neurotípica. É encontrar um agregado que ajude a identificar áreas de interesse potencial que possam ser biomarcadoras (Grandin; Panek, 2021, p. 45).

Sendo assim, o que está em um cérebro autista não estará igualmente em outro cérebro autista, mas em ambos poderemos encontrar algumas semelhanças. Essa variável ocorre também em cérebros de desenvolvimento típico.

[...] o cérebro autista pode ter mais probabilidades, em média, de dar saltos criativos. A atenção aos detalhes, a memória formidável e a capacidade de fazer associações podem funcionar juntas para tornar o improvável salto criativo ainda mais provável (Grandin; Panek, 2021, p. 143).

Também quero deixar claro que, ao falar de pontos fortes, não me refiro às habilidades de autistas savant como Stheppen Wiltshire, que depois de apenas um voo de helicóptero sobre parte de uma cidade, como Londres ou Roma, consegue desenhar toda a paisagem, até o último parapeito de janela, nem de Leslie Lemke, que precisa ouvir apenas uma vez uma peça musical - qualquer estilo, inclusive composições clássicas complexas – para reproduzi-la no piano. Apenas cerca de 10% dos autistas pertencem à categoria dos savants (embora a maioria dos savants seja autista) (Grandin; Panek, 2021, p. 132).

Determinadas pesquisas detectaram claramente que o autismo é um distúrbio neurológico com anormalidades singulares no cérebro (Grandin, 2011):

O Dr. Courchesne descobriu que em uma pessoa autista as únicas partes do cérebro que são normais são o córtex visual e as áreas posteriores do cérebro que armazenam memória. Essa descoberta ajuda a explicar meu pensamento visual. Tomografias do cérebro de pessoas com autismo já indicaram que a massa branca no córtex frontal é maior e apresenta anormalidades. Ele explica que a massa branca funciona como "cabos de computador" que conectam diferentes partes do cérebro. Já a massa cinzenta, forma os circuitos de processamento de informação. Em vez de crescer normalmente e interligar várias partes do cérebro, o córtex frontal de um autista cresceu excessivamente, assim como um emaranhado de cabos de computador (Grandin, 2011, p. 27-39)

O cérebro de uma criança normal cresce em nível estável. Por outro lado, tomografias cerebrais detalhadas feitas com crianças autistas, no laboratório do Dr. Eric Courhesne, indicaram que, no primeiro ano de vida, há um crescimento exagerado e antes do tempo, seguido por uma pausa de crescimento. Em geral, crianças com maior quantidade de anormalidades causadas por crescimento exagerado têm autismo mais grave. Pesquisas também mostraram que o sistema de serotonina no cérebro de crianças autistas é bastante anormal. Isso pode explicar por que, muitas vezes, é preciso manter baixas as doses de antidepressivos ISRS (Inibidores Seletivos de Recaptação da Serotonina) para evitar agitação. O grau e o padrão do crescimento exagerado e anormal são altamente variáveis de uma criança para outra. David Amarel, da Universidade da Califórnia, descobriu que a variabilidade do crescimento acima do normal era maior no autismo de baixo funcionamento. Ele também descobriu que, muitas vezes, o sistema imunológico é anormal e pode afetar o cérebro. O excesso de crescimento acima do padrão faz com que a cabeça do bebê fique excepcionalmente grande entre a idade de um e dois anos. Mais tarde, na infância, o tamanho da cabeça retorna ao normal devido à regressão de crescimento do cérebro. Medir a circunferência da cabeça de um bebê jovem (número de chapéu) com uma fita métrica poderia ser usado como uma ferramenta simples de projeção para detectar bebês que podem estar em risco de autismo (Grandin, 2011, p. 67).

Conforme Grandin (2011), a palavra “autismo” ainda traz o significado fixo e espantoso de pessoas que não falam, se balançam, gritam, e que são fechadas ao contato humano. As observações de Mottron (2016), apresentam o autismo prototípico, que corresponde ao que foi descrito inicialmente por Kanner (1943), e o autismo síndrômico, onde o autismo está relacionado a outras síndromes neurogenéticas conhecidas ou comorbidades. Este último, ao longo da história, foi associado ao autismo prototípico devido à dificuldade de distingui-lo. “A presença ou ausência de deficiência intelectual é um dos critérios que permitem contrastar o autismo prototípico não síndrômico e o autismo síndrômico” (Mottron, 2016, p. 3). Para Mottron, a inteligência neurotípica, apesar das mudanças individuais associadas ao nível intelectual de cada indivíduo, põe em destaque algumas similaridades como processos perceptivos e linguísticos, habilidades similares de memória, emocionais e motivacionais.

As observações de Mottron consideram a percepção, a memória e a interação entre esses dois sistemas através de um desempenho superior. De fato, como é possível ver na vida de Temple (2010), algumas pessoas autistas são capazes de reproduzir exatamente aspectos visuais (p.ex: desenho tridimensional) ou auditivos (p.ex: memorização de uma sequência de acordes de piano). Vale ressaltar que esses tipos de capacidades são encontrados em indivíduos autistas não savants, já que os savants possuem tal síndrome que é uma alteração psíquica rara onde a pessoa possui incríveis talentos e habilidades e que normalmente estão ligados à memória, cálculo ou artes. Mottron (2016) acredita que as pessoas autistas são melhores do que muitos de nós em tarefas de pesquisa visual.

Grandin (2011), em sua experiência como autista, não assimilava com facilidade as informações que a maioria das pessoas considera pressupostas. Temple armazena os dados na sua cabeça como se esta fosse um CD-ROM. Para relembrar alguma informação que ela perdeu, precisa “reproduzir o vídeo” específico em sua imaginação.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os educandos, superando a exclusão escolar das crianças com deficiência:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Salamanca, 1994, p. 1).

O conceito de necessidades educacionais especiais passa a ser amplamente divulgado a partir dessa Declaração, que salienta a interação das características individuais dos educandos no ambiente educacional e social, chamando a atenção das escolas para o desafio de atender todas as diferenças, incluindo os educandos com autismo.

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram (Salamanca, 1994, p. 9).

Silberman (2015) considera as pessoas que não tiveram um diagnóstico e foram esquecidas, de certa forma, pela psiquiatria por muito tempo. O autor entende que hoje, apesar dos avanços, ainda é preciso investir dinheiro para ajudar crianças e adultos autistas e seus familiares a terem melhores condições de vida e repensar como a sociedade lida com o autismo de forma geral. Ele acredita ainda que a busca por compreensão do que é o autismo tem roubado o lugar do cuidado que é preciso ter com as pessoas com autismo. Diante de todas essas décadas já passadas algumas respostas para o autismo já foram encontradas, mas existe um longo caminho pela frente.

Às vezes penso que no futuro nos perguntaremos em que ponto esta ou aquela variação genética no autismo não será apenas uma variação normal. Tudo no cérebro, na genética – é tudo um grande *continuum* (Grandin; Panek, 2021, p. 114).

Em seu livro, Grandin e Panek (2021, p. 125) citam Walter Schneider e sua perspectiva sobre o diagnóstico do autismo e pesquisas sobre o tema:

Queremos adentrar cada vez mais naquele cérebro individual – não um estudo de grupo, mas um cérebro individual – de forma que possamos dizer aos pais: ‘A situação é a seguinte, este é o efeito que esperamos, e assim é como planejamos chegar a ele do modo mais eficiente possível para lhe dar informações eficazes sobre seu filho nos próximos dois anos.

O diagnóstico precoce poderá oferecer mais qualidade de vida às pessoas com autismo e a evolução dependerá de uma análise clara e de intervenções adequadas, sobretudo em relação à comunicação e interação social.

Crianças com ecolalia, ou seja, que repetem aquilo que ouvem, precisam desse processo para se certificarem de que escutaram corretamente, e isso ocorre nas suas relações sociais. Ademais, o autismo é causado pelo desenvolvimento imaturo do cérebro, sendo a ecolalia - ou conversar consigo mesmo - resultado de padrões imaturos da fala (Grandin, 2011).

Segundo Grandin e Scariano (2012), para alguns terapeutas e psicólogos, se houver permissão para que a criança com autismo se conecte às suas fixações, os resultados poderão ser irrecuperáveis. As fixações podem ser orientadas e tornarem-se construtivas. Anular a fixação pode ser uma imprudência. Maus hábitos reprimidos geram maus hábitos e com as fixações ocorre a mesma coisa. No entanto, transformar uma fixação em ação positiva pode ser compensador. A fixação em um determinado assunto pode levar ao início de uma comunicação, ainda que isolada.

Essa compreensão clínica sobre a natureza das fixações ganha um novo fundamento biológico com as descobertas publicadas em 2025 pela Universidade de Stanford. A pesquisa revelou que comportamentos repetitivos e interesses restritos estão organicamente ligados a uma hiperatividade no núcleo reticular talâmico. Este circuito funciona como um 'filtro' sensorial e, no cérebro autista, essa atividade excessiva impede que o indivíduo processe novos estímulos de forma equilibrada, levando-o a se concentrar em padrões repetitivos. Ao reverter esses sintomas em modelos animais através da modulação dessa área cerebral, o estudo atualiza a visão de 2012 sobre a imaturidade do sistema nervoso, sugerindo que o que antes era visto apenas como um comportamento é, na verdade, reflexo de um circuito em estado de alerta constante (Stanford Medicine, 2025).

Essa compreensão biológica quando ignorada por quem educa, pode limitar o olhar sobre o potencial do educando. Foi o que percebi na minha própria trajetória. Logo que comecei a trabalhar diretamente com a Educação Especial percebi em mim uma perspectiva negativa em relação aos educandos com autismo que acompanhava. Minhas observações, análises e planejamentos estavam voltados para as limitações deles e, de certa forma, eu os enxergava como grandes desafios. À medida que fui estudando e construindo laços afetivos descobri nos meus educandos com autismo, habilidades e potencialidades incríveis que somente um cérebro muito especial - como vimos anteriormente - poderia ter.

A escola é um lugar fundamental para o processo de desenvolvimento do indivíduo com autismo para atingir sua plenitude. Para que os prejuízos persistentes nos casos de autismo como dificuldades na comunicação social, comportamento repetitivos e estereotipados sejam trabalhados, é necessário que se possibilite uma melhor qualidade de vida para indivíduos no espectro autista [...], não existe lugar no mundo em que mais se exerce a socialização do que a escola (Lobe; Lobe, 2020, p. 140).

No cotidiano escolar, as conversas e trocas com as famílias dos educandos com autismo são enriquecedoras. É parte do processo de reconhecimento e inclusão conhecê-las e ouvir sobre suas experiências com seus filhos. Contudo, diferente da experiência da Temple com a sua mãe durante o seu percurso escolar e acadêmico, os educandos com autismo que tive a oportunidade de mediar possuem famílias com dificuldades em estimular e reconhecer suas capacidades e habilidades, além de não terem um olhar otimista para o futuro dos seus filhos. Existe também outro aspecto que é a falta de aceitação do TEA e das limitações de seus filhos, ignorando com isso qualquer ajuda terapêutica e acompanhamento médico. Ambas realidades tornam desafiante o processo de inclusão.

Nunca vi um caso sequer de sucesso no qual a família dessas crianças não estivesse 100% envolvidas. Não se trata de algo opcional. A família precisa se envolver e entender essa diferente forma de funcionamento da criança com autismo. É necessário entender o autismo para compreender o filho deles. Caso contrário, não conseguirão se conectar com essas crianças. Essa é a parte mais importante de toda história: que os pais recebam orientação. As famílias precisam entender que isso é um tratamento e que não se trata apenas de levar ao psicólogo, ao médico e dar remédio (Lobe; Lobe, 2020, p.121).

O papel da família e da escola na formação de pessoas com TEA são importantíssimas. A primeira inclusão se dá no ambiente familiar e depois no ambiente escolar. A escola, para isso, precisa oferecer um espaço de respeito, com um olhar de sensibilidade para que as pessoas com autismo possam ter um bom desenvolvimento perante as intervenções apresentadas em relação ao aprendizado. Posto isto, a garantia do acesso ao currículo deles é imprescindível.

Esse acesso deve ser estruturado por meio do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) - elaborado pelo educador da Sala de Recursos Multifuncionais para orientar o suporte especializado - e do Plano de Estudo Individualizado (PEI), construído por cada educador conforme seus respectivos conteúdos programáticos. Ademais, a prática educativa deve ser norteada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), fundamentado nas diretrizes do *Center for Applied Special Technology (CAST)*²¹, de Rose e Meyer (2002). O DUA visa eliminar barreiras previamente, criando estratégias de ensino acessíveis a todos desde o planejamento curricular. Além disso, a elaboração de relatórios periódicos sobre a evolução das pessoas com autismo reforça as necessidades e habilidades e permitem o reajuste das intervenções e novas adaptações quanto ao apoio escolar (Stravogiannis, 2024).

Crianças pequenas com autismo precisam de um dia estruturado, tanto na escola quanto em casa:

É preciso conservar um ambiente estável, ordenado e seguro. A criança autista não consegue funcionar plenamente se encontrar muitas mudanças. A adoção de uma rotina favorece as coisas na mesma ordem, desde o começo do dia - primeiro nos levantamos, depois nos lavamos, depois tomamos café, e assim por diante. A criança autista é incapaz de pôr ordem em seu mundo. Nós é que precisamos ordenar o lugar onde ela vive. Os autistas podem dançar conforme outra música, mas a música pode significar alguma coisa. O que ouvem as crianças autistas? Às vezes eu ouvia e entendia, mas outras vezes os sons ou a fala chegavam ao meu cérebro como o barulho insuportável de um trem de carga a toda a velocidade. O barulho e a confusão de grandes reuniões de pessoas deixavam meus sentidos totalmente esgotados. O que se diz para a criança autista deve ser controlado. Recomendam-se frases curtas e simples. Olhar diretamente para a criança também é positivo, porque os autistas aprendem a ler todo o corpo, e não apenas as palavras. Se for necessário, segurar o queixo da criança e forçá-la a olhar nos olhos do interlocutor, normalmente uma coisa muito difícil. Os olhos do autista parecem ver tudo, menos a pessoa que está conversando com ele. A fala teatral, deixando a criança perceber alegria no seu sorriso ou tristeza na boca virada para baixo, pode ser um bom auxílio. As expressões faciais ajudarão muito a atrair a atenção da criança para os olhos do interlocutor (Grandin; Scariano, 2012, p. 147).

Certos estudos científicos, unidos à experiência cotidiana, têm confirmado de forma geral que crianças pequenas com autismo necessitam de no mínimo vinte horas por semana de ensino individual intensivo ofertado por um adulto. (Grandin, 2011). As propostas de intervenções clínicas e institucionais são essenciais para um crescimento global das pessoas com TEA. Para isso existem alguns métodos possíveis:

Terapia ABA

²¹ Disponível em: <https://www.cast.org/about/>. Acesso em: 16 mar. 2026.

ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise do Comportamento Aplicada) trata-se de uma terapia que possui eficácia cientificamente comprovada no tratamento do TEA. A intervenção precisa ser planejada e executada cuidadosamente, considerando as atividades dos pacientes em todos os ambientes frequentados por eles (casa, escola, lazer, entre outros).

Modelo Denver

Tal modelo teve sua origem nos anos 1980 com o objetivo de estimular e ensinar aos pacientes a socialização. O método possui um mecanismo com perspectivas de cunho mais desenvolvimentista. Ademais, ele serve para intervir diante das necessidades específicas e atrasos em função do Transtorno do Espectro Autista. Geralmente é usado por especialistas em crianças na faixa dos 2 a 3 anos de idade. Esse modelo trabalha a aprendizagem emocional e social por meio de práticas e da interação generalizada.

Método TEACCH

Esse método foi criado na década de 1960 no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, como resposta do governo ao movimento dos familiares que reclamavam da falta de atendimento educacional para as crianças com autismo. Dessa forma, o TEACCH foi implantado em salas especiais na grande maioria das escolas públicas nos Estados Unidos. Esse método foi sendo aperfeiçoado por meio do intercâmbio permanente entre a teoria do Centro e a prática nas salas de aula. O método TEACCH através do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R) é usado para avaliar a criança e destacar seus pontos fortes e de maior interesse, suas singularidades e, a partir desses pontos, criar um programa individualizado (Stravogiannis, 2024, p.120-121).

Família e escola são corresponsáveis tanto pelos recursos que serão utilizados como pelos desafios. Trata - se da construção de uma experiência compartilhada na busca de alternativas pedagógicas. É importante lembrar que os ambientes podem tanto trazer benefícios ao aluno quanto lhes causar danos como medo , ansiedade , reações disruptivas e inseguranças (Cunha, 2015).

A boa comunicação entre pais e educadores e entre pais e equipes multidisciplinares é fundamental para que ocorra um movimento de inclusão socioeducacional do educando com TEA. Quando a escola busca conhecer e compreender a família, como também seus anseios e inseguranças, e através de conversas pensam em recursos e caminhos que podem ser construídos em conjunto, melhor será a evolução dos estudantes com o TEA (Stravogiannis, 2024). Aliás, os familiares precisam do apoio da escola. Se esta possui o objetivo de contribuir para a capacidade de regulação emocional de uma pessoa com autismo, precisa também pensar em uma forma de ajudar na regulação da emoção das famílias (Lobe; Lobe, 2020, p.160).

Em fevereiro de 2023, a Lei nº.10.194²², instituiu o Programa de Saúde Mental para as famílias e cuidadores de deficiência no estado do Rio de Janeiro, que abrange o público com o TEA. Esse programa visa oferecer suporte psicológico online com atendimento gratuito para as pessoas com renda de até três salários-mínimos.

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Saúde Mental, Prevenção de Depressão e Suicídio, a ser oferecido através de vídeo conferência, na modalidade online, para atendimento psicológico de pais e cuidadores diretos de Pessoas Com Deficiência (PCD), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo único – Os benefícios previstos nesta Lei são destinados aos pais e cuidadores, ainda que sem relação de parentesco, que estejam responsáveis diretamente aos cuidados primários de Pessoas Com Deficiência (PCD), assim entendidas àquelas referidas no art. 2º da Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, bem como no § 2º do art. 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

Art. 2º - A implementação deste Programa se dará através de convênios, parceria com organizações não-governamentais, universidades e instituições de ensino públicas e privadas, órgãos governamentais e demais setores da sociedade civil, a fim de oferecer atendimento de saúde mental aos pais e cuidadores diretos de Pessoas Com Deficiência (PCD), prevenindo o adoecimento, o estresse, a depressão e o suicídio.

§ 1º - Os benefícios deste Programa são oferecidos aos pais e cuidadores diretos de que trata esta Lei, cuja renda familiar mensal não ultrapasse o valor correspondente a 03 (três) salários mínimos.

§ 2º - O Programa será desenvolvido com ações, cujos objetivos são:

I – O acolhimento de pais e cuidadores após o diagnóstico da Pessoa Com Deficiência (PCD), com orientações e informações específicas acerca da deficiência e outras condições, bem como o acompanhamento integral para conscientização, aceitação, e orientação psicoeducacional de como agir para o melhor desenvolvimento de pessoas sob os cuidados dos destinatários desta Lei;

II – Prevenção e acompanhamento de saúde mental de pais e cuidadores que manifestem transtornos de ordem psíquica que possa levá-los a um estado de depressão ou suicídio;

III- Formatação de estratégias de enfrentamento de alterações sociais e de aceitação, em conjunto com o núcleo familiar.

Art. 3º - Fica o Poder Executivo autorizado a criar aplicativo de celular gratuito e de fácil visualização, com recurso de tecnologia assistiva, para o

²² Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2080360475/lei-10194-23-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 16 out. 2024.

oferecimento do atendimento psicológico por videoconferência, na modalidade online, aos pais e cuidadores diretos de Pessoas Com Deficiência (PCD), no âmbito do Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo único - O agendamento do atendimento psicológico deverá ser realizado diretamente no aplicativo referido no caput, sendo armazenado seu registro para fins de estatística e acompanhamento, obedecendo às normas legais pertinentes à guarda, manuseio, transmissão de dados, confidencialidade, e a privacidade garantida pelo sigilo profissional.

Art. 4º - Os protocolos do Programa de que trata esta Lei deverão ser desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar composta por: psicólogos, terapeutas e assistentes sociais, sem prejuízo de outros profissionais que se fizerem necessários à sua confecção, implementação e desenvolvimento qualificado.

Art. 5º - Poderão ser coletados dados do Programa, através de pesquisas quantitativas e qualitativas, que poderão compor um relatório anual acessível por qualquer interessado através de publicação no Diário Oficial do Executivo, bem como em sítios específicos relacionados à temática que é objeto do Programa, para criação de banco com informações para nortear políticas públicas de prevenção e combate à depressão e ao suicídio dos pais e cuidadores diretos de Pessoas Com Deficiência (PCD).

Art. 6º - As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Art. 7º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Rio de Janeiro, 2023).

Como profissional e pesquisadora sobre o TEA, procuro conversar, com as famílias das crianças e jovens com autismo que acompanho, sobre as terapias externas, acompanhamento médico e sobre seus direitos. A grande maioria das famílias desconhecem o TEA em sua profundidade e a legislação brasileira que ampara as pessoas com autismo. Algumas famílias, por falta de instrução, não sabem sobre os direitos, benefícios e caminhos que podem percorrer e, por isso, é imprescindível que a escola dê esse suporte e orientação. O Capítulo 3 apresentará as leis brasileiras e a inclusão com o objetivo de expor o que hoje no Brasil temos de direitos e oportunidades para as pessoas com autismo serem reconhecidas socialmente e viverem com dignidade e respeito.

3 O TEA no Brasil

Quanto mais cedo for a intervenção, maior o efeito potencial na trajetória de vida de uma pessoa autista (Grandin; Panek, 2021, p.46).

Por diversos motivos, as políticas governamentais propriamente direcionadas às pessoas com diagnóstico de autismo foram criadas de maneira tardia. A primeira política pública para o TEA infantil foi estabelecida no início do século XXI. Antes disso, este público era atendido apenas em instituições filantrópicas, como a Associação Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Cavalcante, 2003). Destarte, no Brasil, as autoridades e governantes precisaram se atentar porquanto à efetiva prática das políticas de apoio e de saúde pública para o diagnóstico, tratamento e acompanhamento das pessoas autistas, além de subsidiar pesquisas na área.

3.1 Legislação e inclusão

Inicialmente, como política pública voltada às pessoas com autismo, no Brasil, temos a Constituição Federal de 1988, Art. 208, que assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos educandos com deficiência, prioritariamente na escola regular:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, p. 121).

A Constituição foi corroborada pela Lei nº 7.853/1989, que tem por objetivo garantir que as pessoas portadoras de deficiência tenham dos governantes ações que cumpram os seus direitos básicos, como: educação, saúde, trabalho, lazer, previdência social, amparo à infância e maternidade e demais que envolvam o bem-estar econômico e social.

No que compete à área de Educação o Art. 2º da Lei garante,

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;

- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- f) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- g) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Considerando ainda o Art. 2º, o processo educacional das pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com autismo, enfatiza a importância da formação de educadores para o atendimento a este público e incentiva a pesquisa nesta área, tendo como base:

- a) a formação de professores de nível médio para a Educação Especial, de técnicos de nível médio especializados na habilitação e reabilitação, e de instrutores para formação profissional;
- b) a formação e qualificação de recursos humanos que, nas diversas áreas de conhecimento, inclusive de nível superior, atendam à demanda e às necessidades reais das pessoas portadoras de deficiências;
- c) o incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento tecnológico em todas as áreas do conhecimento relacionadas com a pessoa portadora de deficiência (Brasil, 1989).

Neste mesmo período, década de 1980, teve início no Brasil o Movimento da Reforma Psiquiátrica, que tinha por objetivo revisar os princípios assistenciais e teóricos direcionados às pessoas com transtornos mentais. Pretendia-se exceder o modelo de assistência centrado em práticas de institucionalização, viabilizando o resgate da dimensão de cidadania a essa população e formar uma rede comunitária para o cuidado em liberdade (Amarante, 1994). Em virtude de tal Movimento e da publicação da Lei nº 10.216/01, a saúde mental foi consolidada anos depois como política de Estado, reorganizando a rede de serviço e inscrevendo os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) como as principais estratégias de cuidado em saúde mental. O primeiro CAPS no Brasil foi inaugurado em 1987, em São Paulo (Delgado, 2011).

Couto e Delgado (2015) apontam que a inclusão da saúde mental para crianças e jovens na agenda das políticas públicas nacionais ocorreu um pouco tarde, o que contribuiu para a compreensão dos impasses enfrentados ao longo da história e atualmente, em relação à rede de cuidados ofertada pelo SUS (Sistema Único de Saúde Brasileiro) especialmente para as pessoas com deficiência ou transtorno, como o TEA. Para além da saúde mental, dois eventos fizeram história para a formação social e política sobre o entendimento do conceito de criança e

adolescente: a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, da qual o Brasil foi subscritor e sintetizou uma nova referência para interpretar a situação da infância na sociedade e a promulgação, no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990.

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990 é atribuído também ao Estado o dever de proporcionar o acesso à educação a toda criança e adolescente. O Art. 54º do Estatuto orienta o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferivelmente na rede regular de ensino:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, regula a educação escolar que se desdobra majoritariamente por meio do ensino em instituições próprias. O Art. 4º detalha os deveres do Estado com a educação escolar pública e ao atendimento aos estudantes com deficiência, que engloba as pessoas autistas:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

O Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destinado à Educação Especial apresenta no Art. 58º que a esta é uma modalidade da educação escolar a ser oferecida na rede regular de ensino desde a educação infantil para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Salienta ainda que quando houver necessidade a esses educandos devem ser oferecidos serviços de apoio especializado.

De acordo com a Lei, o atendimento educacional acontecerá em classes, escolas ou serviços especializados a depender da demanda de cada educando e quando não houver possibilidade da inserção dos mesmos nas turmas comuns de ensino regular. O Art. 59º apresenta o que os sistemas de ensino deverão garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (onde se enquadra o autismo), altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

Todavia, é importante problematizar a perspectiva instrumentalista e utilitarista presente nesses marcos legais, sobretudo no inciso IV, que sugere condicionar a integração do sujeito à sua utilidade produtiva. No âmbito desta pesquisa, defende-se que o direito à educação e à comunicação para pessoas no TEA não deve estar atrelado a uma expectativa de performance laboral ou ao mito do ‘gênio autista’. Pelo contrário, a busca pela autonomia e pela autorrepresentação visa garantir a legitimidade da existência atípica por si mesma, independentemente de sua funcionalidade para o mercado de trabalho.

O artigo 60º da mesma Lei orienta que o apoio técnico e financeiro às instituições privadas especializadas em Educação Especial sem fins lucrativos deve ser considerado, mas ressalta que a prioridade do Estado é ampliar a inclusão desses estudantes na rede pública regular de ensino.

Art 60º - Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Brasil, 1996)

Com citação direta ao autismo, há a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que no Capítulo V informa qual seria o público-alvo da Educação Especial: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (em que está incluso o autismo) e altas habilidades/superdotação:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo [...].

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2008, p. 14-15).

A PNEEPEI apresenta também diretrizes com a esperança de uma educação inclusiva. O Capítulo VI aponta que a Educação Especial atravessa todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar e com isso o atendimento educacional especializado precisará dar todo o suporte necessário aos educandos e orientação aos educadores quanto ao envolvimento dos educandos com deficiência nas turmas do ensino regular:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

A PNEEPEI trata sobre a importância do acesso dos educandos com deficiência às diferentes formas de comunicação e contato com as diferenças que contribuem para as relações interpessoais, a riqueza dos estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e para a organização dos sistemas de ensino:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2008, p. 16).

Dando continuidade ao processo de regulamentação da educação inclusiva, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a) estabelece diretrizes fundamentais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta norma consolidou a oferta do serviço de forma complementar ou suplementar à escolarização regular, preferencialmente no contraturno e em salas de recursos multifuncionais. Tal medida foi essencial para organizar o suporte técnico e financeiro necessário para que as instituições de ensino pudessem, de fato, acolher as especificidades pedagógicas dos educandos com TEA e outras deficiências.

Recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva foi fortalecida pelo Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025d) que instituiu a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Uma das mudanças mais significativas desta normativa é a diretriz que dispensa a exigência de laudo médico para o acesso dos estudantes com deficiência ou TEA ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aos demais apoios escolares. Esta medida reconhece que a necessidade pedagógica e de acessibilidade deve ser identificada pela própria escola, por meio de avaliação pedagógica, garantindo que o direito ao suporte não seja cerceado pela demora no diagnóstico clínico (Brasil, 2025d). Tal avanço é fundamental, pois retira o foco do diagnóstico médico - muitas vezes de difícil e demorado acesso às famílias - e o desloca para a barreira pedagógica enfrentada pelo educando no cotidiano escolar. Ao desvincular a oferta de apoio da obrigatoriedade do laudo, a nova legislação assegura que a inclusão aconteça de forma imediata, priorizando o desenvolvimento do estudante e a autonomia dos profissionais da educação na identificação das necessidades de acessibilidade.

Somado a esse avanço, o Decreto nº 12.686/2025 (Brasil, 2025d) estabelece a criação de uma estrutura articulada entre a União, Estados e Municípios, visando o fomento de recursos de tecnologia assistiva e a garantia de acessibilidade em todas as dimensões do ambiente escolar. Essa articulação em rede é estratégica, pois prevê a formação contínua de profissionais e o financiamento de equipamentos que viabilizem a comunicação e a aprendizagem, como os

recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Ao institucionalizar essas diretrizes, a normativa fortalece o papel da escola como um espaço de identificação funcional das necessidades do educando, assegurando que o suporte técnico e pedagógico acompanhe a evolução das políticas de inclusão de forma sistêmica e sustentável (Brasil, 2025d).

Dando continuidade a essa atualização normativa, destaca-se a recente Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a), que disciplina o uso de dispositivos eletrônicos nas unidades de ensino brasileiras. Embora a lei estabeleça restrições para o uso não pedagógico, as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2022a) salvaguardam o direito ao uso desses aparelhos quando configurarem Tecnologia Assistiva. Tal medida é fundamental para estudantes com TEA (classificados sob o código 6A02 na CID-11), garantindo que o acesso a ferramentas digitais de comunicação não seja cerceado, reafirmando o compromisso com a acessibilidade tecnológica previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A implementação de mecanismos de controle sobre o uso de tecnologias móveis nas escolas tem se materializado em soluções que extrapolam a vigilância pedagógica, alcançando a própria infraestrutura física das instituições. Um exemplo recente de ampla repercussão midiática ilustra essa tendência: a instalação de armários específicos para o armazenamento de aparelhos celulares de educandos. A iniciativa, que viralizou por meio de um vídeo onde o diretor de uma escola apresenta o "novo armário" (O Liberal, 2025), exemplifica a resposta institucional à Lei nº 15.100/2025 (Brasil, 2025a), que restringe o uso de dispositivos móveis em ambientes escolares.

Ao institucionalizar o depósito do aparelho, a escola sinaliza uma tentativa de demarcação clara entre o espaço de aprendizagem formal e o fluxo constante de interação das redes sociais. Contudo, essa prática também evidencia a complexidade de formar cidadãos digitais críticos - foco deste estudo ao observar o comportamento de jovens autistas no Instagram - em um cenário onde a principal ferramenta de conexão e expressão de identidade é fisicamente apartada do estudante durante o período letivo. Neste contexto, a barreira física imposta pelo armário pode representar uma barreira pedagógica e sensorial adicional para o educando com autismo, transformando o que é restrição para uns em exclusão para outros.

Vale salientar que a implementação de dispositivos físicos de restrição ao uso de tecnologias, como armários para guarda de aparelhos celulares durante o período letivo, deve considerar as especificidades de educandos com TEA. Para muitos desses jovens, o dispositivo móvel atua não apenas como ferramenta de comunicação, mas como um regulador sensorial e suporte de apoio (como o uso de fones ou aplicativos de organização), configurando-se como uma autêntica tecnologia assistiva. Sua privação abrupta pode gerar quadros de ansiedade ou

desregulação emocional, demandando adaptações metodológicas no manejo dessas ferramentas no ambiente escolar.

A promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), juntamente com normas como a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012a) e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), representa uma transformação significativa no tratamento jurídico e social das pessoas com deficiência. A partir desse marco, consolida-se o modelo social da deficiência, que compreende que são as barreiras sociais e ambientais - e não apenas as condições individuais - que restringem a participação plena dessas pessoas na sociedade, incluindo aquelas com TEA. Dentro dessa nova perspectiva, torna-se essencial desenvolver políticas públicas inclusivas e adotar uma postura de respeito à diversidade, elementos fundamentais para a garantia dos direitos das pessoas autistas.

Instituído como parte das políticas públicas de saúde voltadas à população com deficiência, o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD) representa um esforço do Estado brasileiro para ampliar o acesso, a equidade e a qualidade da atenção integral às pessoas com TEA. Com abrangência nacional, o programa atua por meio de parcerias entre o governo federal, estados, municípios e organizações da sociedade civil, com o objetivo de desenvolver ações estruturadas que contemplem desde o diagnóstico precoce até o acompanhamento terapêutico multidisciplinar (Brasil, 2012b). As diretrizes do PRONAS incluem, entre outras frentes, a capacitação de profissionais de saúde, a oferta de terapias especializadas, a produção e disseminação de conhecimento sobre o TEA, bem como o apoio sistemático às famílias, reconhecendo seu papel fundamental no cuidado e na inclusão social.

A efetividade do PRONAS pode ser observada no fortalecimento da rede de atenção à saúde mental e na ampliação do acesso aos serviços especializados por parte da população com TEA. A promoção do diagnóstico precoce - um dos pilares do programa - contribui de forma decisiva para a intervenção adequada e o desenvolvimento de habilidades fundamentais na infância. Além disso, a capacitação contínua de profissionais e o suporte direto às famílias têm se mostrado essenciais para o enfrentamento das barreiras que ainda limitam o pleno exercício dos direitos das pessoas autistas. Apesar dos avanços, persistem limitações estruturais e operacionais, como a desigualdade na distribuição dos serviços pelo território nacional e a escassez de profissionais qualificados em algumas regiões. Ainda assim, o PRONAS configura-se como uma importante ferramenta de política pública para promover a dignidade, a autonomia e a cidadania das pessoas com TEA (Brasil, 2012b).

Os Centros de Referência em Autismo configuram-se como espaços voltados ao diagnóstico precoce, tratamento contínuo e apoio às famílias, contando com equipes multiprofissionais compostas por psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais capacitados para lidar com as especificidades do TEA, conforme as normas que instituem a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no SUS (Brasil, 2012c). Já os Centros de Atendimento Especializado em Saúde oferecem uma gama ampliada de serviços terapêuticos e psicossociais, incluindo intervenções baseadas em evidências, como terapias comportamentais e suporte familiar estruturado, seguindo as orientações técnicas para a atenção integral no espectro (Brasil, 2015).

No cenário regional, o estado do Rio de Janeiro promulgou a Lei Estadual nº 10.982/2025 (Rio de Janeiro, 2025), que representa um avanço no reconhecimento das particularidades sensoriais de estudantes com TEA. A normativa dispensa a obrigatoriedade do uso de uniforme escolar para educandos que apresentem hipersensibilidade tátil, permitindo que utilizem vestimentas que garantam maior conforto e regulação sensorial no ambiente educativo. Essa medida reforça a necessidade de adaptações razoáveis na escola para favorecer o aprendizado, respeitando o que a literatura técnica define como critérios de sensibilidade no espectro (Rio de Janeiro, 2025).

Dando continuidade ao fortalecimento dos direitos no estado, a Lei Estadual nº 11.031/2025 (Rio de Janeiro, 2025) promoveu uma alteração fundamental na regulamentação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). A nova normativa estabelece que o documento passa a ter validade por prazo indeterminado, eliminando a necessidade de renovações periódicas e reduzindo a sobrecarga burocrática sobre as famílias. Esta medida reforça o reconhecimento do autismo como uma condição permanente, facilitando a identificação e o acesso prioritário a serviços públicos e privados em todo o território fluminense, sem que o direito seja condicionado à validade temporal de um documento de identificação (Rio de Janeiro, 2025).

No âmbito do município de Niterói, destaca-se a aprovação da Política Municipal de Apoio à Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), por meio do Projeto de Lei nº 280/2025 (Niterói, 2025b). Esta medida é de suma importância para estudantes com necessidades complexas de comunicação, pois estabelece diretrizes para a aquisição de tecnologias assistivas - como pranchas de símbolos e dispositivos eletrônicos - e para a formação contínua de educadores da rede pública. Ao institucionalizar o suporte à CAA, o município reconhece a singularidade comunicativa de educandos com TEA e promove o

envolvimento das famílias no processo, assegurando que o direito à expressão e à interação social seja garantido tanto no ambiente escolar quanto no cotidiano familiar (Niterói, 2025b).

No contexto local de Niterói, a consolidação dos direitos das pessoas com TEA atingiu um marco institucional com a sanção do Programa Municipal de Avaliação e Inclusão Social (PMAIS) em outubro de 2025 (Niterói, 2025c; 2025d). Este programa visa integrar ações de saúde, educação e assistência social, garantindo um circuito completo de cuidado que abrange desde o diagnóstico precoce até a inserção no mercado de trabalho. Como braço operacional desta política, a prefeitura inaugurou, em novembro de 2025, o Centro de Avaliação e Inclusão Social (CAIS). Localizado no centro da cidade, o CAIS foi estruturado para ser a porta de entrada das famílias para a rede municipal, oferecendo suporte multidisciplinar e grupos de orientação para os responsáveis. Para esta pesquisa, a existência desses equipamentos públicos é fundamental, pois materializa o suporte necessário para a autonomia dos jovens autistas e oferece o acolhimento institucional indispensável às famílias atípicas do município.

A eficácia das normativas legais e das políticas públicas discutidas anteriormente depende diretamente da capilaridade da rede de atendimento e suporte disponível no território. Em Niterói e no Rio de Janeiro, esse suporte materializa-se em um ecossistema que integra equipamentos públicos de saúde e educação, instituições filantrópicas históricas, clínicas especializadas e movimentos da sociedade civil. Mapear esses espaços é fundamental para compreender como os direitos de acessibilidade e os recursos de tecnologia assistiva chegam à ponta, oferecendo ao jovem autista o amparo necessário para a construção de sua autonomia. Abaixo, detalham-se os principais pontos dessa rede de referência:

Rede de Apoio em Niterói:

- **CAIS (Centro de Avaliação e Inclusão Social):** Unidade pública e gratuita, referência municipal para diagnóstico multidisciplinar e planejamento de suporte individualizado.
- **Casa Atípica:** Espaço público e gratuito, focado no acolhimento familiar, oferecendo suporte emocional, grupos de ajuda mútua e oficinas de inclusão.
- **Parque Rural (Engenho do Mato):** Polo público e gratuito de inclusão que oferece Equoterapia Social para regulação sensorial e motora, além de atividades de lazer, esportes (como Pilates e Funcional), educação ambiental e cursos de capacitação profissional.
- **Casa Girassol:** Espaço particular, dedicado ao desenvolvimento infantil e suporte terapêutico.

- **CAPSi (Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil):** Unidade pública e gratuita, essencial para o acompanhamento em saúde mental.
- **Pestalozzi e APAE Niterói:** Instituições filantrópicas (conveniadas ao SUS/gratuitas), históricas e pilares da Educação Especial e reabilitação na cidade.
- **Instituto Priorit e Projeto Integra TEA:** Centros particulares, especializados em intervenções baseadas em evidências e no desenvolvimento de habilidades sociais.
- **CATEA e AFR (Associação Fluminense de Reabilitação):** Unidades filantrópicas (conveniadas ao SUS/gratuitas) de alta complexidade, voltadas à reabilitação física, intelectual e sensorial.
- **Espaço Crescer e Clínica Pivotal:** Espaços particulares, multidisciplinares e focados em desenvolvimento neurodivergente e autonomia.
- **MOAB Niterói, Instituto Oceano Azul e APADA:** Movimentos sociais e associações gratuitas, de articulação política, que atuam na vigilância e garantia de direitos.

Rede de Apoio no Rio de Janeiro (Capital):

- **CedTEA/RJ (Gávea):** Unidade pública estadual e gratuita, referência máxima para diagnóstico e identificação formal.
- **AMUA (Associação de Mulheres Autistas):** Organização social e gratuita, com foco no protagonismo feminino e diagnóstico tardio em mulheres.
- **ABRAÇA:** Associação nacional e gratuita, voltada à defesa do modelo social da deficiência e dos direitos humanos.
- **CRADD (Botafogo) e Centro de Estímulo ao Desenvolvimento (Maracanã):** Centros particulares, de suporte clínico e terapêutico especializado.
- **Autismo de A a Z e REDE TEA:** Organizações sociais e informativas (gratuitas), focadas em disseminação de informação e vigilância legislativa.
- **Projeto Ser Especial e Coletivo de Autistas Independentes:** Coletivos sociais e gratuitos, que utilizam ativismo, esporte e cultura como ferramentas de inclusão.

A coexistência de instituições seculares com novos projetos de acolhimento familiar demonstra que o suporte ao autista no eixo Niterói-Rio busca contemplar a integralidade do sujeito. Ao oferecer recursos que vão desde a regulação sensorial na equoterapia até a formação política em associações de mulheres, essa rede garante que o jovem autista encontre os suportes necessários para ocupar seu lugar social com dignidade, transformando a legislação em prática cotidiana de acolhimento e desenvolvimento.

Essa realidade contemporânea, contudo, é fruto de um longo processo de mobilização social que remonta às décadas passadas. Ao longo da história, instituições como a Associação de Amigos do Autista (AMA-SP), a mais antiga para atendimento de pessoas autistas na América Latina, que surgiu logo depois dos primeiros CAPSi, em 1983, foram conquistando maior visibilidade nos campos político, assistencial e técnico, em um período em que havia grande escassez nos recursos públicos para o cuidado de pessoas com autismo. Deste modo, a AMA, em especial, se expandiu por diversos estados brasileiros (Cavalcante, 2003). Atualmente ela é reconhecida por muitos como um centro de produção técnica e formação profissional, interferindo no surgimento de outras instituições, como a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo (ABRAÇA), Fundação Mundo Azul, entre outras. Conforme Nunes (2014), as associações através de mobilizações políticas têm manifestado lutas por direitos:

Desde a formação da AMA, grupos de familiares de autistas vêm se consolidando pelo país, não apenas como fonte de apoio emocional a outras famílias, mas como meio legítimo de angariar recursos públicos, formular projetos de lei, buscar novos tratamentos, pesquisas e atendimentos em saúde e educação, além da produção de conhecimento (Nunes, 2014, p. 15).

Em consequência da mobilização dos familiares foi aprovada uma lei federal específica para as pessoas com autismo. A “Lei do Autismo”, Lei nº 12.764/2012, determinou ser o Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma deficiência “para todos os efeitos legais” e foi a partir dela que as pessoas autistas passaram a ser reconhecidas pelas políticas públicas como sujeitos de direitos. Vale lembrar que esta também passou a ser conhecida como “Lei Berenice Piana”, em homenagem à primeira mulher, mãe de um menino autista, que conseguiu sua aprovação através da iniciativa popular no Brasil. Assim, essa Lei informa que:

Art. 1º - Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º - Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais

estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012a).

No Art. 3º da Lei encontramos claramente os direitos das pessoas com autismo:

Art. 3º - São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

- a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
- b) o atendimento multiprofissional;
- c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
- d) os medicamentos;
- e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

- a) à educação e ao ensino profissionalizante;
- b) à moradia, inclusive à residência protegida;
- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012a).

Destarte, a Lei nº 12.764/2012 representou um marco histórico na luta pelos direitos do público autista e proporcionou o reconhecimento do autismo, estabelecendo uma nova discussão em torno das formas como este público deve ser contemplado nas ações e serviços disponíveis pelo SUS para além da assistência que vinha sendo provida, seja pelo CAPSi, no campo da saúde mental, e de entidades filantrópicas conveniadas ou por associações de familiares.

Ao final, o Art. 7º, da Lei nº 12.764/2012 é objetivo ao expor que, ao impedir a matrícula de educandos com transtorno do espectro autista ou qualquer outra deficiência, o gestor escolar ou outra autoridade será punido com multa de três a vinte salários mínimos.

Seguida à “Lei do Autismo”, surgiu o Decreto nº 8.368/2014 que a regulamentou e tornou obrigatório às escolas regulares o acolhimento das pessoas com autismo. No Art. 4º do Decreto este aspecto é descrito da seguinte forma:

Art. 4º - É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

§ 1º - O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência.

§ 2º - Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012 (Brasil, 2014b).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi expandida por meio da Lei nº 15.256/2025 (Brasil, 2025c), que alterou a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012a) para incluir o incentivo à investigação diagnóstica de TEA em pessoas adultas e idosas como uma de suas diretrizes fundamentais. Esta atualização normativa representa um avanço significativo, pois reconhece que o autismo é uma condição permanente que exige suporte em todas as etapas do desenvolvimento humano, combatendo a invisibilidade dos diagnósticos tardios. Para os jovens em transição para a vida adulta, como os observados nesta pesquisa, tal garantia legal é determinante para assegurar a continuidade do acompanhamento especializado e o pleno exercício da cidadania para além da idade escolar (Brasil, 2025).

A ampliação dos direitos garantidos pela Lei Berenice Piana também contemplou a área da saúde por meio da Lei nº 15.131/2025 (Brasil, 2025b). Esta norma especifica que a nutrição adequada e a terapia nutricional para pessoas com TEA devem compreender ações de promoção e proteção sob o ponto de vista nutricional, obrigatoriamente realizadas por profissionais de saúde habilitados e seguindo protocolos clínicos oficiais. A medida é relevante para o contexto escolar e familiar, pois oferece respaldo legal para o manejo de questões frequentes no espectro, como a seletividade alimentar severa e as necessidades dietéticas específicas, garantindo que o suporte terapêutico nutricional seja reconhecido como parte integrante do tratamento multidisciplinar (Brasil, 2025b).

Em complemento, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) consolida os princípios de autonomia ao detalhar os mecanismos de acessibilidade aplicáveis a todas as pessoas com deficiência, incluindo as pessoas com autismo:

Art. 3º - Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz

digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VI - adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

VII - elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

IX - pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

X - residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

XI - moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

XII - atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (Brasil, 2015).

Ainda no âmbito das propostas legislativas federais que visam ampliar a acessibilidade e a permanência nos espaços públicos, o Projeto de Lei nº 33/2022 (Brasil, 2022b) propõe assegurar o direito de pessoas com deficiência mental, intelectual ou sensorial de ingressar e permanecer em locais de uso coletivo acompanhadas de cão de apoio emocional. Esta proposta reconhece o suporte terapêutico animal como um recurso essencial de autorregulação e segurança, especialmente para indivíduos com TEA que enfrentam sobrecarga sensorial. Ao buscar equiparar o cão de apoio emocional ao cão-guia, o projeto valida a necessidade de suportes específicos que mitiguem crises e promovam a autonomia funcional em ambientes saturados de estímulos, reforçando o direito à livre circulação e ocupação da cidade.

Essa autonomia funcional e o direito à ocupação dos espaços públicos, contudo, dependem de uma rede de proteção social que garanta as condições mínimas de subsistência e dignidade para a pessoa com deficiência. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 estabelece a Assistência Social como um pilar fundamental de suporte. Conforme o artigo 203º, a assistência será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem como um de seus objetivos a:

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei. (Brasil, 1998).

Essa garantia constitucional é regulamentada pela Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS), que institui o Benefício de Prestação Continuada (BPC). O dispositivo assegura o pagamento mensal de um salário mínimo à pessoa com deficiência, incluindo aquelas com TEA, que comprovem estar em situação de vulnerabilidade social. De acordo com o artigo 20 da LOAS, é imperativo demonstrar que o beneficiário e sua família não possuem meios de garantir a própria subsistência, respeitando os critérios socioeconômicos vigentes (Brasil, 1993).

Embora o BPC represente um suporte fundamental para o auxílio nas necessidades básicas e nos custos elevados de medicações e terapias, a sua estrutura atual impõe condicionamentos significativos às famílias. Na prática, o rigor do critério de renda pode atuar como um fator limitante: caso os responsáveis pelo menor de idade obtenham uma fonte de

renda formal que eleve a média familiar acima do teto permitido, o benefício é interrompido. Essa configuração acaba, muitas vezes, desestimulando a inserção formal no mercado de trabalho e forçando famílias a dependerem exclusivamente do auxílio, que nem sempre é suficiente para suprir a complexidade dos cuidados exigidos pelo autismo.

Vale destacar que a concessão do BPC não ocorre de forma automática mediante a apresentação do laudo diagnóstico. O processo exige a comprovação da deficiência e da condição de hipossuficiência econômica, aferidas por meio de uma avaliação biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional do Instituto Nacional de Seguro Social (INSS). Em cenários de negativa administrativa, o Poder Judiciário - especialmente por meio dos Juizados Especiais Federais - tem sido uma via estratégica para garantir o acesso ao direito, priorizando a celeridade e a análise fática da vulnerabilidade familiar.

No que tange aos direitos previdenciários, o ano de 2025 marcou uma evolução na interpretação da dependência econômica e funcional de pessoas com TEA, em consonância com as garantias já estabelecidas pela Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991). Com o advento da Lei nº 15.256/2025 (Brasil, 2025c), que incentiva o diagnóstico em adultos, e das novas diretrizes de avaliação biopsicossocial, o restabelecimento da pensão por morte tornou-se mais acessível. Estas mudanças asseguram que a tentativa de inserção no mercado de trabalho ou a ausência de um diagnóstico na infância não sejam mais impeditivos para a manutenção do benefício previsto na legislação previdenciária. Reconhece-se, legalmente, que as barreiras impostas pelo espectro são permanentes e que o suporte financeiro do Estado é um direito que visa garantir a dignidade e a autonomia, independentemente do exercício de atividades remuneradas (Brasil, 2025).

Nesse prisma, a proteção previdenciária e assistencial atua de forma complementar ao protagonismo laboral, estabelecendo uma rede de segurança necessária para que a busca pela inserção no mercado de trabalho ocorra sem prejuízo à subsistência. Sob tal perspectiva, o direito ao trabalho emerge como um pilar fundamental da dignidade humana e é um dos fundamentos da Constituição Federal (Brasil, 1988) estando diretamente relacionado aos princípios da dignidade da pessoa humana, da igualdade e da valorização social do trabalho (art. 1º, III e IV). No caso das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, esse direito ganha contornos específicos, reforçados por normas constitucionais e infraconstitucionais que visam assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento profissional em ambientes inclusivos e acessíveis.

A Constituição Federal, em seu artigo 7º, inciso XXXI, veda expressamente “qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de

deficiência”, enquanto o artigo 37º, inciso VIII, determina a reserva de vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão na administração pública.

Art. 37º. Constitui modo de inclusão da pessoa com deficiência no trabalho a colocação competitiva, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, nos termos da legislação trabalhista e previdenciária, na qual devem ser atendidas as regras de acessibilidade, o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva e a adaptação razoável no ambiente de trabalho (Brasil, 1988).

Esses dispositivos são reforçados por legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015 -, que estabelece, em seu artigo 36, a obrigação do poder público em implementar serviços e programas completos de habilitação e reabilitação profissional, respeitando a livre escolha, vocação e interesse da pessoa com deficiência.

Art. 36º. O poder público deve implementar serviços e programas completos de habilitação profissional e de reabilitação profissional para que a pessoa com deficiência possa ingressar, continuar ou retornar ao campo do trabalho, respeitados sua livre escolha, sua vocação e seu interesse (Brasil, 2015).

De acordo com a Lei nº 8.213/1991 (Brasil, 1991), no artigo 93º também impõe às empresas com cem ou mais empregados a obrigação de reservar de 2% a 5% de seus cargos para beneficiários reabilitados ou pessoas com deficiência, de forma proporcional ao número de funcionários. A norma ainda determina que a dispensa de um empregado com deficiência só poderá ocorrer após a contratação de outro trabalhador com a mesma condição, e delega ao Ministério do Trabalho a competência para fiscalizar e produzir estatísticas sobre o cumprimento dessa obrigação.

No que concerne à infraestrutura de suporte ao cotidiano, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) consolida o direito à acessibilidade em múltiplas dimensões. O artigo 9º da LBI assegura o atendimento prioritário às pessoas com deficiência em serviços públicos e privados, abrangendo situações de emergência, instituições de saúde, órgãos administrativos, acesso à informação, restituição de imposto de renda e tramitação preferencial em processos judiciais e administrativos. O parágrafo primeiro ainda estende esse direito ao acompanhante ou atendente pessoal, excetuando-se os casos de benefícios tributários e processuais. Já o artigo 47 da mesma lei impõe a obrigação de promover a acessibilidade em edificações, transportes, mobiliários urbanos, sistemas de comunicação e espaços públicos, com reserva de vagas de estacionamento sinalizadas e próximas a pontos de acesso.

Art. 9º A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências.

§ 1º Os direitos previstos neste artigo são extensivos ao acompanhante da pessoa com deficiência ou ao seu atendente pessoal, exceto quanto ao disposto nos incisos VI e VII deste artigo.

§ 2º Nos serviços de emergência públicos e privados, a prioridade conferida por esta Lei é condicionada aos protocolos de atendimento médico (Brasil, 2015).

Adicionalmente, o artigo 47º determina que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem promover a acessibilidade em edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, sistemas de transporte e de comunicação.

Art. 47º. Em todas as áreas de estacionamento aberto ao público, de uso público ou privado de uso coletivo e em vias públicas, devem ser reservadas vagas próximas aos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoa com deficiência com comprometimento de mobilidade, desde que devidamente identificados.

Para viabilizar o exercício desse direito à circulação, o ordenamento jurídico prevê desonerações que visam mitigar as barreiras financeiras associadas ao transporte especializado. As pessoas com TEA também têm direito à isenção de tributos na aquisição de veículos adaptados ou não adaptados, incluindo o IPI (Imposto sobre Produtos Industrializados), o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) e o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), conforme previsão da Lei nº 14.287/2021 (Brasil, 2021). Essa legislação visa garantir maior mobilidade, autonomia e inclusão social para pessoas com deficiência e seus familiares. No que tange à política tarifária, o Decreto nº 7.583/2011

(Brasil, 2011b) e a Lei nº 12.212/2010 (Brasil, 2010) asseguram às famílias de baixa renda com pessoas com deficiência, incluindo TEA, o direito ao desconto na conta de energia elétrica por meio da Tarifa Social. No mesmo sentido, a Lei nº 8.899/1994 (Brasil, 1994) garante a gratuidade no transporte interestadual às pessoas com deficiência, e o Decreto nº 5.130/2004 (Brasil, 2004) assegura o desconto de 80% na passagem aérea para acompanhantes de pessoas com deficiência que pagam tarifa integral.

No campo da cultura e do lazer, a Lei nº 12.933/2013 (Brasil, 2013) assegura o direito à meia-entrada em eventos culturais, artísticos e esportivos para pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, estendendo esse direito também a um acompanhante. Essa medida visa ampliar o acesso a atividades socioculturais e promover a participação ativa na vida comunitária, como forma de garantir o desenvolvimento de habilidades sociais e a inclusão em espaços de convivência.

No dia 8 de janeiro de 2020, foi sancionada a Lei 13.977, que recebe o nome de “Lei Romeo Mion”, filho do apresentador de televisão Marcos Mion que tem Transtorno do Espectro Autista. Essa lei institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), válida em todo o território nacional. Através da CIPTEA e dos dados cadastrais do identificado que possui individualmente o mesmo número, é possível contabilizar o quantitativo de pessoas autistas no Brasil. O documento é gratuito, possui validade de cinco anos e concede às pessoas autistas identificadas prioridade de atendimento em serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, assistência social e educação:

Art. 3º - É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.

§ 1º - A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações:

I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado;

II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado;

III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador;

IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável (Brasil, 2020).

Figura 4 - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista



Fonte: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/autismo/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

O projeto de Lei 5486/20²³, modifica a Lei nº 13.146/15, para pressupor o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis como símbolo de identificação das pessoas com deficiências ocultas. Apesar da oficialização do símbolo, o seu uso é facultativo. O cordão teve como precursora a mãe de uma criança com autismo, Flávia Callafange, que ao localizar o cordão de girassol como instrumento para identificação de uma deficiência oculta e de respeito e empatia, buscou a organização responsável pela criação do cordão, a *Hidden Disabilities Sunflower*²⁴ fundada originalmente no Reino Unido em 2016. Dessa forma, Flávia, brasileira, mãe da Felicia, juntou-se à organização e colaborou com essa causa da inclusão das deficiências ocultas, como o TEA, entre muitas outras para o cenário brasileiro. Atualmente ela é Diretora da *Hidden Disabilities Sunflower* na América Latina.

A flor de girassol se destaca por sua cor forte e se movimenta na direção do sol, da mesma maneira que essa conscientização. O cordão com a fita de girassóis tem por propósito iluminar, clarear e refletir a luz da pessoa com autismo promovendo a inclusão na sociedade, sendo um significativo aliado para a acessibilidade a pessoa com TEA e de suas famílias. Em certos lugares públicos, com muitos estímulos sonoros, visuais, olfativos ou com muitas

²³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266830>. Acesso em: 10 abr. 2024.

²⁴ Disponível em: <https://hdsunflower.com/br/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

peçoas, o cordão de girassóis garante a prioridade estabelecida por lei e um atendimento individualizado e respeitoso.

Figura 5 – Cordão de identificação da pessoa com autismo



Fonte: <https://sampi.net.br/piracicaba/noticias/1773337/cidade/2021/11/mae-de-autista-relata-importancia-do-cordao-do-girassol-e-pede-reconhecimento>. Acesso em: 27 mar. 2024.

A necessidade da luta contra o preconceito e a favor da inclusão resultou também na criação do símbolo do TEA, que é o quebra-cabeça. Esse símbolo foi produzido em 1963 por Gerald Gasson, membro do *National Autistic Society*²⁵ em Londres, exprimindo as dificuldades de compreensão enfrentadas pelas pessoas com o TEA. Historicamente, o primeiro logotipo trazia uma peça de quebra-cabeça com o desenho de uma criança chorando em seu interior, pretendendo representar o autismo como um mistério e uma condição emocionalmente desafiadora para pais e profissionais da época. A ideia central era a de que o autismo seria uma peça que não se encaixa no restante do mundo, refletindo o conhecimento limitado daquele período, que frequentemente confundia o TEA com a esquizofrenia infantil e o tratava sob uma ótica estritamente patológica. As cores vivas e brilhosas adicionadas posteriormente (especialmente no laço de conscientização dos anos 2000) representam a esperança em relação às intervenções e à conscientização da sociedade como um todo. Este símbolo é usado também em fitas de conscientização e educa o público sobre os direitos das pessoas com autismo. É possível encontrar este símbolo do quebra- cabeça em placas de filas prioritárias e demais locais, como em assentos de transporte público. Contudo, apesar da sua onipresença institucional, o símbolo tem sido alvo de crescentes críticas por parte da comunidade autista

²⁵ Disponível em: <https://www.autism.org.uk/what-we-do/who-we-are>. Acesso em: 8 abr. 2024.

adulta e ativistas da neurodiversidade. Os principais argumentos apontam que o quebra-cabeça reforça uma ideia de incompletude do sujeito.

Figura 6 – Placa de assentos preferenciais



Fonte: <https://portalonbus.com.br/2023/09/16/transportes-do-rio-terao-assentos-preferenciais-com-simbolo-do-espectro-autista/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

Recentemente, movimentos de autorrepresentação têm substituído a imagem do quebra-cabeça pelo símbolo do infinito colorido (ou em tons de arco-íris) nos cordões. O infinito - também de origem internacional - foi introduzido em 2004 pelo grupo *Aspies For Freedom* (AFF)²⁶, fundado no Reino Unido por Amy e Gwen Nelson. O coletivo visava estabelecer esse símbolo que representa a neurodiversidade e comunica que o TEA não é um quebra-cabeça incompleto, mas uma variação contínua e infinita da fiação neurológica humana, sem começo ou fim definidos. Dessa forma, a peça de quebra-cabeça, historicamente associada a uma visão de fragmentação e à busca por uma peça faltante, o infinito colorido - concebido pela própria comunidade autista - celebra a integridade do sujeito. Ele sublinha que a condição autista é uma faceta indissociável da identidade, e não uma peça a ser ajustada a um padrão de normalidade pré-estabelecido. Essa transição simbólica reflete a mudança de paradigma deslocando o foco da patologia para a identidade.

²⁶ Disponível em: <http://www.aspiesforfreedom.com/>. Acesso em: 26 dez. 2025.

Figura 7 – Cordão de identificação com o símbolo do infinito colorido



Fonte: <https://riodaspedras.portaldacidade.com/noticias/saude/autismo-entenda-o-que-cada-cordao-significa-4451>. Acesso em: 28 dez. 2025.

O símbolo do infinito - amplamente disseminado pela *Autistic Self Advocacy Network* (ASAN)²⁷, sediada nos Estados Unidos, e popularizado globalmente em redes de autorrepresentação (Kapp, 2020) – é fundamentado na premissa de que o autismo é uma variação natural do genoma humano e não uma doença a ser curada. Segundo a historiografia do movimento apresentada por Kapp (2020), essa escolha semiótica representa a transição do enigma clínico para o orgulho identitário, estabelecendo o infinito como um ícone da neurodiversidade que rejeita a ideia de uma peça faltante no desenvolvimento humano. Como propõe Singer (2017 [1998]), o conceito de neurodiversidade convoca a sociedade a reconhecer que diferenças neurológicas devem ser respeitadas e acomodadas, assim como outras variações humanas. Para a autora, a neurodiversidade não é apenas um conceito biológico, mas um movimento de direitos civis que exige uma mudança na forma como a comunicação e o espaço social são organizados para incluir modos de processamento distintos.

A análise da relação entre políticas públicas e os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil revela um panorama em constante evolução, marcado por avanços legislativos significativos, mas também por desafios persistentes em sua efetiva implementação. A promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) (Brasil, 2012a) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) representou um marco crucial no reconhecimento legal do TEA e na garantia de direitos fundamentais. Contudo, a transição para a prática cotidiana ainda demanda investigações aprofundadas sobre

²⁷ Disponível em: <https://autisticadvocacy.org/self-advocacy/>. Acesso em: 26 dez. 2025

a efetividade dessas políticas e a identificação de áreas que exigem maior atenção e inovação (Schall *et al.*, 2015b).

Nesse contexto, a implementação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) foi concebida para assegurar prioridade no acesso a serviços públicos e privados, mas estudos empíricos são necessários para avaliar o alcance e o impacto real da CIPTEA na vida das pessoas com TEA em diferentes contextos regionais e socioeconômicos. A investigação sobre os desafios logísticos na emissão do documento, a conscientização dos prestadores de serviços sobre sua validade e a percepção dos beneficiários em relação à melhoria do atendimento prioritário constituem vetores importantes para futuras análises. Igualmente, a oficialização do cordão de girassol como símbolo de identificação de deficiências ocultas, incluindo o TEA, levanta questões pertinentes sobre sua eficácia como ferramenta de conscientização e acessibilidade.

A complexa interação entre as diversas leis e decretos que compõem o arcabouço legal para a pessoa com deficiência no Brasil, incluindo aquelas específicas para o TEA, demanda uma análise jurídica e social aprofundada. A identificação de possíveis sinergias, conflitos interpretativos ou insuficiências na aplicação integrada dessas normas é fundamental para otimizar a proteção dos direitos das pessoas com TEA. A análise jurisprudencial de casos concretos envolvendo a aplicação dessas leis pode revelar fragilidades práticas e orientar a necessidade de aprimoramentos legislativos ou de diretrizes de implementação mais claras.

A sistematização dessas garantias e símbolos é frequentemente reforçada por materiais de orientação jurídica que visam aproximar o cidadão do ordenamento legal. A cartilha: Direitos das Pessoas com Autismo, editada pela Ordem dos Advogados do Brasil (2023), cumpre esse papel ao reunir, de forma didática, as principais diretrizes sobre o atendimento prioritário, o acesso à saúde e os suportes educacionais. Tais recursos informativos são fundamentais para que o conhecimento sobre os direitos não se restrinja aos textos técnicos, alcançando as famílias e os profissionais em sua prática cotidiana (Ordem dos Advogados do Brasil, 2023).

A avaliação do impacto das políticas públicas na qualidade de vida e na autonomia das pessoas com TEA transcende a mera análise da existência de leis (Organização Mundial da Saúde, 2013). Estudos longitudinais e transversais que investiguem indicadores de bem-estar subjetivo, níveis de inclusão educacional e profissional (Schall *et al.*, 2015a), acesso a serviços de saúde especializados e participação em atividades comunitárias, são essenciais para fornecer dados empíricos sobre a efetividade das políticas implementadas. A identificação de fatores

contextuais que modulam o impacto dessas políticas em diferentes subgrupos dentro do TEA também é fundamental para a promoção de intervenções mais direcionadas e eficazes.

A incorporação da perspectiva da neurodiversidade (Singer, 1999; Silberman, 2015) na formulação e implementação de políticas públicas para o TEA representa uma fronteira promissora para a inovação. A pesquisa pode explorar em que medida as políticas existentes refletem uma valorização das diferenças neurológicas e promovem a criação de ambientes genuinamente inclusivos, que vão além da acessibilidade física para contemplar as necessidades sensoriais, comunicacionais e de interação social específicas de pessoas com autismo (Grandin, 2013). A análise de políticas públicas que adotam uma abordagem centrada na pessoa e que valorizam a participação ativa da comunidade pode fornecer modelos para o desenvolvimento de iniciativas mais alinhadas com os princípios da neurodiversidade.

Ademais, a pesquisa futura deve direcionar o olhar para os desafios específicos enfrentados por subgrupos dentro do espectro autista em relação ao acesso e à efetividade das políticas públicas. Indivíduos com TEA e comorbidades de saúde mental, adultos sem histórico de escolarização formal ou aqueles pertencentes a grupos minorizados, podem enfrentar barreiras que exigem abordagens políticas diferenciadas e sensíveis às suas necessidades particulares (hooks, 1991). A análise da interseccionalidade entre neurodiversidade e outras dimensões da identidade é um campo crucial para a promoção de uma inclusão equitativa.

Finalmente, o papel ativo da sociedade civil e das organizações de auto defensores (Ne'eman, 2010) na formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas para o TEA, merece investigação aprofundada. Compreender como a voz das pessoas com TEA e de suas famílias é ouvida e incorporada nos processos decisórios pode favorecer a efetividade da participação cidadã e identificar estratégias para fortalecer o engajamento da comunidade na construção de políticas mais inclusivas. A análise comparativa com modelos de políticas públicas implementados em outros países pode, ainda, inspirar a adoção de práticas inovadoras no contexto brasileiro.

Em suma, o estudo das políticas públicas para o TEA no Brasil configura um campo dinâmico e multifacetado, com avanços notáveis, mas também com obstáculos emergentes que demandam investigação científica rigorosa e engajada. A pesquisa futura, ao adotar perspectivas inovadoras como a da neurodiversidade e ao focar na avaliação da efetividade das políticas implementadas e nas necessidades específicas de diferentes subgrupos, pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva para as pessoas com TEA.

As leis brasileiras, mesmo sendo recentes, são completas e apresentam os direitos das pessoas com deficiência e com autismo considerando suas necessidades e capacidades. Todavia, a existência de uma legislação ampla e integral não garante o usufruto. Por experiência, acompanho educandos com autismo e outras deficiências que estão há dois anos sem frequentar o espaço da sala de aula devido à falta educadores de apoio especializado para acompanhá-los. Para não terem tanto prejuízo no desenvolvimento, suas famílias procuram outras salas de recursos multifuncionais, em escolas que pertencem à mesma rede de ensino e outros espaços não-governamentais, para outros tipos de atividades, como dança, teatro, culinária e reforço escolar.

Existe um complexo e enigmático contexto diante do cumprimento das leis. Não se sabe exatamente o porquê de tantas falhas e déficits, se é por falta de recursos financeiros ou falta de interesse por parte das autoridades. A questão é que são muitas crianças, jovens excluídos por não terem a possibilidade de usufruírem de seus direitos e se desenvolverem dignamente. Este cenário excludente se contrapõe ao que é inclusão, que tem como proposta o reconhecimento e o acolhimento de cada pessoa.

Através de cada uma destas leis apresentadas é possível perceber que a educação inclusiva é importante para garantir que os educandos com deficiência sejam incluídos de forma efetiva na escola e na sociedade. A presença do educador de atendimento educacional especializado - função que desempenho no meu ambiente de trabalho - aparece em algumas delas, pois de fato é muito importante. Sua presença ao lado do educando com autismo ou com outra deficiência exige uma constante formação e capacitação.

Ao pensar na minha trajetória escolar e acadêmica percebo que há ainda muitas fragilidades na formação para a Educação Especial, principalmente sobre o autismo. Ao concluir meu processo acadêmico e iniciar na função de educadora de apoio especializado e da sala de recursos multifuncionais, percebi o quanto precisava estudar e me aprofundar para oferecer o melhor para os educandos. No entanto, essa iniciativa é totalmente individual e, por isso, caímos na pluralidade de profissionais neste ramo: alguns muito capacitados e outros perdidos e desinteressados. Este cenário embaraçado afeta diretamente o desenvolvimento dos educandos. Como vimos, é de extrema importância que os educandos com autismo possam trilhar um caminho de aprendizado sólido e com o máximo de autonomia tendo bons profissionais que os auxiliem buscando estratégias eficazes.

Gomes (2005) acredita que os dilemas dos educadores passam pela formação. Para o autor, os profissionais da educação precisam ser preparados para gerar atitudes mais democráticas na prática escolar e serem impulsionados por uma educação inclusiva. A

formação do educadores precisa ter como eixo norteador a heterogeneidade dos educandos e a complexidade da prática pedagógica através de leituras diversas, de trabalhos, investigações, pesquisas, análises de materiais didáticos e novos recursos metodológicos.

Nessa perspectiva de busca por estratégias que contemplem a heterogeneidade, destaca-se uma iniciativa realizada em uma escola pública de Santa Catarina, onde educadores e educandos desenvolveram uma “sala sensorial”. O projeto buscou materializar a teoria da empatia ao permitir que a comunidade escolar vivenciasse os desafios enfrentados por estudantes com TEA, como a hipersensibilidade auditiva e tátil (Estado de Santa Catarina, 2023). Ao proporcionar essa experiência, a escola promoveu a sensibilização necessária para que o corpo docente e discente compreenda as reações dos educandos com autismo não como indisciplina, mas como respostas a estímulos ambientais.

Complementando essa visão de inovação pedagógica, outro exemplo de recurso metodológico adaptado foi registrado em Goiás, onde uma educadora utilizou o hiperfoco de um educando para criar uma 'máquina da sabedoria' feita de papelão (G1 GO, 2024). Ao perceber o interesse genuíno da criança por máquinas de lavar, a docente transformou o objeto em um instrumento pedagógico para trabalhar números, cores e interação social. Esses casos ilustram como a formação aliada à sensibilidade do educador permite transformar a prática escolar, validando o pensamento de Gomes (2005) ao mostrar que novos recursos e a investigação do cotidiano do educando são peças-chave para uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A eficácia das metodologias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) na alfabetização foi evidenciada nacionalmente em novembro de 2025, com a premiação da educadora Noah Chiavenato no 2º Prêmio Inclusão em Neuroeducação Brasil. O projeto premiado demonstrou resultados pioneiros na alfabetização de indivíduos autistas não verbais, sublinhando que a inclusão escolar efetiva depende da superação de barreiras comunicativas através de práticas pedagógicas estruturadas. Esse reconhecimento corrobora a tese de que o sucesso da aprendizagem no espectro não é apenas uma possibilidade teórica, mas uma realidade alcançável quando a ciência e a neuroeducação são aplicadas para respeitar a singularidade cognitiva de cada estudante, garantindo-lhes o direito fundamental de ler, escrever e expressar-se no mundo (Portal do TEA, 2025).

Em vista disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de educadores é clara quanto ao conhecimento para a diversidade:

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância - a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 3-4).

O sucesso de uma escola inclusiva também está fundamentado em um currículo organizado, prédios acessíveis, ambiente escolar estruturado, avaliação apropriada, perspectiva inclusiva e atividades extracurriculares, que favoreçam o processo. O processo de aprendizagem dos educandos e as oportunidades devem compor um currículo capaz de favorecer as habilidades e interesses deles tendo por base suas experiências:

[...] a pessoa com deficiência necessitaria adquirir, no decurso do seu desenvolvimento, as habilidades necessárias para compreender aquilo que deseja e necessita, para que tenha a melhor qualidade de vida. Para tanto, o processo envolveria não só aprender a reconhecer desejos e necessidades, mas também a encontrar caminhos para sustentar e manter uma vida repleta de possibilidades e limites (Correr, 2003, p. 32).

Infelizmente, ainda existe um olhar preconceituoso e limitado para as pessoas com autismo e isso ocorre frequentemente no espaço escolar. Por vezes, o trabalho cotidiano do educador de apoio especializado torna-se solitário pois ele abraça o universo do educando com autismo sem contar com o apoio de todos os profissionais da instituição. Recentemente foi agendado um passeio externo na turma do Franco¹² - o educando que acompanho - e fui questionada por alguns educadores se eu o levaria devido ao seu histórico de mau comportamento. Na fala de cada um percebi a exclusão e olhares voltados para os limites. Afirmar que ele participaria e contaria com a ajuda de todos, caso tivesse alguma intercorrência. Ao final do passeio todos ficaram surpresos pois além de se comportar bem, o Franco se envolveu com a exposição e atividades do museu. A maioria de nós educadores fomos formados para a homogeneidade e o que é diferente pode assustar ou causar repulsa.

Isto posto, constata-se que uma boa formação com perspectiva de inclusão somente será possível se fundamentada em referenciais que considerem criticamente as construções históricas, sociais e, principalmente, o processo de escolarização e inclusão em nosso país. Além disso, é urgente a disseminação de pesquisas na área da Educação Especial e Inclusiva,

para enriquecer a prática pedagógica dos atuais e novos educadores. Sendo assim, a formação do educador necessita ser bem definida com conteúdos voltados para a Educação Especial para que este profissional esteja preparado para atuar com as diferenças.

3.2 Lugar social das pessoas com autismo

A complexa questão do lugar social para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista exige a integração de diversas lentes teóricas e a consideração das experiências concretas vivenciadas por esse grupo. O conceito de lugar social, longe de ser estático ou unidimensional, refere-se ao posicionamento dinâmico de indivíduos e grupos dentro da estrutura social, moldado por relações de poder, acesso a recursos, reconhecimento identitário e sentimentos de pertencimento (Bourdieu, 1989; Goffman, 1963). No contexto do TEA, a conquista de um lugar social pleno e equitativo é frequentemente prejudicado por uma série de barreiras interconectadas, que permeiam desde as representações sociais até a efetividade das políticas públicas.

A perspectiva biopsicossocial (Engel, 1977) oferece uma visão essencial para a compreensão da complexidade do TEA, transcendendo uma visão puramente biomédica para incorporar a influência dos aspectos psicológicos individuais e, sobretudo, do ambiente social e cultural. As características centrais do TEA, como as particularidades na comunicação e na interação social, bem como os padrões restritos e repetitivos de comportamento, são manifestadas de maneira singular em cada indivíduo que interagem de forma dinâmica com o contexto social. Ambientes que carecem de flexibilidade, compreensão e adaptações sensoriais e comunicacionais adequadas tendem a exacerbar os limites enfrentados, restringindo a participação e, conseqüentemente, impactando negativamente o lugar social das pessoas com TEA.

Em contraposição a modelos puramente deficitários, o paradigma da neurodiversidade (Singer, 1999; Silberman, 2015) propõe uma mudança paradigmática na compreensão do TEA, reconhecendo-o como uma variação neurológica natural e valiosa dentro do espectro da cognição humana. Essa perspectiva desafia a busca por normalização e destaca a necessidade de criar sociedades mais inclusivas, que valorizem e acomodem as diferentes formas de ser e de interagir. Ao deslocar o foco do “déficit” para a “diferença”, a neurodiversidade convida a uma reflexão crítica sobre as normas sociais e aos obstáculos que excluem indivíduos neurodivergentes.

A construção do lugar social ocupado por sujeitos autistas na contemporaneidade é influenciada de forma direta pelas narrativas de midiaticização que circulam no imaginário coletivo. Nesse sentido, obras audiovisuais funcionam como vetores de visibilidade, auxiliando na compreensão das singularidades do espectro. Destacam-se, por exemplo, a cinebiografia Temple Grandin (Grandin, 2010), que ilustra a trajetória de uma mulher autista no campo científico e sua forma peculiar de processamento cognitivo, e a série documental Amor no Espectro (O'Clery, Austrália, 2019), que aborda a autonomia afetiva e as interações sociais de jovens adultos. Outras produções como o filme O Farol das Orcas (Olivares, Espanha/Argentina, 2016) e a série Uma Advogada Extraordinária (Yoo, Coreia do Sul, 2022) expandem essa percepção ao retratar o autista em diferentes contextos sociais, desde a infância até o mercado de trabalho, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para a redefinição do seu papel na sociedade.

A midiaticização do autismo é atravessada por discursos políticos de alta visibilidade que tensionam o consenso científico. Um exemplo recente ocorreu em setembro de 2025, quando o presidente Donald Trump, em pronunciamento oficial, associou o uso de paracetamol (acetaminofeno) por gestantes a um risco elevado de autismo. Segundo Trump (2025), o aumento nos diagnósticos seria 'artificial', sugerindo que fatores externos, como medicamentos e o atual calendário vacinal, seriam os responsáveis. Na mesma ocasião, o presidente defendeu o adiamento da vacina contra hepatite B para os 12 anos de idade, alegando não haver motivos para imunizar recém-nascidos (AFP Português, 2025). Tais declarações demonstram como o protagonismo político utiliza canais midiáticos para pautar o debate sobre o lugar social e a saúde de pessoas no espectro, muitas vezes em dissonância com as recomendações de órgãos internacionais de saúde.

Em contrapartida às declarações do presidente estadunidense, especialistas e órgãos de saúde brasileiros reforçaram a segurança do uso de paracetamol sob orientação médica. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) afirmou categoricamente que não há registros científicos ou notificações que relacionem o uso do medicamento ao desenvolvimento do autismo (Agência Brasil, 2025). A agência reforçou que o paracetamol é um fármaco seguro para o tratamento de dor e febre durante a gestação, desde que respeitadas as recomendações profissionais. Especialistas alertam que a disseminação de informações sem embasamento clínico por figuras de autoridade pode gerar pânico e levar gestantes a evitarem tratamentos essenciais (CNN Brasil, 2024). Esse embate de narrativas sublinha a complexidade do lugar social do autismo na era da informação, onde a autoridade das instituições reguladoras é frequentemente tensionada pela influência mediática de líderes políticos.

Como fruto das primeiras observações no ambiente do Instagram durante o percurso desta pesquisa, notou-se uma presença massiva de publicidade direcionada que promete o rastreio do Transtorno do Espectro Autista de forma simplificada. É recorrente a exibição de anúncios patrocinados que oferecem 'testes de 2 minutos' para identificar sinais do espectro, utilizando uma estética de gratificação instantânea e urgência. Essa dinâmica de mediação revela uma faceta mercadológica da plataforma, onde o processo de diagnóstico - historicamente longo, clínico e multidisciplinar - é reduzido a uma interação digital de curtíssima duração. Tais propagandas não apenas capturam a atenção de usuários em busca de respostas céleres, mas também pautam o autismo dentro de uma lógica de consumo de infoprodutos, o que pode influenciar a autopercepção dos jovens e a forma como ocupam seu lugar social digital.

Contudo, essa lógica mercadológica não é encerrada na oferta de infoprodutos; ela reside, fundamentalmente, no processo de apropriação das narrativas de vida dos próprios participantes da rede. Na economia da atenção, a subjetividade e a performatividade dos jovens autistas são transformadas em dados e métricas de engajamento. Assim, o 'ser autista' no Instagram passa a ser mediado por uma lógica de visibilidade onde o ativismo e os hiperfocos são capturados pelo algoritmo para alimentar o fluxo de consumo da plataforma. O relato pessoal passa a ser uma mercadoria simbólica que sustenta a dinâmica da mediação, influenciando não apenas a autopercepção dos jovens, mas também a forma como o mercado digital molda o que é ser visível dentro do espectro.

Historicamente, é observada uma marginalização persistente de indivíduos com TEA, o que tem restringido significativamente suas oportunidades de integração em diversos domínios da sociedade, a exemplo da educação, do mercado de trabalho e da vida em sociedade. Esse processo de exclusão sistemática é resultante de preconceitos profundamente enraizados e de uma compreensão limitada sobre esta condição. Nesse sentido, o estigma associado ao TEA permeia as interações sociais, influenciando as expectativas, as oportunidades e o tratamento dispensado a esses indivíduos em diversos domínios da vida, desde a educação e o emprego até as relações interpessoais e a participação na comunidade (Goffman, 1963). Assim, a falta de informação precisa e a prevalência de estereótipos negativos contribuem para a manutenção de atitudes discriminatórias.

Considerando as próprias características do TEA, estas podem, em um contexto social não adaptado, serem convertidas em obstáculos significativos à conquista de um lugar social. As diferenças nos estilos de comunicação, por exemplo, podem dificultar a compreensão e a expressão em interações sociais convencionais, levando ao isolamento e à exclusão. Da mesma

forma, as particularidades no processamento sensorial podem tornar ambientes cotidianos aversivos ou desafiadores, restringindo a participação em atividades sociais e comunitárias. A ausência de ambientes acessíveis, tanto em termos físicos quanto comunicacionais e sociais, mantém um ciclo de exclusão que impede a plena realização do potencial das pessoas com TEA.

Baker (2018) postula que o reconhecimento da singularidade intrínseca a cada indivíduo com autismo - abrangendo suas habilidades, potencialidades e necessidades específicas - possui o potencial de promover uma perspectiva mais inclusiva no âmbito social. Concomitantemente, o movimento de autodefensores, que se erige em prol da expressão e dos direitos das pessoas com autismo, têm emergido como um elemento axial no debate concernente à inclusão social (Ne'eman, 2010). O movimento de autodefensores do TEA consiste em uma organização coletiva de indivíduos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que se articulam com o objetivo de promover a autoafirmação, o empoderamento e a defesa dos direitos do grupo, buscando conferir voz ativa às experiências.

O movimento de autodefensores voltado especialmente para o TEA teve grande influência de Jim Sinclair (1993). A voz e a escrita de Jim Sinclair marcaram um ponto de inflexão e continuam a ser uma referência fundamental para entender a perspectiva da autodefensoria dentro da comunidade autista. Em seu texto, *Don't Mourn for Us*, Sinclair (1993), que era autista, articulou de forma poderosa a perspectiva de que o TEA é uma parte fundamental da identidade de uma pessoa e não algo a ser curado. Considerado um texto fundador do movimento de autodefensoria do autismo e do paradigma da neurodiversidade, expressa a frustração das pessoas com autismo e clama por aceitação, compreensão e valorização.

Essa reivindicação de agência converge para o lema central do movimento mundial pelos direitos das pessoas com deficiência: “Nada sobre nós, sem nós” (*Nothing About Us Without Us*). Popularizada pelo ativista James Charlton (1998) na década de 1990, a expressão foi por ele ouvida na África do Sul em 1993, referindo-se à necessidade de participação ativa dessa população no planejamento de políticas e ações que lhes dizem respeito. Em suma, essa trajetória histórica e política estabelece uma nova premissa ética fundamental: no TEA, não é sobre eles, é com eles.

Alinhada aos preceitos do modelo social da deficiência, a autodefensoria é fundamentada em princípios dos direitos humanos, da autonomia e da autodeterminação. Ela emerge como uma resposta à histórica exclusão e marginalização das pessoas com deficiência, que frequentemente tiveram suas vidas e necessidades definidas por terceiros (Charlton, 1998).

No cenário brasileiro, o movimento de autodefensores tem ganhado crescente visibilidade e organização, impulsionado por iniciativas da sociedade civil e, mais recentemente, por um reconhecimento por parte de algumas esferas governamentais. Ne'eman (2010) argumenta que o movimento de autodefensoria não é apenas sobre ter voz, mas sobre ter uma voz que seja ouvida e que influencie as políticas e práticas. A participação ativa das pessoas com deficiência nos processos decisórios é crucial para garantir que as intervenções sejam relevantes, eficazes e respeitadas de suas necessidades e desejos.

Essa perspectiva de autodefensoria é materializada na produção intelectual de indivíduos neurodivergentes que buscam educar a sociedade a partir de suas próprias vivências. É o caso de Bela Liah (2023), autora da obra 'O diário de um autista: aprendendo sobre o autismo na prática'. Ao transpor suas experiências para a literatura e para o ambiente digital por meio do portal: Neurodiverso²⁸, a autora estabelece um guia prático que auxilia famílias e profissionais a compreenderem o cotidiano sob a ótica do próprio autista. Tais iniciativas são fundamentais para a consolidação do lugar social, pois validam narrativas que transcendem os manuais clínicos e promovem ferramentas de autonomia e protagonismo.

Os auto defensores do TEA direcionam frequentemente seus esforços para aspectos cruciais, tais como: a disseminação de informações fidedignas ao público acerca do TEA, suas características multifacetadas e as diferenças inerentes à condição, com o intuito de desmistificar concepções errôneas que frequentemente a circundam; a reivindicação por políticas e legislações mais eficazes que assegurem os direitos das pessoas autistas, abrangendo áreas como educação inclusiva, acesso à saúde e integração social plena; a defesa da criação de ambientes mais acessíveis e inclusivos em diversos contextos, a exemplo de instituições educacionais e locais de trabalho, de modo a viabilizar a participação plena das pessoas com autismo na sociedade. Adicionalmente, empenham-se em expressar suas vivências, compartilhar suas perspectivas e engajar-se ativamente na formulação de políticas e iniciativas que lhes concernem diretamente.

Vale ressaltar que uma das inúmeras barreiras enfrentadas por indivíduos com autismo reside na dissonância das políticas públicas existentes. Conforme assinalam Schall *et al.* (2015a), a inclusão nos âmbitos da educação e do mercado de trabalho, por exemplo, ainda revela significativos hiatos, e as abordagens frequentemente negligenciam as necessidades específicas do TEA. A edificação de um ambiente genuinamente inclusivo demanda a

²⁸ Disponível em: <https://oneurodiverso.com.br/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

implementação de políticas que reconheçam esta heterogeneidade e fomentem a aceitação e o respeito pelas singularidades que caracterizam cada pessoa com autismo.

Ademais, a efetividade do lugar social das pessoas com TEA está intrinsecamente ligada à existência e à adequação de políticas públicas inclusivas. A ausência de legislação específica ou a implementação inadequada de políticas existentes em áreas como educação, saúde, trabalho e assistência social, contribuem para a manutenção de desigualdades e para a limitação de oportunidades. A falta de investimento em serviços especializados, a formação inadequada de profissionais e a ausência de mecanismos de apoio individualizado representam omissões que precisam ser endereçadas para garantir a inclusão efetiva (Schall *et al.*, 2015a).

Em contrapartida a esse cenário de desafios, surgem iniciativas e abordagens que visam a promoção de um lugar social mais inclusivo para pessoas com TEA. A educação inclusiva, quando implementada com recursos adequados, com respeito à diversidade, pode fomentar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA, preparando-os para uma participação mais plena na sociedade (Florian, 2014). A crescente conscientização sobre os benefícios da neurodiversidade no ambiente de trabalho tem levado a iniciativas de inclusão profissional, que reconhecem e valorizam as habilidades e os talentos únicos que pessoas com TEA podem oferecer (Hagner; Cooney, 2005).

Deste modo, a luta por um lugar social inclusivo para pessoas com TEA exige um esforço coletivo e contínuo, que envolva a desconstrução de preconceitos, a disseminação de informações precisas, a criação de ambientes acessíveis e acolhedores, e a implementação de políticas públicas sensíveis às necessidades e às singularidades de cada indivíduo dentro do espectro. A valorização da neurodiversidade como um componente próprio da diversidade humana e o reconhecimento do protagonismo das próprias pessoas com TEA são bases fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, onde todos os indivíduos possam ocupar um lugar de respeito, dignidade e participação plena. Nessa jornada pela conscientização e garantia de direitos, o papel da sociedade civil e as ações de visibilidade e engajamento público tornam-se essenciais. Reconhecendo a necessidade de promover a aceitação e combater a desinformação em escala global, foram instituídas datas e símbolos específicos para dar destaque à causa do autismo.

No dia 2 de abril, o Dia Mundial de Conscientização do Autismo, várias são as iniciativas pelo Brasil e pelo mundo, como prédios e monumentos importantes que são iluminados de cor azul (cor definida para o autismo), como o Cristo Redentor, localizado no Rio de Janeiro.

Figura 8 - Cristo Redentor



Fonte: <https://www.canalautismo.com.br/DiaMundial/>. Acesso em: 19 abr. 2023.

No ano de 2022, o desenhista Maurício de Sousa produziu uma tirinha com os personagens da Turma da Mônica para a Revista Autismo em comemoração ao 2 de abril, tendo o André, como o personagem autista.

Figura 9 - Tirinha (André em dois de abril)



Fonte: Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/andre-e-a-turma-da-monica>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Figura 10 - Tirinha (André em dois de abril)



Fonte: Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/andre-e-a-turma-da-monica>. Acesso em: 20 abr. 2023.

O calendário de direitos humanos e neurodiversidade destaca o Dia Mundial do Orgulho Autista, celebrado em 18 de junho. Esta data não é apenas comemorativa, mas representa a busca por dar voz às pessoas com autismo, valorizando suas vivências, talentos e formas únicas de estar no mundo. O movimento subjacente propõe que os obstáculos enfrentados pelo TEA sejam vistos dentro de um contexto social e estrutural, e não apenas como um problema individual, desafiando o capacitismo e promovendo a dignidade e a valorização da diversidade (Autismo em dia, 2025).

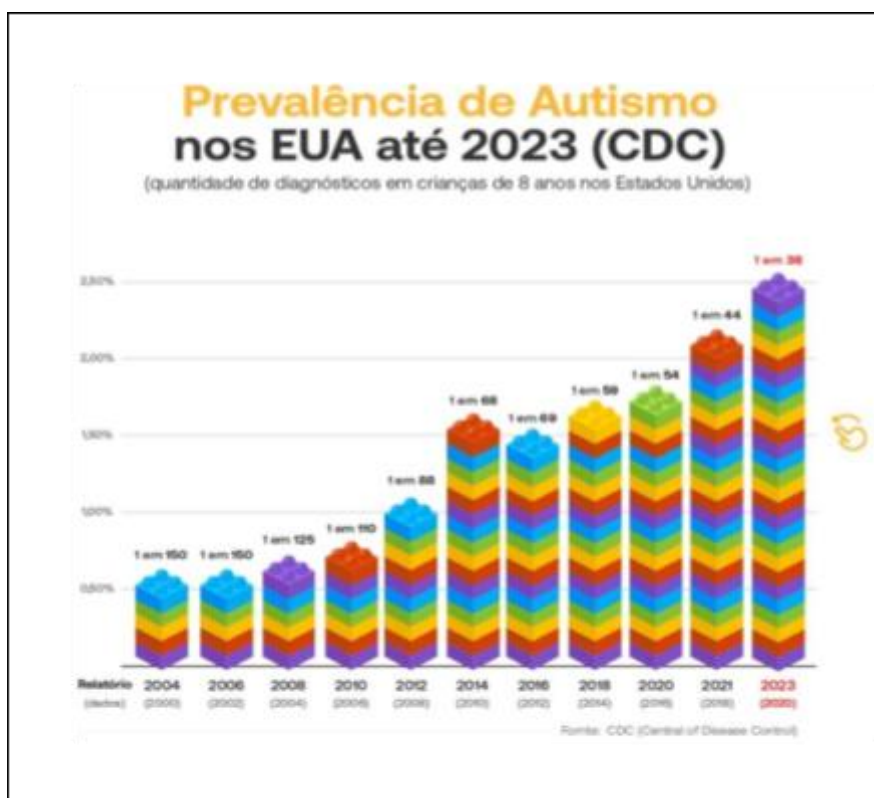
A ocupação de espaços de visibilidade pela neurodiversidade encontra na cultura popular um terreno fértil para a desconstrução de estigmas. Um exemplo contundente é o enredo da escola de samba Alegria da Zona Norte para o Carnaval 2025: *'No espelho da alegria, reflete a imagem do artista... Muito prazer, eu sou autista!'*. A letra do samba-enredo evoca o universo particular do indivíduo com TEA e clama por um olhar da ciência com mais consciência para um futuro de inclusão (Alegria da Zona Norte, 2025). Ao versar que cada peça conta uma história e que o quebra-cabeça é uma vitória, a agremiação niteroiense utiliza o simbolismo tradicional do autismo para reafirmar a independência e a capacidade artística do sujeito autista, dialogando diretamente com os princípios de participação cultural previstos no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Somado às manifestações artísticas do Carnaval, o espaço urbano de Niterói tem sido palco de mobilizações coletivas que consolidam o autismo na memória cultural da cidade. A Caminhada de Conscientização sobre o Autismo, que em 2025 atingiu sua 10ª edição reunindo centenas de famílias na Praia de Icaraí, exemplifica como a ocupação do espaço público fortalece a rede de proteção e o sentimento de pertencimento (Extra, 2025). A relevância social e histórica desse movimento foi ratificada pelo poder público através da Lei Municipal nº 4.015/2025, que declarou o ato como bem imaterial da cidade de Niterói. Este reconhecimento jurídico e simbólico retira a neurodiversidade da invisibilidade e a posiciona como um valor

identitário local, legitimando as vivências e o 'lugar social' desses sujeitos ao garantir a realização anual do evento no calendário oficial do município (Niterói, 2025a).

O *Center of Diseases Control and Prevention* (CDC)²⁹ (Gráfico 1) estima a prevalência de autismo de uma a cada 36 crianças nos Estados Unidos da América. O número de meninos é 3,8 vezes superior que o de meninas.

Gráfico 1 - Prevalência de autismo nos EUA de 2004 a 2023, com dados do CDC



Fonte: https://institutoneurosaber.com.br/wp-content/uploads/2023/04/Neuro_Insta_Feed_28.03.2023_021024x1024.png. Acesso em: 1 nov. 2023.

No Brasil, embora ainda enfrente desafios para consolidar a prevalência exata de pessoas com TEA em todo o território, estimativas sugerem que o transtorno atinja cerca de 0,6% da população infantil, o que corresponde à proporção de uma criança para cada 160 (OPAS³⁰, 2017)³¹. A única iniciativa brasileira de medição de prevalência sobre o TEA foi um estudo-piloto de 2011, em Atibaia, SP. Segundo o estudo, existe um autista para cada 367

²⁹ Centro de Controle e Prevenção de Doenças.

³⁰ Organização Pan-Americana da Saúde.

³¹ É fundamental observar que os dados da OPAS (2017) são baseados em extrapolações globais. Com a inclusão do quesito autismo no Censo 2022 (publicado em 2025), o IBGE identificou uma prevalência maior, de aproximadamente 1,12% (1 para cada 89 pessoas). Essa diferença (de 0,6% para 1,12%) reflete não apenas o aprimoramento metodológico de uma contagem domiciliar oficial no Brasil, mas também o avanço nos diagnósticos e a mobilização do ativismo social que exigiu maior visibilidade estatística para a comunidade neurodivergente.

habitantes (ou 27,2 por 10.000). A pesquisa foi conduzida pelo psiquiatra na infância e adolescência e pesquisador Marcos Tomanik Mercadante, em um bairro de 20 mil habitantes da cidade (Canal Autismo, 2019). Podemos pensar no porquê da falta de interesse das autoridades políticas do Brasil em destinar recursos para um levantamento mais preciso do quantitativo de pessoas com autismo no país. Contudo, esse cenário de incerteza estatística foi recentemente alterado pelos resultados do Censo Demográfico 2022. Pela primeira vez, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluiu o autismo em seus levantamentos oficiais, identificando aproximadamente 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com o transtorno no território nacional (IBGE, 2025). Esse mapeamento oficial rompe com décadas de invisibilidade e fundamenta a importância de políticas públicas e marcos regulatórios mais robustos. A invisibilidade do reconhecimento social pode afetar todo o processo de inclusão além de ocultar o que na vivência cotidiana e nas redes sociais mais encontramos e vamos descobrindo cada vez mais sobre as pessoas com autismo.

Inferimos que o estigma social e a persistente falta de compreensão em relação ao TEA continuam a restringir significativamente o acesso a esferas cruciais da vida, como a educação formal, o mercado de trabalho e as interações sociais cotidianas. Torna-se necessário uma reformulação das políticas públicas existentes, de modo a que estas reflitam a heterogeneidade do TEA e atendam às necessidades específicas e individualizadas de cada pessoa. Nesse processo de reconfiguração, a participação ativa e a escuta atenta das vozes das próprias pessoas com autismo se configuram como elementos centrais e imprescindíveis, assegurando que suas demandas e direitos sejam integralmente considerados e respeitados.

Ademais, uma cultura social que ativamente aceite e celebre a neurodiversidade, constitui um imperativo ético e social para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Silberman, 2015). A implementação de práticas inclusivas de maneira transversal em todos os setores da sociedade, desde as instituições educacionais até os ambientes profissionais, é fundamental para que as pessoas com autismo possam contribuir de forma plena e significativa para o enriquecimento do tecido social. Essa inclusão, longe de ser um benefício unilateral, catalisa a inovação, a criatividade e a diversidade de perspectivas em toda a coletividade.

A sociedade contemporânea defronta-se com um desafio - empreender um esforço coletivo para desfazer os preconceitos, fomentar uma compreensão aprofundada do TEA e edificar espaços sociais que acolham e valorizem a singularidade de cada indivíduo autista. Ao trilharmos esse caminho, estaremos não apenas reconhecendo suas capacidades e potencialidades intrínsecas, mas também reafirmando nosso compromisso com a dignidade

humana e a igualdade de oportunidades como pilares de uma sociedade civilizada. Em última análise, a jornada rumo à inclusão e à aceitação plena das pessoas com TEA espelha a nossa própria capacidade, enquanto coletividade, de abraçar a diversidade em sua totalidade e de construir um futuro no qual cada indivíduo possa florescer com respeito e dignidade.

A teoria do reconhecimento (Honneth, 1995) complementa essa perspectiva ao sublinhar a centralidade das relações de reconhecimento mútuo para o desenvolvimento da autoestima, da autoconfiança e do sentimento de pertencimento à comunidade. Para pessoas com TEA, a vivência reiterada de incompreensão, estigmatização e exclusão pode gerar déficits significativos no reconhecimento social, com consequências ruins para sua identidade e bem-estar psicológico. A promoção de ambientes acolhedores e inclusivos, nos quais as diferenças são não apenas toleradas, mas ativamente valorizadas, e onde as contribuições das pessoas com autismo são reconhecidas e celebradas, promove condições para o fomento de relações de reconhecimento e, por conseguinte, para o fortalecimento de seu lugar social como membros integrais e ativos da sociedade. A luta pela inclusão, portanto, extrapola a mera remoção de barreiras físicas e atitudinais, demandando a construção de uma cultura social que verdadeiramente reconheça e celebre a riqueza da diversidade humana em suas múltiplas manifestações.

3.3 Construindo a inclusão na educação

A educação inclusiva emerge como um dos pilares para a efetiva garantia do lugar social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Declaração de Salamanca (Salamanca, 1994) consagra o direito universal à educação, independentemente das condições individuais. Investigações empíricas, a exemplo do estudo seminal de Florian e Linklater (2010), evidenciam que a integração de educandos com TEA em ambientes educacionais regulares não apenas otimiza seu desenvolvimento acadêmico e social, mas também enriquece a experiência de todos os estudantes, fomentando a empatia, a compreensão da diversidade e a desconstrução de estigmas. Contudo, a efetividade da inclusão demanda a implementação de abordagens pedagógicas flexíveis e individualizadas, que considerem as singularidades cognitivas e comportamentais de cada educando com TEA.

Em contraposição à perspectiva biomédica, o modelo social proposto por Oliver (1996) desloca o foco da análise para as estruturas sociais e suas intrínsecas barreiras. Sob essa ótica, a exclusão de pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, é interpretada como uma consequência direta de normas sociais excludentes, atitudes preconceituosas e a

inacessibilidade de ambientes físicos e sociais. Destarte, a promoção de um lugar social inclusivo para pessoas com autismo exige uma reconfiguração das normas sociais vigentes, que passe pelo reconhecimento e pela valorização da neurodiversidade como um componente enriquecedor do tecido social.

Apesar dos inegáveis avanços nas esferas da inclusão educacional e dos direitos humanos, a população com autismo ainda enfrenta obstáculos substanciais que impactam seu pleno exercício da cidadania. A persistência da discriminação, do preconceito e das limitações impostas à sua autonomia representam obstáculos significativos à participação social em igualdade de condições. Nesse contexto, a formação continuada de profissionais da educação e de outras áreas, a implementação de estratégias eficazes de conscientização da sociedade em geral e a criação de ambientes inclusivos em todos os âmbitos da vida social (educação, trabalho, lazer, saúde etc.) são elementos cruciais para transformar essas barreiras em oportunidades de crescimento pessoal e coletivo.

É primordial uma profunda análise sobre o intrincado contexto social e cultural em que as pessoas com TEA estão inseridas e as barreiras que historicamente limitam a inclusão. Através do investimento em práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas, do fortalecimento de políticas públicas sensíveis às necessidades específicas da população com TEA e do reconhecimento e amplificação das vozes autistas, seria possível avançar em direção a uma sociedade que não apenas tolere, mas que ativamente respeite e valorize essa diversidade neurológica.

Klin (2006) compreende que ao longo dos acompanhamentos e terapias a maioria das pessoas com autismo apresenta melhora nos relacionamentos sociais e na comunicação. Um acompanhamento adequado e uma vida ordenada e marcada pela rotina são essenciais para o desenvolvimento e superação das limitações das pessoas com autismo. Considerando os aspectos interacionais e comunicacionais das pessoas com autismo é possível compreender que as habilidades sociais das pessoas com TEA são apenas diferentes das pessoas neurotípicas.

Adultos com autismo que possuem a fala bem desenvolvida e conseguem articular seus processos de pensamento podem, em sua maioria, pensar através de imagens. Contudo, as pessoas com autismo afetadas severamente, quem embora sejam capazes de falar mas não explicam a maneira como pensam, têm padrões de pensamento associativo. É importante salientar que nem todas as pessoas com autismo possuem a maneira de pensar marcadamente visual, não processam as informações da mesma forma, possuem percepção aos detalhes (como se montassem um quebra-cabeças) e apresentam desafios para compreender e construir conceitos (Grandin, 2011).

Os educadores e demais profissionais que trabalham com crianças com autismo precisam entender que elas irão usar as palavras de forma inadequada. É possível que algumas vezes esse uso tenha um aspecto associativo lógico, outras vezes não. Uma criança com autismo poderá dizer, por exemplo, “cachorro” quando quiser ir para o quintal, pois a palavra “cachorro” estará associada à ideia de “ir para o quintal” (Grandin, 2011, p. 27). Muitas pessoas ficam totalmente confusas diante dos símbolos autistas. No entanto, para os sujeitos autistas, esses símbolos podem ser o único meio de terem acesso a uma realidade tangível e a uma compreensão do mundo (Grandin, 2011, p. 33). Sobre esta simbologia, Temple Grandin relata como foi importante para a sua trajetória:

Relacionamentos pessoais não faziam absolutamente nenhum sentido para mim até eu desenvolver símbolos visuais de portas e janelas. Só assim pude entender conceitos como a reciprocidade de um relacionamento. Ainda me pergunto o que teria acontecido comigo se eu não tivesse sido capaz de visualizar meu caminho no mundo. Meu grande desafio foi a transição do Ensino Médio para a faculdade. Nós, autistas, temos uma dificuldade enorme diante de mudanças. Para lidar com uma mudança tão radical como deixar o Ensino Médio, eu precisava ensaiá-la de alguma maneira. Passei, então, a representar cada fase da minha vida como a passagem através de uma porta, janela ou portão de verdade (Grandin, 2011, p.29).

Na adolescência, Temple percebeu que precisava estabelecer alguma comunicação, mas era impedida pelo abismo profundo de incompreensão sobre si mesma e sobre o mundo. Contudo, nesta fase, pode contar com a ajuda de um dos seus educadores. O Sr. Carlock era seu amigo e confidente:

O Sr. Carlock não me fazia sermões, mas demonstrava, com sua própria conduta, uma percepção social que eu invejava e tentava copiar. Com ele, estava aprendendo atitudes humanistas que o meu autismo sempre me impedira de ter. O Sr. Carlock me deu livros de filosofia para ler, porque reconheceu que parte de meu pensamento à base de símbolos continha alguns conceitos filosóficos. Certo dia, ele me disse; “Temple, o tom da sua voz melhorou. Não está mais tão inexpressivo”. Menos inexpressivo? Fiquei pensando naquilo por vários dias, e finalmente concluí que, à medida que eu aumentava minha percepção da esfera social, o tom da minha voz devia estar melhorando. Achei que não precisava mais de uma defesa contra o mundo (Grandin; Scariano, 2012, p. 90).

Temple compreendia que a ajuda do Sr. Carlock a motivava a melhorar. Kanner (*apud* Grandin; Scariano, 2012, p. 91) realizou estudos de acompanhamento com 96 crianças autistas e detectou que os onze indivíduos mais bem-sucedidos quando adultos atravessaram uma mudança interna com motivações durante a adolescência. “O Sr. Carlock percebera que eu

tinha chegado a um estágio de possível mudança e progresso, e com sua atitude dedicada motivou-me a me esforçar para aprender” (Grandin; Scariano, 2012, p. 91).

Ao longo de sua vida, Temple precisou atravessar por cinco ou seis portas extremamente importantes. No ano de 1970, formou-se em Psicologia, pela Franklin Pierce, uma faculdade de pequeno porte voltada para o campo das artes liberais. Logo depois mudou-se para o Arizona em busca da sua pós-graduação. O seu interesse por gados e pela Zootecnia estava cada vez maior e, por isso ela, passou pelo desafio de trocar a área da Psicologia pela área da Zootecnia. Dessa forma, portas e janelas foram os símbolos que permitiram o progresso e conexões na vida de Temple, que ainda não tinha sido vistas em outras pessoas com autismo (Grandin, 2011).

Pesquisas mostram que as imagens podem ser usadas para se obter uma comunicação eficaz com crianças e adultos com autismo, pois os mesmos aprendem visualmente e pensam por imagens visuais. Se souberem ler, instruções poderão ser feitas por escrito. O uso de computadores e celulares pode ajudar os indivíduos severamente atingidos a se comunicar (Grandin; Scariano, 2012).

É importante dedicar-se a favor das pessoas com autismo e descobrir seus talentos escondidos e desenvolvê-los. Cada pessoa é única e não existem duas crianças com autismo idênticas. O que funciona para um pode não dar certo com outra. Por vezes, profissionais afirmam que tais crianças não realizam ou não serão capazes de fazer determinada coisa, mas o tempo passa e podem mudar, pois as crianças com autismo não são estáticas. Dessa forma, os testes e avaliações precisam ser repetidos frequentemente, já que diferentes subtipos de autismo respondem de maneira distinta a diferentes tratamentos e intervenções (Grandin; Scariano, 2012).

As redes sociais, como o Instagram, são espaços de comunicação e de interações que permitem conexões entre indivíduos. O Instagram tem sido uma rede social muito utilizada por pessoas com autismo e seus familiares. Ademais, as apropriações táticas feitas por esses sujeitos nessa plataforma tensionam o ambiente digital em direção à inclusão a partir das interações e troca de experiências entre alegrias, complexidades e direitos. Por meio delas, estas pessoas entram em contato com outras, tornando estas redes também uma via para a representatividade que amplifica as vozes autistas para além das fronteiras geográficas do ambiente escolar. No Instagram, temos alguns perfis de pessoas com autismo com o objetivo de discutir assuntos particulares de suas vidas. Outros perfis podem ser encontrados com um interesse mútuo ou com o intuito de estabelecer e fortalecer laços afetivos construindo sentidos

comuns. No próximo capítulo aprofundaremos as experiências e interações dos jovens com autismo no Instagram relacionando-as aos conceitos de mediação e cotidiano.

4 Instagram, autismo e midiatização

Há algo de novo no ar! O fenômeno da internet, hipermídias e redes sociais configuraram uma nova realidade sociocultural, em que os cidadãos interconectados interagem de maneira colaborativa, formando laços afetivos, comerciais e políticos (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p. 149).

A constituição do paradigma informacional inaugurou uma nova era na organização social e na experiência humana. Desde o início do século XXI, a emergência da Internet, das hipermídias e das redes sociais não apenas reconfigurou a realidade sociocultural, mas deu origem a uma verdadeira sociedade em rede (Castells, 2002 [1996]). Nesse cenário, indivíduos interconectados interagem de maneira colaborativa, forjando laços afetivos, comerciais e políticos, em um fluxo contínuo de informação e interação.

Dessa forma, a comunicação digital tem impactado profundamente o modo de pensar, falar e agir dos indivíduos. Essa transformação na interação com o mundo social e natural fez das experiências sociotécnicas um elemento essencial em nossa relação com a “realidade objetiva” (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012). Nesse ambiente, a fronteira entre o presencial e o virtual passa a ser fluida, e estamos constante e sensorialmente interligados através de ambientes digitais, que se tornaram o palco de uma cultura participativa (Jenkins, 2009 [2006]) na qual a passividade dos antigos espectadores é substituída por uma arquitetura de engajamento, espaço em que os indivíduos não apenas consomem conteúdos, mas atuam como produtores e curadores de suas próprias narrativas.

A integração dos diversos estilos de vida às novas tecnologias redefiniu a comunicação e o contato com a cultura e o conhecimento. Como observa García Canclini (2008 [2007], p. 49-50), a convergência digital de mídias reorganiza o acesso aos bens culturais e as formas de comunicação, tornando inviável a separação entre textos e imagens:

As fusões multimídia e as concentrações empresariais na produção de cultura correspondem, no consumo cultural, a integração de rádio, televisão, música, notícias, livros, revistas e internet. Devido à convergência digital destes meios, se reorganizam os modos de acesso aos bens culturais e a formas de comunicação. [...] Nem os hábitos atuais dos leitores-espectadores-internautas, nem a fusão de empresas que antes produziam de forma separada cada tipo de mensagem ainda permitem conceber como ilhas separadas os textos, as imagens e sua digitalização.

A partir dessa perspectiva, percebemos que a reorganização dos modos de acesso e consumo aponta para uma nova relação com a realidade, que deixa de ser meramente mediada para ser profundamente simulada. Se Mattos, Janotti Junior e Jacks (2012) discutem a

essencialidade das experiências sociotécnicas na constituição da realidade objetiva, é preciso recuar à gênese dessa discussão em Baudrillard (1991 [1981]). O autor já antecipava, na década de 1980, a ascensão dos simulacros, nos quais a representação não mais reflete a realidade, mas a precede e a substitui, gerando uma hiper-realidade onde a representação passa a ser mais tangível que o próprio fato. Assim, a imersão no digital mencionada não é apenas um acréscimo técnico ao cotidiano, mas a consolidação de um ambiente onde a distinção entre o fato e a sua simulação algorítmica é dissolvida.

Essa imersão no digital não apenas afeta a forma como acessamos as informações, mas também como construímos e expressamos nossas identidades e nos conectamos em um espaço que é, simultaneamente, íntimo e público. Segundo Turkle (1995), o ciberespaço emergiu como um laboratório de identidades, onde os indivíduos podem explorar e experimentar múltiplos “eus” digitais, testando diferentes facetas de sua subjetividade e construindo o que a autora denomina de “eu flexível”. No contexto das redes sociais como o Instagram, essa capacidade de performance do *self* adquire novas nuances, permitindo que os usuários gerenciem suas autoapresentações e busquem reconhecimento em uma audiência ampla e interconectada. Turkle (2011) aprofunda essa discussão ao observar que a comunicação mediada pela tecnologia pode gerar uma “solidão conectada”, na qual a busca por interações rápidas e controláveis por meio de telas altera a natureza da intimidade e do engajamento social.

No entanto, é precisamente nesse espaço de fluidez identitária e de novas modalidades de conexão que jovens com TEA podem encontrar um espaço para a expressão de suas experiências e para a construção de comunidades de apoio, redefinindo o pertencimento e a visibilidade de sua neurodiversidade. É comum associarmos a aceleração tecnológica à substituição do mundo real por representações discursivas, culminando na formação de um “mundo virtual”. Contudo, essa percepção simplifica a questão, pois, para os indivíduos, o mundo nunca é puramente “real”, mas o produto de processos de objetivação simbólica, independentemente dos avanços cibernéticos (Turkle, 2011).

A participação ativa de jovens com TEA no Instagram, através do compartilhamento de suas vivências cotidianas, reflexões pessoais e conhecimentos diversos, constitui um vetor significativo para a promoção da inclusão e do fomento de um ambiente de acolhimento tanto para eles próprios quanto para um público mais amplo, incluindo outros indivíduos dentro do espectro autista e a sociedade em geral. Analisaremos, então, como a dinâmica específica do Instagram pode favorecer ou apresentar limitações para a concretização dessas interações e para o processo de inclusão, buscando evidenciar como a produção de conteúdos por jovens autistas nesta plataforma pode contribuir para a construção de narrativas autênticas e fomentar

processos comunicacionais e sociais no Instagram e no ambiente escolar. Destarte, no decorrer deste capítulo, exploraremos um conjunto teórico que fundamenta esta análise, abrangendo as discussões sobre midiatização, interação, cognição, cotidiano, dentre outras abordagens importantes para o tema.

4.1 Midiatização: conceito e discussões

Nesse contexto de transformações sociais e comunicacionais, impulsionadas pelas mídias digitais, o processo de midiatização assume um papel de destaque. Conforme Hjarvard (2012) propõe, a midiatização consiste na crescente integração da mídia nas instituições sociais e na consequente adaptação dessas instituições à lógica midiática, o que redefine as formas de comunicação, a construção de relacionamentos e a participação na esfera pública. As plataformas de redes sociais, como o Instagram, emergem como espaços híbridos onde as fronteiras entre o público e o privado se tornam fluidas, e novas modalidades de interação social são constantemente negociadas e estabelecidas.

Pensar o cotidiano escolar atravessado pela cotidianidade contemporânea implica em considerar que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2020 [1970], p. 95). Partindo de Freire, encontramos nos estudos de Gomes (2016) suporte para uma discussão mais ampla sobre esse conceito. Suas reflexões visam empregar “[...] o conceito de midiatização como um paradigma para analisar e compreender a realidade contemporânea” (Gomes, 2016, *n. p.*). O autor ressalta que:

[...] não se trata mais de um questionamento sobre a utilidade dos meios para a transmissão das mensagens, trata-se, na sociedade contemporânea mediatizada, de uma reflexão sobre os próprios meios – os dispositivos tecnológicos – como mensagens e sobre a ambiência em que nos encontramos, permeadas por estes dispositivos e suas intervenções (Gomes, 2016, *n. p.*).

Essa visão sistêmica e metamidiática consolida o entendimento de que os dispositivos tecnológicos, como o Instagram, não são meros canais, mas sim agentes ativos que interferem na construção do conhecimento e da subjetividade. Bellei (2002, p. 13-14) sustenta essa perspectiva, afirmando que:

[...] uma tecnologia [é] uma certa forma de fazer coisas utilizando um certo instrumental, e porque toda tecnologia jamais é apenas um instrumento de uso, mas, também e principalmente, um instrumento que usa e condiciona os seus usuários [...]. Somos sempre usados pelas coisas que usamos.

O conceito de midiatização, proposto por Gomes (2016), abrange não apenas as evoluções dos meios técnicos, mas as mudanças socioculturais provocadas por eles. O processo pode ser visto como uma via de mão dupla, da mesma forma que Faxina e Gomes (2016, p. 111) apontam que os meios técnicos mudam os ambientes socioculturais, sugerem que “[...] as pessoas, as instituições, a sociedade em geral, transformam a tecnologia na medida em que dela se apropriam, modificando-a e experimentando-a”. Os autores ressaltam que a forma como nos comunicamos é profundamente afetada por cada nova tecnologia, fazendo emergir dessa interação um novo padrão sociotécnico.

Essa transformação estrutural é o foco de Hjarvard (2015, p. 52), que trata da midiatização como um processo em que se leva em consideração “[...] como os usos e funções tanto das velhas como das novas mídias tornam-se institucionalizados em variados contextos sociais e culturais”. De forma análoga a Gomes (2016), Hjarvard (2015) define a midiatização como o processo das transformações que a mídia acarreta na sociedade. O conceito transcende os próprios meios, abrangendo as alterações sociais e culturais que se manifestam sob a influência da lógica da mídia.

Acerca dessas ações e interações dos indivíduos na midiatização, Sodré (2009, p. 35) constata que:

Nossa perspectiva sobre midiatização observa justamente esse deslocamento. Por diversas razões, já não se pode considerar “a mídia” como um corpo estranho na sociedade. Com a midiatização crescente dos processos sociais em geral, o que ocorre agora é a constatação de uma aceleração e diversificação de modos pelos quais a sociedade interage com a sociedade. Ainda que os processos interacionais mais longamente estabelecidos – da ordem da oralidade presencial e da escrita em suas múltiplas formas – continuem a definir padrões de comunicação, e lógicas inferenciais, que organizam a sociedade e suas tentativas, tais processos, em sua generalidade, se deslocam para modos mais complexos, envolvendo a diversidade crescente da midiatização – o que é bem mais amplo e diferenciado do que referir simplesmente o uso dos meios. Assim, hoje, o que atrai fortemente nossa atenção são esses processos – cujas ações não se restringem ao objeto “meios” nem ao objeto “receptores e suas mediações”, mas os incluem, a ambos, em formações muitíssimo diversificadas e ainda articulados a outras formações.

Deste modo, o estudo da midiatização não visa elucidar acontecimentos apenas através da indicação de lógicas que estariam em ação. Trata-se, antes, de analisar detalhadamente aquelas experiências sociais que criam circuitos e dispositivos interativos para, com base nas percepções obtidas, reconhecer perigos, desafios, oportunidades e orientações preferenciais - procurando entender como estão mudando as mediações comunicativas da sociedade e, sempre que pertinente, tentar intervir praxiologicamente nelas.

Na perspectiva das mediações, para Martín-Barbero (1997 [1987]), a comunicação transcende a dimensão instrumental dos meios, sendo primariamente uma questão de cultura das relações sociais e da apropriação dos dispositivos por seus usuários. O autor salienta que:

Assim, a comunicação se tornou para nós questão de mediações mais que de meios, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimentos, mas de reconhecimento. Um reconhecimento que foi, de início, operação de deslocamento metodológico para rever o processo inteiro da comunicação a partir de seu outro lado, o da recepção, o das resistências que aí têm seu lugar, o da apropriação a partir de seus usos (Martín-Barbero, 1997 [1987], p.16).

A análise de Braga (2017) acerca do fenômeno comunicacional oferece uma base para o entendimento dos processos de interação na cultura midiaticizada. O autor se afasta da busca pela essência conceitual do fenômeno, orientando-se pela premissa de que “[...] O fenômeno comunicacional se realiza em episódios de interação entre pessoas e/ou grupos, de forma presencial e/ou midiaticizada” (Braga, 2017, p. 20).

Nessa concepção, concordamos com Braga (2017, p. 20) quando ele propõe que “[...] não há comunicação sem interação”, e que as interações sociais são configuradas como o “[...] lugar em que podemos tentar nos aproximar do fenômeno comunicacional em sua ocorrência”. É com base na perspectiva do seu “programa tentativo”, que Braga (2016) propõe para a produção do conhecimento em pesquisas sobre o fenômeno comunicacional, que se estrutura a ideia de que os episódios interacionais são produzidos socialmente a partir de códigos e inferências. Embora o código seja concebido como elemento necessário e compartilhado de referência comum entre os participantes do processo comunicacional, Braga (2012, p. 32) ressalta que “[...] os próprios códigos são vistos como uma produção resultante das interações”. Assim, para compreender essa produção, é essencial analisar os elementos que compõem a própria interação social:

A interação social é caracterizada não apenas pelas mensagens trocadas [...] e pelos interagentes que se encontram em um dado contexto [...], mas também pelo relacionamento que existe entre eles. Portanto, para estudar um processo de comunicação em uma interação social não basta olhar para um lado (eu) ou para o outro (tu, por exemplo). É preciso atentar para o “entre”: o relacionamento. Trata-se de uma construção coletiva, inventada pelos integrantes durante o processo, que não pode ser manipulada unilateralmente nem pré-determinada (Primo, 2008, p. 7).

Dessa forma, a comunicação, portanto, emerge na articulação entre códigos previamente definidos e espaços não codificados que demandam a inferência ativa dos participantes, conforme o autor detalha: “Entre o código e o seu uso, incidem as condições extralinguísticas do mundo, do pensamento, das relações entre os participantes da interação,

das conjunturas do episódio - que pedem um processo adicional ativo (inferências) para completar a comunicação” (Braga, 2017, p. 27). Portanto, a complexidade das interações na cultura digital suscita reflexões sobre os gêneros discursivos, levando-nos a “[...] considerar a organização das mensagens como organização de diferentes mediações ou diferentes mídias”. (Machado, 2001, *n.p.*). Nesse sentido, a autora argumenta que o gênero é estabelecido como um “instrumento criador da relação interativa entre texto, leitor, cultura”, ao afirmar que:

Considerar os gêneros em tempos de cultura digital implica atentar não só para o modo como as mensagens são organizadas e articuladas do ponto de vista de sua produção, como também em sua ação sobre a troca comunicativa, vale dizer, no processo de recodificação pelos dispositivos de mediação (Machado, 2001, *n.p.*).

O domínio de um gênero discursivo é intrinsecamente ligado aos costumes de um determinado grupo. No Instagram, a comunicação entre locutor e interlocutor ocorre através de enunciados que são compreendidos por ambos, permitindo uma interação inscrita nos costumes e códigos daquela comunidade digital. A complexidade inerente a esses fluxos e a necessidade de compreender as interações que definem esses gêneros digitais levantam a importância de um novo olhar para a pesquisa em comunicação.

A compreensão sobre a importância do debate acerca da complexidade dos fluxos comunicacionais do mundo atual e os conceitos de mediação e midiaticização ganharam destaque ao tentar dar conta tanto da circulação, bem como das interações sociais que caracterizam os processos midiáticos. Esse trajeto torna necessário que se deixe de lado o bias produtivistas que era hegemônico na pesquisa em comunicação e faz com que pesquisadores de gabinete passem a olhar para a intensidade das apropriações culturais da comunicação no dia a dia (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p. 21).

Aprofundando a discussão sobre a midiaticização, Gomes (2016, *n.p.*) defende a necessidade de uma compreensão sistêmica. O autor aponta que:

É necessário desenvolver uma compreensão de como a crescente expansão dos meios de comunicação muda nossa construção da cultura, da sociedade e das diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, a midiaticização é usada como um conceito para descrever o processo de expansão dos diferentes meios técnicos e considerar as inter-relações entre a mudança comunicativa dos meios e a mudança sociocultural.

Essa visão, centrada na inter-relação entre a mudança comunicativa e a mudança sociocultural, consolida a ideia de que o Instagram não é apenas uma ferramenta neutra, mas um dispositivo que participa ativamente da construção da cultura e da reconfiguração das práticas sociais, tornando imprescindível o estudo das inter-relações entre o uso da mídia e a

subjetividade dos sujeitos. Nesse contexto, a reavaliação dos impactos socioculturais exige que a análise seja deslocada para as modificações na conduta e nas formas de pensar.

A ascensão das tecnologias digitais forçou uma reavaliação dos impactos socioculturais que ultrapassam o mero uso do dispositivo. Embora autores como Tapscott (1999) tenham proposto o termo “Geração *Net*” e Prensky (2001) tenha popularizado o conceito de “Nativos Digitais” -, a discussão que nos interessa transcende a categorização baseada na idade. Isso se deve ao fato de que as gerações anteriores, embora tenham vivenciado uma fase inicial mais analógica, encontram-se atualmente como sujeitos desse mesmo contexto digital, estando igualmente inseridas e influenciadas pela cultura midiaticizada como as gerações subsequentes. Por essa razão, o foco de nossa análise reside nas modificações na conduta e nas formas de pensar dos sujeitos que se manifestam para além dos dispositivos. Kenski (2007, p. 115) aponta que:

Crianças e jovens que fazem parte da geração net já exibem um perfil muito diferente dos excluídos digitais, e as diferenças não estão apenas na fluência com que usam computadores e redes. A conduta desses jovens em atividades diárias em seus computadores muda também a maneira quando agem quando não estão conectados. Essas novas maneiras de pensar e agir das novas gerações digitais influenciarão o futuro das escolas e da educação de modo geral.

A despeito da referência de Kenski (2007) à Geração *Net*, suas considerações se estendem às modificações de conduta que permearam todos os ambientes cotidianos, afetando os sujeitos independentemente de sua idade. As novas subjetividades, promovidas pela era digital e assentadas nas contribuições de Freire (2020 [1969]), nas considerações de McLuhan (1996) e nos estudos de Sodré (2006), demonstram que a aproximação entre os campos da Educação e da Comunicação é fundamental para a análise das relações que são estabelecidas no cotidiano. Essa perspectiva evidencia que o ambiente social e a identidade cultural do indivíduo estão intrinsecamente ligados às suas práticas diárias.

O intenso uso dos meios de comunicação na rotina da sociedade, potencializado pelo desenvolvimento e constante aperfeiçoamento das tecnologias móveis, e de um início de democratização dos meios, reconfigura modos de interação social que refletem em novas formas de sociabilidade, inseridas em mutantes dimensões de espaço privado e público, lugar e tempo, assim como remodela formas de consumo da mídia e por meio da mídia, o que tem acarretado muitos estudos voltados para o fenômeno da midiaticização (Othon, 2017, p. 20).

Para Muniz Sodré (2006), a mídia foi transformada em um ambiente existencial que reorganiza as rotinas, as percepções e a própria consciência prática dos indivíduos. Para o autor,

a midiatização não é só como a articulação do funcionamento das instituições sociais com a mídia, mas como um processo que cria um novo ambiente de vida onde as rotinas, percepções e a própria subjetividade são reconfiguradas. Dessa forma, a mídia deixa de ser um suporte para se tornar parte constituinte da experiência e da forma como a sociedade se organiza e produz sentidos. Essa imersão na cultura midiatizada implica que as experiências cotidianas sejam progressivamente mais mediadas e moldadas pelos dispositivos e lógicas midiáticas, tornando a comunicação fundamental na construção e reconfiguração das relações sociais e culturais.

A diferença introduzida por uma abordagem compreensiva da Comunicação está no fato de já inscrever a aplicação no ato interpretativo (ou seja, inscrever o “comunicativo” no “comunicacional”), porque os objetos comunicacionais descrevem e integram uma experiência imediata e comum, que é a da midiatização, isto é, da articulação das instituições com as mídias - o *bios* virtual, a nova esfera existencial em que estamos todos sensorialmente imersos. Não se trata, pois, de uma sociologia ou uma antropologia das “mediações sociais” - a ciência social de um lado e o processo comunicativo do outro, sempre acompanhados da intenção idealista ou “terapêutica” de converter a massa em sujeito social responsável - , mas de um saber que transpareça de modo imediato na superfície sensível das condutas. Na cognição comunicacional, a matéria sensível (imagens, formas, aparências, sinestesias, ritmos, etc.) não é “fato social” ou qualquer objeto separado do sujeito, e sim “coisa” que já inscreve em si mesma um agenciamento cognitivo, um a espécie de pensamento operativo, senão uma “estratégia sensível”, totalmente aberta para a possibilidade de que se conceba uma episteme do humano saída diretamente da técnica (Sodré, 2006, p.16).

A midiatização passou a ser o conceito principal e fundamental para responder e descrever a atual mudança comunicativa que está ocorrendo na sociedade. Tem sido necessário tecer uma compreensão de como a crescente expansão das mídias tem modificado as nossas práticas sociais. Nessa perspectiva, a midiatização é utilizada para descrever o processo de expansão dos diferentes meios tecnológicos e as interrelações dos meios e as mudanças socioculturais.

De acordo com Marcondes Filho (2005), a midiatização é um termo originário da física e é importante e decisivo. Muito mais do que se referir a instrumentos tecnológicos, o *medium* assemelha-se com uma ambiência, ou seja, um entendimento do termo na física que pode ser, analogicamente, aplicada ao conceito de midiatização. Dessa forma, o autor afirma:

Por isso, também se faz mister manter o termo meio, quer dizer, *medium* (e seu plural *media*), por possuir uma ligação visceral com a origem dos processos comunicacionais. Comunicação é isso que viabiliza, que dá suporte, que permite a produção de conteúdos (formas). Ela é *medium* e os diversos suportes comunicacionais, os *media*, jamais esse termo inculto, testemunho de nossa indigência intelectual, o desastroso neologismo *mídia* (Marcondes Filho, 2005, p. 8).

Por conseguinte, Marcondes Filho (2005), ao compreender a comunicação, transpõe essa analogia da física em que *medium* é o ambiente ou substância que permite a propagação de ondas ou a transmissão de energia, como o ar para o som ou a água para as ondas. O *medium* em si não é o objeto da percepção direta, mas o que torna possível a percepção de algo através dele. O autor designa *medium* como a totalidade dos meios de comunicação, a ambiência abrangente e invisível que engloba as diversas formas de mediação e que, configura o universo comunicacional em que estamos imersos.

Marcondes Filho (2005) entende, portanto, que os meios de comunicação funcionam como *medium* e que utilizam dos diversos *media*. O termo *mídia*, na realidade, esteve relacionado à totalidade dos meios e, conseqüentemente, deu origem ao conceito de *mediatização*. Por conseguinte, ao considerar o contexto da física proposta pelo autor, consideremos o conceito de *mediatização* para além da consideração dos recursos tecnológicos de comunicação.

Assim, para Marcondes Filho (2005), a *mediatização* se manifesta na internalização e reprodução das lógicas operacionais e narrativas que são intrínsecas ao *medium*. A espetacularização do cotidiano, a busca por instantaneidade, a fragmentação da informação ou a prevalência da imagem são exemplos de como as gramáticas *mediáticas* passam a moldar as interações humanas, as instituições e a própria constituição da subjetividade. É a assimilação e a reprodução dessas lógicas que tornam a *mediatização* um fenômeno tão abrangente, agindo na profundidade do tecido social, e não apenas na superfície tecnológica. Nessa perspectiva, a *mediatização* não se restringe apenas à presença de tecnologias, mas se torna um processo de reconfiguração social.

Para McLuhan (1996), esta era eletrônica é a era da iluminação onde há uma fusão entre energia, produção, informação e aprendizado. A perspectiva desenvolvida por McLuhan não recebeu a qualificação de *mediatização*, porém ele pensou adiante e, embora suas profecias não tenham se realizado no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, há hoje a importância de reconhecermos as bases do autor no estabelecimento do processo social vivido atualmente pela humanidade.

O processo de midiatização era tratado muito antes da sua conceituação desde o final do século XX. Com o avanço dos instrumentos de comunicação e da eletricidade, algumas reflexões otimistas e pessimistas foram surgindo por parte dos pensadores. Diante desse processo, Teilhard Chardin (1962, p. 162), afirma:

No caso do ser humano, sublinha, igualmente, sua ascensão psíquica correlativa à socialização pela memória coletiva, na qual se acumula, via experiência, e se transmite, por meio da educação, a herança geral da humanidade. A transmissão cada vez mais rápida do pensamento está possibilitando o desenvolvimento de uma verdadeira rede nervosa que está envolvendo a superfície inteira da terra. Constata, outrossim, que há uma emergência, por meio de uma concentração avançada dos pontos de vista individuais, de uma faculdade de visão comum que se funde, indo além do Mundo contínuo e estático das representações comuns, num universo fantástico de energia atomizada.

Seria possível considerar que essa “rede nervosa” é o que conceituamos midiatização? De maneira analógica, podemos dizer que a rede de Internet, a televisão e demais recursos tecnológicos formam a unificação planetária pensada por Chardin? Embora a midiatização não esteja explicitada como se compreende hoje, Chardin coloca o mundo nesta permanente evolução que segue em direção a uma maior complexidade, que seria a planetarização. Neste contexto, estariam a existência e o papel dos meios de comunicação. O ponto de partida de Chardin foi o mundo biológico, na busca da evolução da humanidade para uma maior complexidade da consciência. Perante este desenvolvimento estavam também os meios de comunicação e a tecnologia já nascente.

A luz elétrica de McLuhan (1996), citada anteriormente, também merece uma atenção especial. Apesar de não ser um meio de comunicação porque não possui conteúdo, é compreendida como um meio de comunicação quando usada no registro do nome de algum produto. Nisto é possível constatar um vácuo teórico no estudo dos meios.

A mensagem da luz elétrica é como a mensagem da energia elétrica na indústria: totalmente radical, difusa e descentralizada. Embora desligada de seus usos, tanto a luz como a energia elétrica eliminam os fatores de tempo e espaço da associação humana, exatamente como o fazem o rádio, o telégrafo, o telefone e a televisão, criando a participação em profundidade (McLuhan, 1996, p. 23).

McLuhan, (1996, p. 22) compreende também, que o “[...] conteúdo de qualquer meio ou veículo é sempre um outro meio ou veículo”, ou seja, não seria o uso que faz uma máquina gerar efeitos mais notáveis em uma sociedade, mas sim o fato de usar a máquina. Isto posto, a midiatização não é um mero questionamento sobre a utilidade dos meios, mas sim de uma

sociedade contemporânea midiaticizada, da reflexão sobre os próprios meios tecnológicos e sobre a ambiência em que nos encontramos, permeada por estes recursos e suas intervenções em nosso cotidiano. A tecnologia nos põe em reflexão pois compara as anteriores e as que vêm sendo desenvolvidas. Perante o exposto, questionamos de qual forma a Internet intervém nos outros meios e de que forma a midiaticização e toda a sociedade em rede, afetam nossos sentidos.

Contudo, para que essa retomada de McLuhan (1996) não incorra em um determinismo tecnológico simplista - a ideia de que a tecnologia, por si só, dita os rumos da cultura -, é preciso tensionar sua perspectiva com as releituras críticas das últimas décadas. Se nos anos 1980 os estudos de comunicação focaram no célebre deslocamento dos meios às mediações (Martín-Barbero, 1997 [1987]), privilegiando a recepção e as práticas culturais, a complexidade da midiaticização atualmente exige o que o próprio Martín-Barbero, em seus escritos, chamou de um retorno crítico à materialidade dos meios. Na atual cultura do controle e da cibernética, o meio (*medium*) deixa de ser apenas um canal para ser a própria estrutura que molda a experiência existencial.

Em seu livro, *O poder da comunicação*, Castells (2015 [2009], p. 111) entende que a Internet se tornou o “tecido de comunicação de nossas vidas”. Nesta nova forma de comunicação a partir da rede, denominada *autocomunicação de massa*, o receptor passa a ser, também, o produtor, diante de um sistema em que a mensagem é autogerada e auto selecionada, exprimindo uma nova ecologia comunicacional, onde todos conversam com todos.

Neste contexto, a *autocomunicação de massa* é convertida em uma forma de instigar o controle organizacional da comunicação. A possibilidade de produzir nossas próprias mensagens, está na forma como reprogramamos a rede por meio de nossas ações. Assim, considerando o individual e o coletivo, as redes de comunicação operarão de forma divergente, podendo influenciar na maneira como construiremos as redes de nossas vidas.

Castells (2002 [1996]) acredita que a Internet é um meio que transfigurou a comunicação e a sociedade. A comunicação de massa está dando lugar à “autocomunicação de massa”, onde os indivíduos podem produzir e disseminar sua própria informação. Nas redes da Internet, formamos nossas comunidades, construímos nossas identidades, e nos recriamos a nós mesmos. O virtual é real porque toca nossa realidade, permitindo o surgimento de novas formas de comunidades e identidades, baseadas em conexões online.

Ainda de acordo com Castells (2002 [1996]), a revolução da tecnologia da informação é a força que está por trás da construção da sociedade em rede. Esta revolução, além de tecnológica, é também sociocultural, recriando as relações humanas e as estruturas de poder.

Consequentemente, a difusão da tecnologia amplia seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem se tornar a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia como no caso da Internet (Castells, 2002 [1996], p. 69).

Para o sociólogo, o advento da sociedade em rede não deve ser compreendido sem a interação entre estas duas tendências relativamente independentes: o progresso de novas tecnologias da informação e o esforço da antiga sociedade em se reaparelhar com o uso do poder da tecnologia de modo a servir à tecnologia do poder. Segundo Castells (2002 [1996]), a sociedade em rede representa novo paradigma social e econômico da era da informação, sendo apresentada de diversas formas conforme a diversidade de culturas e instituições, e está ligada diretamente ao surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacionalismo. Vivemos em uma sociedade em rede, onde a informação ocorre livremente através de redes globais, redefinindo o poder e a influência. As conexões globais ultrapassam limites nacionais, unindo pessoas, instituições e países em redes de informação.

A midiatização abrange dois movimentos simultâneos e dialéticos. De um lado, ela é fruto e consequência das relações, inter-relações, conexões e interconexões da utilização pela sociedade dos meios e instrumentos comunicacionais, potencializados pela tecnologia digital. De outro, ela significa um novo ambiente social que incide profundamente nessas mesmas relações, inter-relações, conexões e interconexões que constroem a sociedade contemporânea. A sociedade é em midiatização. O ser humano é em midiatização. Isso, hoje, sublinhe-se, configura um novo modo de ser no mundo. Esse é o substrato cultural no qual se movem os diversos grupos sociais no mundo. A sociedade erigida nesses movimentos é uma sociedade em processo de midiatização (Gomes, 2016, p. 19-20).

Os estudos sobre midiatização se ocuparam com as mudanças sociais e culturais do ocidente. Todavia, o processo de midiatização também se torna visível em outras partes do mundo, com diferentes dinâmicas e possuindo outras repercussões nos diversos contextos sociais e culturais.

Será que a midiatização constitui um processo global de mudança? Em caso afirmativo, pergunta-se onde estão localizadas as desigualdades e as dissemelhanças desse processo? Como a midiatização não se apresenta da mesma forma para todos e em todos os lugares, podem existir diferenças e semelhanças entre as culturas e nações em processo de midiatização (Gomes, 2016, p. 3).

Ainda para Gomes (2016), as mídias desempenham a função de dispositivos emissores da informação. Trata-se de um processo de significação que abrange a construção do discurso em diferentes elementos – produções verbais e não verbais.

No marco das possibilidades comunicativas, a mídia escolhe determinados conceitos, imagens e gestos com os quais elabora um processo enunciativo que permite a comunicação com e para a sociedade. No mesmo movimento, a mídia desenvolve uma dinâmica de processos socioculturais. A importância dessa dinâmica reside no fato de que qualquer processo significativo incide diretamente nas relações sociais. Essas, por sua vez, condicionam, determinam e influenciam tanto os processos de significações como a mídia na sua atuação comunicativa. As relações, inter-relações, correlações, conexões e interconexões acontecem num movimento de dupla mão entre os três polos dos processos midiáticos. Isto é, a mídia, os processos de significação, os processos socioculturais influenciam-se mutuamente gerando o fenômeno dos processos midiáticos (Gomes, 2016, p. 17).

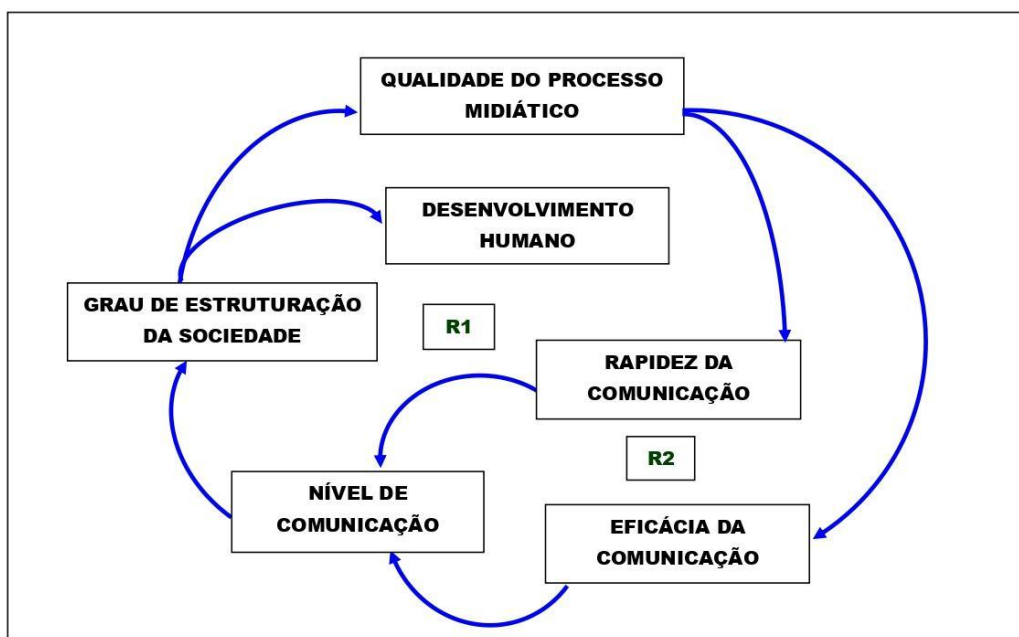
Com a circulação de conteúdos, são estruturadas conexões e interconexões que decorrem nas relações que a sociedade implementa, para que a comunicação ocorra com aceleração e êxito. Os conteúdos veiculados chegam à sociedade e os resultados retornam para o processo de comunicação, pelos sistemas midiáticos, criando, assim, um universo comunicacional cada vez mais vasto e que influencia e é influenciado pelos sujeitos.

Para ilustrar e analisar a dinâmica comunicacional da sociedade, podemos recorrer ao mapa sistêmico proposto por Gomes (2016). Esse modelo tem como objetivo demonstrar que o processo comunicacional integra, em sua essência, um pensamento sistêmico.

O relacionamento da mídia com os processos de significação e com os processos socioculturais expressa a realidade e se dá no âmbito do que se denomina “marco dos processos midiáticos”. Esses dois movimentos, além disso, interagem para a construção do sentido social, levada a cabo por indivíduos e sociedades (Gomes, 2016, p. 16-17).

Conforme podemos ver na Figura 10, no processo de comunicação, com a circulação de conteúdos, os mesmos geram resultados práticos e simbólicos que aparecem nos diversos elementos em jogo neste processo: na sociedade, na comunicação e nos processos midiáticos. Encontramos também no mapa sistêmico as relações diretas, imediatas e relações indiretas, mediadas pela mídia em seus processos sociais e de significado.

Figura 11 - Mapa Sistemico



Fonte: Gomes, 2016.

Neste mapa é possível fazer uma leitura estruturada dos processos midiáticos em avanço hoje. Com o aumento do nível da comunicação há uma maior ordenação nas estruturas da sociedade, favorecendo o desenvolvimento humano e a qualidade do processo midiático. Estes contribuem para o aumento da velocidade e da ação da comunicação, ampliando, da mesma forma, a qualidade da comunicação.

São as relações R1 e R2 que expressam os processos de circulação, cuja complexidade vai dando origem a uma sociedade em midiatização. Didaticamente, pode-se afirmar que R1 inicia o processo e que R2 torna-se um ponto de chegada e de partida para que a circulação continue, num movimento onde não se pode mais identificar o seu início. O resultado é a constituição de um ambiente novo que possibilita um novo modo de ser no mundo [...] (Gomes, 2016, p. 18).

O processo de comunicação é potencializado, na sociedade contemporânea, pela sofisticação de seus meios eletrônicos e a modificação do meio social, que se dá pela midiatização. O grande marco das dinâmicas sociais e a estruturação de um novo modo de ser no mundo, é gerada pela assunção da realidade digital. Destarte, para Gomes (2016, p. 19) na sociedade em midiatização diversos processos sociais acontecem, caracterizando a sociedade atual.

A sociedade em processo de midiatização é maior, mais abrangente, que a dinâmica da comunicação até agora levada a cabo na chamada sociedade dos meios. Não é somente a comunicação que é potencializada, isto é, não são apenas as possibilidades de comunicação, por meios tecnológicos extremamente sofisticados, que caracterizam o contexto atual, mas a

sofisticação tecnológica, amplamente utilizada pelas pessoas desde a mais tenra idade, cria um novo ambiente matriz que acaba por determinar o modo de ser, pensar e agir em sociedade. A esse ambiente matriz designamos de “sociedade em midiatização”.

Conforme Livingstone (2009), o conceito de midiatização foi empregado durante a década de 1980. No entanto, as discussões sobre as particularidades da midiatização se tornaram gradualmente influentes nos estudos em Comunicação nos anos 2000, sobretudo no que concerne à sua devida formulação teórica.

De acordo com Mattos, Janotti Junior e Jacks (2012), é necessário pensar os processos midiáticos de maneira menos linear e considerar os conceitos de mediação e midiatização para novas perspectivas de análise. Segundo os autores, para compreender a relevância em relação à discussão da complexidade dos fluxos comunicacionais da atual sociedade, as definições de mediação e midiatização devem ser destacadas ao buscarmos esclarecer a circulação e interações sociais: características dos processos midiáticos.

Enquanto “midiatização” vem sendo pensada como uma nova forma de sociabilidade, decorrente de uma lógica midiática, “mediação” traz já de algum tempo o sentido das interações sociais, que nos dias de hoje se dão essencialmente – mas não exclusivamente – por intermédio da mídia (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p. 88).

Martín-Barbero (2009) apresenta a mesma percepção, ao sublinhar a importância do papel dos media. Por serem estes os agentes de mediação e dispositivos de aceleração dos fluxos e circuitos, eles colaboraram para o processo de invenção social. Para Braga (2007), a mediação consiste no processo em que um componente intercala entre os indivíduos e/ou atividades diversas, estruturando as relações, organizando as conexões entre estes. Os sentidos específicos alteram de acordo com o componente mediador; conforme os sujeitos cuja relação é intermediada, e de acordo com seu modo de ação.

Sob uma visão geral, a mediação é um procedimento onde um componente é colocado entre vários assuntos e/ou ações, estruturando as interações entre eles. Do ponto de vista da epistemologia, a mediação se refere à interação dos indivíduos com a realidade cotidiana, que envolve a sociedade. A concepção de mediação confere à percepção de que não temos um entendimento expresso dessa realidade – nosso envolvimento com o real é sempre intermediado por uma perspectiva, seja esta social, cultural ou psicológica. Destarte, o indivíduo enxerga o mundo pelas lentes de sua “inserção histórico-cultural” (Braga, 2007).

Strömbäck (2008) alia a mediação a uma fase embrionária do processo de midiatização. Essa fase introdutória da midiatização acontece sempre que os meios de comunicação de massa

resultam em fonte principal de um típico recorte social. Nesta fase é que a vida cotidiana e a política passam a ser mediadas, de forma que a primeira etapa da midiatização corresponderia ao conceito de mediação.

A mediação discute que a vida cotidiana e os poderes instituídos envolvem um “diálogo mudo e dialético” através de modos de apropriação, resistência e interpretação. Tais táticas comunicacionais reconfiguram e enredam as distinções fundamentais entre campos tradicionalmente definidos como público e privado; natureza e sociedade, sujeito e alteridade; masculino e feminino; ou local e global. A midiatização seria um processo de prolongada duração e que inclui a mediação, e que é formado pela constante ação dos media. Esse metaprocessos evidencia que os meios de comunicação não apenas transformam as estruturas sociais, culturais e políticas (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p. 64).

Nesta perspectiva, a ideia de mediação pode nos ajudar a refletir sobre as relações sociais em uma sociedade midiatizada, que refletem um “*ethos* midiatizado” – conceito proposto por Muniz Sodré (2009), que é desenvolvido em processos de recriação e produção de sentidos, que incluem e, ao mesmo tempo, excedem a lógica midiática.

É preciso esclarecer o alcance do termo “midiatização”, devido à sua diferença com “mediação” que por sua vez, distingue-se sutilmente de “interação”, um dos níveis operativos do processo mediador. Com efeito, toda e qualquer cultura implica mediações simbólicas, que são linguagem, trabalho, leis, artes, etc. Está presente na palavra mediação o significado da ação de fazer ponte ou fazer comunicarem-se duas partes (o que implica diferentes tipos de interação), mas isto é na verdade decorrência de um poder originário de discriminar, e fazer distinções, portanto de um lugar simbólico, fundador de todo o conhecimento. A linguagem é por isto considerada mediação universal (Sodré, 2009, p. 21).

Em seu livro *Antropológica do Espelho*, Muniz Sodré (2009) discursa sobre um “*ethos* midiatizado” ao detalhar o espaço-tempo das experiências sociais cotidianas na contemporaneidade. O *ethos* é compreendido como “[...] a consciência atuante e objetiva de um grupo social – onde se manifesta a compreensão histórica do sentido da existência, onde tem lugar as interpretações simbólicas do mundo – e, portanto, a instância de regulação das identidades individuais e coletivas” (Sodré, 2009, p. 45).

O autor sugere que a midiatização seja “[...] pensada como tecnologia de sociabilidade ou um novo *bios*, uma espécie de quarto âmbito existencial” (Sodré, 2009, p. 25). Por conseguinte, a sociedade contemporânea está organizada em uma lógica midiática que alimenta a construção de identidades dos indivíduos e dos grupos sociais. A midiatização, logo, vai além

da mídia, ela se exterioriza, se espalha e se entrelaça na estrutura social constituindo uma cultura midiaticizada.

É que a tecnocultura - essa constituída por mercado e meios de comunicação, a do quarto *bios* - implica uma transformação das formas tradicionais de sociabilização, além de uma nova tecnologia perceptiva e mental. Implica, portanto, um novo tipo de relacionamento do indivíduo com referências concretas ou com o que se tem convencido designar como verdade, ou seja, uma outra condição antropológica (Sodré, 2009, p. 27).

Essa transição antropológica fundamenta a faceta mercadológica observada anteriormente: se a própria noção de verdade é reconfigurada pela tecnocultura, o diagnóstico e a vivência do TEA passam a ser validados não apenas pelo crivo clínico, mas pela visibilidade mediada. Destarte, a apropriação das narrativas dos jovens - discutida nesta pesquisa - não é um evento isolado, mas o reflexo de um cotidiano no qual a identidade autista é processada como insumo do ‘quarto *bios*’ (Sodré, 2009). O mercado, portanto, não apenas flanqueia a comunicação; ele a habita, moldando os novos contornos digitais.

Para Sodré (2009), a dinâmica das relações entre indivíduos e a mídia, no contexto da midiaticização, transcende a mera reprodução ou reflexo da realidade. Assim, o autor argumenta que essa interação é estabelecida como uma relação “especular”, na qual o “espelho” midiático não se limita a copiar, mas, de fato, engendra uma nova forma de existência, inaugurando espaços e modos inéditos de interpelação coletiva dos sujeitos. O autor compreende que “[...] já é lugar-comum afirmar que o desenvolvimento dos sistemas e das redes de comunicação transformam radicalmente a vida do homem contemporâneo, tanto nas relações de trabalho como nas de sociabilização e lazer” (Sodré, 2009, p.15).

De acordo com Hjarvard (2012, p. 64), a ideia de midiaticização é “[...] o processo pelo qual a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica”. Knoblauch (2013, p. 310) entende que estudar midiaticização é, portanto, aprofundar na transformação da estrutura da ação comunicativa. Schulz (2004), por sua vez, apresenta um programa em quatro fases que retrata o progresso natural da midiaticização no organismo social: (1) os limites da comunicação humana seriam estendidos por novos dispositivos técnicos; (2) as atividades de diversos sujeitos e instituições seriam reconfiguradas; (3) os limites entre atividades midiáticas e não midiáticas seriam desfeitas; (4) em suma, tudo resultaria em uma adequação integral às novas maneiras de interação. A midiaticização é concebida em processo regulador essencial ao desenvolvimento social.

Em relação à midiaticização, Mattos; Janotti Junior; Jacks (2012) observam esse deslocamento em que já não se pode considerar “a mídia” como um corpo estranho na

sociedade. De acordo com os autores, a crescente da midiaticização constata uma aceleração e diversificação de modos pelos quais a sociedade interage com própria sociedade:

Ainda que os processos interacionais mais longamente estabelecidos – da ordem da oralidade presencial e da escrita em suas múltiplas formas – continuem a definir padrões de comunicação, e lógicas inferenciais, que organizam a sociedade e suas tentativas, tais processos, em sua generalidade, se deslocam para modos mais complexos, envolvendo a diversidade crescente da midiaticização - o que é bem mais amplo e diferenciado do que referir simplesmente o uso dos meios. Assim, hoje, o que atrai fortemente nossa atenção são esses processos - cujas ações não se restringem ao objeto “meios” nem ao objeto “receptores e suas mediações”, mas os incluem, a ambos, em formações muitíssimo diversificadas e ainda articulados a outras formações (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p. 35).

Para Braga (2006a), a midiaticização ocorre em dois âmbitos sociais. Na esfera microssocial a midiaticização está relacionada a instituições ou instâncias que incorporam elementos da medialidade. No âmbito macrossocial a midiaticização alude ao processo de adaptação e simulação da própria sociedade ao sentido medial, tendo em vista que a midiaticização não se esgota nas relações. Por esta razão, Braga (2006a, p. 22) identifica “[...] um terceiro sistema de processos midiáticos” na sociedade, para além das relações da sociedade, que “corresponde a atividades de resposta produtiva e direcionadora da sociedade em interação com os produtos midiáticos”.

A perspectiva de Braga (2006a), diante da mídia e interatividade entre emissor e receptor e, de ambos com a coletividade, aponta um sistema de resposta social, ou seja, de interação social sobre a mídia, do como a sociedade encara sua mídia. Trata-se de uma relação dialética entre mídia e sociedade, que tem sua justificativa no termo “enfrentamento”, apresentado pelo autor como se pôr à frente da mídia para interpretá-la, reflexiva e/ou ativamente sobre esta, assim como diante de seus produtos e processos.

À vista disso, Sodré (2009), unifica o midiaticizado e o não-midiaticizado - que seriam os demais fenômenos comunicacionais, ou aqueles mais distantes da midiaticização que são sem relação de contiguidade com a mídia, indicando o conceito de interações.

Adotando a expressão midiaticização, seremos mais exatos, pois a expressão faz ressaltar os processos comunicacionais envolvidos. [...], podemos entender a midiaticização como um conjunto complexo de ações de sociedade (incluindo aí, é claro, a organização empresarial e o desenvolvimento tecnológico) que crescentemente se estabelecem como processo interacional de referência, passando a abranger e direcionar os processos gerais anteriores: os da escrita, que anteriormente (e ainda) se apresenta como processo de referência principal, subsumindo a generalidade de processos; e os da oralidade tradicional (Braga, 2011, p. 70).

Destarte, a utilização dos processos tecnologicamente voltados para a interação não é somente mais um fato da mídia - campo social. Assim também ocorre com a cultura escrita, que não é mais um fato unicamente das escolas, dos autores e das editoras. Tais grandiosos processos culturais são fatos comunicacionais da sociedade.

Um mote frequente na sociedade em midiatização se refere à presença e à relevância de “novas tecnologias” como geradoras ou viabilizadoras de processos e de dispositivos interacionais igualmente inovadores. De nossa parte, relacionamos sempre a tais inovações uma “invenção social” que dá sentido à tecnologia – ao mesmo tempo em que a inovação estimula constantemente essa inventiva social (Mattos; Janotti Junior; Jacks, 2012, p.48).

Para Sodré (2009, p. 24), a mediação social tecnologicamente exacerbada, é a midiatização como um processo de relativa independência frente às formas interativas existentes nas mediações tradicionais.

Já a midiatização é uma ordem de mediações socialmente realizadas no sentido da comunicação entendida como processo informacional, a reboque de organizações empresariais e com ênfase num tipo particular de interação – a que poderíamos chamar de ‘tecnointeração’ – caracterizada por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *médium* (Sodré, 2009, p. 21).

Ao procurar um caminho de sentido para o campo comunicacional, Sodré apresenta como núcleo objetivável a vinculação entre o eu e o outro:

A vinculação, por sua vez, se define como condição originária do ser, lugar social da interação intersubjetiva, “práticas estratégicas de promoção ou manutenção do vínculo social, empreendidas por ações comunitaristas ou coletivas”, pautando-se por modos diversos de reciprocidade comunicacional (afetiva e dialógica) entre os indivíduos, e, portanto, de natureza sociável (Sodré, 2009, p. 234).

No pensamento de Sodré, ocorre uma migração ou deslizamento para o *bios* midiático.

Partindo-se da classificação aristotélica, a midiatização ser pensada como tecnologia de sociabilidade ou um novo *bios*, uma espécie de *quarto âmbito* existencial, onde predomina (muito pouco aristotelicamente) a esfera dos negócios, como uma qualificação cultural própria (a “tecnocultura”). O que já se fazia presente, por meio da mídia tradicional e do mercado, no *ethos* abrangente do consumo, consolida-se hoje como novas propriedades por meio da técnica digital (Sodré, 2009, p. 25).

Se o conceito de *bios* midiático de Sodré pudesse ser apoderado não apenas como midiatização, mas como a integralidade do campo comunicacional – veiculação (societal) somada à vinculação (sociável), poderíamos também vencer outros dilemas epistêmicos. A

mediatização, implica em uma “[...] qualificação particular da vida, um novo modo de presença do sujeito no mundo ou, pensando-se na classificação aristotélica das formas de vida, um *bios* específico” (Sodré, 2009, p. 24).

Tudo isto, associado a um tipo de poder designável como “ciberdemocracia”, confirma a hipótese, já não tão nova, de que a sociedade contemporânea (dita ‘pós-industrial’) rege-se pela mediatização, quer dizer, pela tendência à ‘virtualização’ ou telerrealização das relações humanas, presente na articulação do múltiplo funcionamento institucional e de determinadas pautas individuais de conduta com as tecnologias da comunicação. A estas se deve a multiplicação das tecnointerações setoriais (Sodré, 2009, p. 21).

O conceito de *bios* midiático na proposta de Sodré (2009) se assemelha à ideia de mediações em Martín-Barbero (2009), pois se apresenta em constante movimento. O *bios* midiático é o resultado do desenvolvimento dos meios e de sua progressiva confluência com as formas de vida convencionais (Sodré, 2009, p. 238).

Hoje, o processo redunda numa “mediação” social tecnologicamente exacerbada, a mediatização, com espaço próprio e relativamente autônomo em face das formas interativas presentes nas mediações tradicionais. A reflexividade institucional é agora o reflexo tornado real pelas tecnointerações, o que implica um grau elevado de indiferenciação entre o homem e a sua imagem - o indivíduo é solicitado a viver, muito pouco auto-reflexivamente, no interior das tecnointerações, cujo horizonte comunicacional é a interatividade absoluta ou a conectividade permanente (Sodré, 2009, p. 24).

O *bios* midiático possui, da mesma forma, proximidade com a reflexão de Braga (2011, p. 70), em relação à mediatização como um “processo interacional de referência”. O autor considera como hegemônico nos dias de hoje, diante dos ‘moldes interacionais anteriores’, como a escrita e a oralidade. Ao considerar o conceito de mediatização, ele compreende que não se tratam somente de processos pelos quais as mídias funcionam, mas também os movimentos pelos quais a sociedade contemporânea historicamente aciona suas interações.

Ao considerar o aumento da preocupação com o acentuado processo de mediatização na sociedade contemporânea torna-se possível reinserir a problemática das mediações na ótica da nova condição interacional de referência (Braga, 2006b), e deslindar metodologicamente novas estratégias para as investigações sobre usos sociais dos meios. Ao invés de julgar a mediatização como concorrente, ela poderia caminhar juntamente ao desenvolvimento da autonomia dos outros sistemas sociais. Entretanto, a pandemia de COVID-19 transformou essa condição, forçando uma imersão digital em praticamente todas as esferas da vida e, assim,

consolidando a midiaticização como um elemento central para compreender as profundas reconfigurações sociais, informacionais e psicológicas observadas.

4.2 Midiaticização e Pandemia de COVID-19: reconfigurações e aceleração digital

Embora o cenário global já apontasse para uma intensificação da vida midiaticizada, a crise sanitária imposta pela pandemia de COVID-19 marcou um ponto de grande transformação. O confinamento e as novas necessidades de conexão forçaram uma transição quase total para o ambiente digital, transformando a maneira como interagimos, trabalhamos, aprendemos e nos informamos. É nesse novo e complexo contexto que a midiaticização assume contornos ainda mais profundos, com implicações significativas para a esfera pública, a disseminação de informações e o próprio bem-estar dos indivíduos.

A midiaticização, compreendida como a permeabilidade e reconfiguração das esferas sociais pelas lógicas midiáticas, é revelada como uma lente analítica para compreender as profundas transformações ocorridas no cenário pós-pandemia. A pandemia do COVID-19 não apenas acelerou, mas intensificou a forma como as mídias digitais permeiam e reconfiguram a experiência humana em diversos âmbitos. Essa imersão digital forçada estabeleceu um novo modelo para a interconexão social e a construção de sentido, tornando as dinâmicas midiáticas ainda mais constitutivas da realidade contemporânea.

Hepp (2020) argumenta que a mídia não é apenas um “meio” externo, mas um “metaprocessos” que se integra e molda fundamentalmente as esferas sociais, econômicas e políticas. No contexto da pandemia, essa perspectiva ficou ainda mais evidente, pois o confinamento forçou uma transposição massiva de atividades para o ambiente digital, consolidando as lógicas midiáticas como padrão. Aprofundando essa análise, a perspectiva da Midiaticização Profunda (*Deep Mediatization*), desenvolvida por Hepp (2020), defende que as lógicas, práticas e tecnologias midiáticas estão integradas moldando fundamentalmente diversas esferas da vida social, cultural, econômica e política. O autor destaca que a midiaticização profunda vai além da simples presença da mídia em nosso cotidiano, referindo-se à maneira como as lógicas midiáticas - como a busca por atenção, a personalização de conteúdo, a quantificação de interações ou a necessidade de performar para uma audiência - se infiltravam e reconfiguravam as instituições sociais e as práticas cotidianas dos indivíduos.

Com a pandemia, e no período pós-pandemia, essa midiaticização profunda ficou ainda mais evidente e acelerada. O confinamento e as restrições sociais forçaram uma rápida e massiva transposição de atividades como trabalho e educação. Isso não foi uma substituição de

um meio por outro, mas as dinâmicas de tempo, espaço, interação e a performance social foram redefinidas. A teoria de Hepp (2020) compreende que a mídia não é só um canal, mas um ambiente que reestrutura a sociedade, afetando como pensamos, interagimos e construímos significados no dia a dia, um processo que encontrou na crise sanitária um laboratório de intensificação.

Nesse contexto de midiatização profunda e acelerada, a crise da informação e a desinformação ganharam novas camadas de complexidade. Embora a desinformação apresente uma trajetória estrutural anterior à crise de 2020, o período pandêmico exacerbou a circulação de narrativas falsas devido à urgência comunicacional. Bucci (2025) não só discute a explosão de informações falsas, mas também se aprofunda na natureza inculta e sedutora da desinformação. O autor entende que a qualidade do debate público contemporâneo, a crescente dificuldade em discernir a verdade e a responsabilidade compartilhada - das plataformas, da mídia e dos indivíduos - frente à crise informacional, apela diretamente a emoções e simplificações, dificultando o debate racional em um ambiente digital já saturado.

Complementarmente, Sérgio Amadeu da Silveira (2022) analisa como as lógicas algorítmicas, que já operavam na organização do debate público, foram tensionadas durante o confinamento, contribuindo para a formação de bolhas informacionais e a disseminação de desinformação. O autor destaca que os algoritmos, ao organizar e filtrar o conteúdo que consumimos online, não são neutros e, operam com base em interesses que, muitas vezes, priorizam o engajamento em detrimento da qualidade ou veracidade da informação. Essa dinâmica, potencializada pelo confinamento e pelo aumento da dependência digital durante a pandemia, contribuiu decisivamente para a formação de bolhas informacionais e a rápida disseminação de narrativas falsas, consolidando uma crise de mediação que precede o próprio cenário pandêmico.

Silveira (2022) ainda enfatiza que a desinformação, nesse contexto, não é um fenômeno isolado, e não deve ser lida como um evento circunstancial, mas uma indústria que explora as vulnerabilidades da esfera pública digital. A falta de transparência sobre como esses algoritmos funcionam fragiliza os mecanismos de validação da verdade. A influência dessas estruturas de poder digital é fundamental para entendermos como a midiatização, ao reconfigurar a esfera pública, põe em dúvida a própria capacidade da democracia de se basear em informações confiáveis para o debate e as decisões coletivas. Tal perspectiva compreende que a midiatização, nesse cenário, se manifesta na reconfiguração da esfera pública e na fragilização dos mecanismos de validação da verdade, sob a influência de estruturas de poder digital.

Estamos vivendo uma profunda conversão do nosso cotidiano em um gigantesco fluxo de dados. Os dispositivos e sistemas de informação estão sendo desenvolvidos e organizados para a coleta permanente de dados com o objetivo de alimentar uma série de tecnologias de inteligência para automatizar atividades, extrair padrões de comportamento de pessoas e objetos, bem como, para realizar previsões ou previsões (Silveira, 2022, p. 11).

Recuero (2024) investiga as estruturas e dinâmicas que permitem que a desinformação prospere, explorando desde a agência dos usuários na criação e compartilhamento até a influência de *bots* e perfis automatizados, além das vulnerabilidades nas próprias arquiteturas das plataformas. A autora detalha as dinâmicas de propagação de conteúdo, a formação de bolhas e câmaras de eco nas plataformas digitais, apresentando como a arquitetura das redes e o comportamento dos usuários contribuíram para a viralização de informações, incluindo a desinformação. Esse fenômeno foi exacerbado pela urgência comunicacional e pela dependência das mídias sociais durante a pandemia.

Para ela, as bolhas informacionais são espaços onde os usuários são expostos a informações que confirmam suas crenças existentes, filtradas por algoritmos que limitam a exposição ao contraditório. As plataformas digitais, através de seus algoritmos de personalização, filtram o conteúdo que o usuário vê, priorizando o que ele provavelmente gostará ou concordará. Isso cria uma espécie de bolha ao redor do usuário, onde perspectivas diferentes são raramente apresentadas. Recuero (2024) explica que, dentro dessas bolhas, a informação (e a desinformação) circula rapidamente entre pessoas com visões semelhantes, reforçando preconceitos e diminuindo a exposição ao contraditório. O perigo é a dificuldade de formar um consenso social e a polarização, já que os indivíduos vivem em realidades informacionais distintas.

No cenário brasileiro, a desinformação sobre o autismo não é apenas um ruído, mas uma epidemia digital. Dados da Fundação Getulio Vargas (FGV) revelam que o Brasil lidera a disseminação de conteúdos enganosos sobre o TEA na América Latina, com um aumento de 15.000% entre 2019 e 2024. A pesquisa identificou que plataformas como o Telegram, funcionam como ‘seitas digitais’ para a propagação de falsas causas e curas perigosas (FGV, 2024)³². Pela lógica da interoperabilidade das redes, esse ambiente de poeira informacional transborda para outras plataformas, como o Instagram, onde a romantização do TEA é

³² Disponível em: <https://portal.fgv.br/sites/default/files/uploads/desinformacao-sobre-autismo-na-america-latina-e-no-caribe.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2026.

misturada a discursos pseudocientíficos, dificultando o acesso de famílias e educadores a informações baseadas em evidências.

Nesse sentido, a integridade da informação sobre o autismo nas redes sociais é revelada como um campo de tensões que ultrapassa o combate às *fake news*. As lógicas algorítmicas das plataformas priorizam o engajamento em detrimento da profundidade, o que muitas vezes favorece informações de baixa qualidade, ainda que não sejam estritamente falsas. Reconhecemos, portanto, a necessidade de ampliar o questionamento crítico sobre a regulação das mídias e sobre como os próprios sujeitos da pesquisa avaliam a confiabilidade e a intencionalidade ética dos conteúdos que consomem. A desinformação e a fragilidade na qualidade informativa são realidades que impõem à Educação e à Comunicação o desafio de promover uma literacia midiática capaz de assegurar que o protagonismo autista não seja capturado por lógicas mercadológicas ou sensacionalistas.

As câmaras de eco intensificam essa dinâmica, criando ambientes sociais onde ideias semelhantes são constantemente reforçadas e vozes divergentes são marginalizadas. Essa abordagem sistêmica de Recuero (2024) é fundamental para compreendermos como a midiaticização, impulsionada pela pandemia, criou um ecossistema onde a confiança é erodida e a validação da verdade foi transformada em um acontecimento desafiador para indivíduos e instituições. As câmaras de eco são um fenômeno intimamente ligado às bolhas informacionais, mas com uma ênfase maior no aspecto social e de autoafirmação mútua. Nelas, as pessoas tendem a interagir e se comunicar principalmente com indivíduos que compartilham de suas mesmas opiniões e visões de mundo. Dentro de uma câmara de eco, a repetição constante de ideias semelhantes por um grupo leva ao fortalecimento e à validação dessas ideias, criando um ambiente onde vozes divergentes são silenciadas, marginalizadas ou até ridicularizadas. Desse modo, a autora demonstra como isso intensifica a polarização e dificulta o diálogo intergrupar, pois a própria estrutura de interação favorece o eco e a amplificação das próprias crenças, muitas vezes sem base factual sólida.

Essa polarização e a contínua exposição a narrativas, características do ambiente digital pós-pandemia, não afetam apenas o debate público amplo, mas atravessam a vida cotidiana e familiar. A pandemia forçou uma transição inesperada para o ambiente digital em quase todas as esferas da vida e, com isso, a dependência das plataformas digitais se tornou um fenômeno central. Sonia Livingstone *et al.* (2023) exploram como essa dependência vai além do tempo de tela - interações sociais, lazer e, sobretudo, a educação foram transferidos para o virtual. A

educação em casa (*homeschooling*)³³, mediada por plataformas digitais, expôs tanto oportunidades de acesso ao conhecimento quanto dificuldades significativas de engajamento, evidenciando a desigualdade digital e a fusão de espaços antes distintos, como casa, escola e lazer. Essa transição gerou uma reconfiguração profunda das rotinas familiares, com a interiorização forçada das lógicas digitais no espaço privado, das expectativas sobre a tecnologia e do papel dos pais como mediadores digitais.

Além disso, a sobrecarga de informações, intensificada na pandemia - com, por exemplo, notícias incessantes sobre a doença - gerou ansiedade e dificuldade de processamento. A pressão por performance nas redes sociais, onde a vida é frequentemente idealizada, contribui para sentimentos de inadequação e comparação. Paradoxalmente, apesar da conectividade constante, muitos usuários, especialmente os mais jovens, experimentam solidão em meio a interações superficiais ou à ausência de conexões significativas no mundo offline (Livingstone *et al.*, 2023).

Em suma, a análise da mediação no cenário pós-pandêmico revela um panorama de profundas reconfigurações sociais, informacionais e psicológicas. A interconexão digital intensificou tanto oportunidades quanto desafios, moldando a esfera pública, a vida familiar e o bem-estar mental. Essa rede de impactos se desdobra justamente nas plataformas digitais, que, como Recuero (2024) demonstra em sua análise, são a arquitetura fundamental para a propagação de conteúdo e a vivência mediada. É, portanto, importante investigar os ecossistemas midiáticos específicos que são consolidados como os principais palcos dessas transformações, e onde esses fenômenos se manifestam constantemente.

Efetivamente, para compreender materialmente os processos de mediação e os usos sociais dos meios é fundamental confrontar a experiência com o objeto de análise em questão ao contexto cultural no qual ele pertence e do qual ele pode se sobressair, de modo a captar e a explicar as condições situacionais para a necessidade e/ou importância daquele uso social ou daquele processo de mediação.

³³ O termo *homeschooling* refere-se à educação domiciliar, modalidade em que os pais ou tutores assumem a responsabilidade direta pelo processo de ensino-aprendizagem, em substituição à escola formal. No contexto brasileiro, é fundamental diferenciar o *homeschooling*, enquanto escolha pedagógica e filosófica deliberada, do ensino remoto emergencial imposto pela pandemia de Covid-19. Este último foi caracterizado pela transposição temporária e compulsória das atividades escolares para o ambiente doméstico através de mediações tecnológicas, sem que houvesse a ruptura do vínculo com a instituição de ensino.

4.3 O fenômeno Instagram e o Autismo

Como visto anteriormente, no decorrer da história, os meios e os processos de comunicação e disseminação do conhecimento foram influenciados e influenciadores para o cenário sociocultural. Todavia, neste caminho histórico das tecnologias, a Internet vem desempenhando um papel fundamental diante do aceleramento dos meios. O mundo digital, por meio da midiatização, transformou a comunicação entre as pessoas e instituições. Assim, na medida em que a Internet avança, especialmente nas mídias sociais, surgem novos padrões.

A comunicação móvel tem sido impulsionada pela crescente preferência dos usuários por aplicativos, especialmente aqueles que permitem interações instantâneas. Nesse cenário, o Instagram se destaca como uma rede social individual, pois sua dinâmica se baseia em laços sociais formados por interesses e afinidades particulares. Os vínculos estabelecidos na plataforma são, muitas vezes, fruto da avaliação e do julgamento das narrativas e identidades que o outro constrói e divulga de si (Othon, 2017).

Conforme demonstrado, a midiatização atua como processo reorganizador dos sentidos na vida cotidiana, sendo manifestada de diversas formas. O estabelecimento de novas normas sociais, imposto pelas instituições midiáticas, redefine os processos de outras esferas da sociedade. Tal fenômeno é exemplificado no Instagram, notadamente com a popularização da função *Stories*, que em 2017 já havia se consolidado como principal referência em diversas outras plataformas (Leaver; Highfield; Abidin, 2020).

O Instagram, desde seu lançamento, transcendeu a função de um simples aplicativo de compartilhamento de fotos para se consolidar como um dos principais ecossistemas midiáticos. Esse conceito, amplamente explorado por autores da ecologia da mídia e dos estudos de plataformas digitais como José Van Dijck (2013) descreve ambientes digitais onde diversas tecnologias, conteúdos, usuários e lógicas algorítmicas interagem de forma interdependente. Nesses ecossistemas, a comunicação e as relações sociais são continuamente moldadas por uma teia dinâmica de elementos que se influenciam mutuamente.

Atualmente, o Instagram é controlado pela *Meta Platforms, Inc.* – conglomerado de Mark Zuckerberg que também detém o Facebook (anteriormente conhecido como *Facebook, Inc.*) e o WhatsApp. É importante ressaltar que Zuckerberg não foi o criador do Instagram; a plataforma foi, na verdade, concebida por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger. A visão desses criadores gravitava em torno de outra rede social, denominada Burbn. Contudo, percebendo a necessidade de um foco mais direcionado, os fundadores deram um passo atrás estratégico, renomeando e refinando o projeto para o que se tornaria o Instagram, uma

combinação das palavras “*instant*” (instante) e “*telegram*” (telegrama) em inglês. Essa etimologia já sinaliza a essência da plataforma: a comunicação visual instantânea. Ambos se dedicaram para aprimorar uma ferramenta de compartilhamento de fotos que prezava pelo minimalismo e pela facilidade de uso, exigindo o mínimo de ações possíveis dos usuários.

A ênfase no compartilhamento visual simplificado foi fundamental para que o Instagram³⁴, desenvolvido em notáveis oito semanas, fosse lançado em 6 de outubro de 2010 e rapidamente se consolidasse como o principal aplicativo gratuito de compartilhamento de fotos. A rapidez de sua aceitação global demonstrou não apenas a eficácia de seu design intuitivo, mas também a prontidão do público focado na imagem, que viria popularizar a performance do *self* que caracteriza a era digital.

Consolidando seu objetivo inicial na fotografia, o Instagram investiu na acessibilidade, sendo desenvolvido com ferramentas intuitivas para dispositivos móveis e garantindo conexões e compartilhamento simultâneo com outras redes sociais proeminentes da época (como *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*). Essa estratégia de ampla compatibilidade impulsionou o crescimento contínuo do número de usuários na sua fase inicial (Ferreira *et al.*, 2018; Van Dijck, 2013). Em 2012, após ser adquirido pelo Facebook, o Instagram manteve o incentivo à produção de conteúdo (introduzindo vídeos curtos), mas iniciou uma inflexão de modelo de negócio e social. Nesse período, houve uma mudança de uma cultura participativa para uma cultura da conectividade, que valorizava o indivíduo sobre o coletivo (Van Dijck, 2013). Em 2014, a importância dos componentes sociais cresceu com a introdução de fluxos de estímulo que sugeriam conteúdos e projetos semanais (como o *Weekend Hashtag Project - WHP*), legitimando perfis criativos que se alinhavam às diretrizes da plataforma. Esse momento pode ser compreendido como um período de aprendizado para os usuários sobre algoritmos e as novas regras do Instagram (Oh *et al.*, 2016).

A transformação mais significativa ocorreu em março de 2016, com o fim da ordem cronológica do *feed*, que passou a ser organizado por relevância (*ranking* algorítmico) para cada usuário, sendo que a exibição de anúncios é integrada a essa lógica. A partir de então, o *feed* foi transformado em um dispositivo algorítmico capaz de modificar o conteúdo do dia a dia em material clicável, gerando um fluxo infinito de informações (Silveira, 2018; Van Dijck, 2013). Nesse momento, as identidades se tornaram mais fortes do que a comunidade, e a ferramenta de anúncios foi lançada globalmente. A plataforma deu continuidade à inovação em

³⁴ Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29859-historia-do-instagram>. Acesso em: 29 jan. 2025.

2016 com o lançamento do *Stories*. Essa ferramenta converteu a experiência dos usuários em uma narrativa contínua e efêmera, inserida na estética do cotidiano para reforçar as narrativas de *self* (Ferreira *et al.*, 2018). O *Stories* rapidamente se tornou o ambiente ideal para que influenciadores obtivessem capital social e, dada a sua popularidade, foi adaptado em 2017 para atender à demanda dos anunciantes, evidenciando o processo de plataformação e mercantilização das interações sociais (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020).

Além do *Feed*, o Instagram oferece outros recursos para a construção da autorrepresentação, como o Destaque (*Highlight*). A seção de Destaque (círculo inferior localizado logo abaixo da biografia do perfil) funciona como sistema de categorização temática, oferecendo compreensão aprofundada dos eixos narrativos do perfil. Diferente dos *Stories*, que desaparecem após 24 horas, os Destaques permitem que o usuário crie uma curadoria permanente de conteúdos, salvando e organizando-os em álbuns temáticos em seu perfil. Esse recurso é fundamental para a construção da narrativa de identidade, permitindo que os perfis apresentem uma versão selecionada e duradoura de suas experiências e personalidades.

O Instagram removeu a aba Seguindo em outubro de 2019, que mostrava a atividade de perfis que cada usuário segue (curtidas, comentários, novos seguidores etc.). A justificativa da empresa foi que o recurso era pouco utilizado e focado em privacidade, já que muitos usuários o consideravam uma ferramenta de *stalking*³⁵ gerando surpresa e desconforto indesejado³⁶. Atualmente, o Instagram concentra todas as notificações em um único fluxo, chamado Atividade (acessado pelo ícone de coração). Esse fluxo é composto exclusivamente por notificações que afetam diretamente cada perfil, como:

- novos seguidores;
- curtidas em suas publicações;
- comentários em suas publicações;
- menções a você.

Sendo assim, o fluxo de Atividade é organizado em ordem cronológica inversa, mostrando as notificações mais recentes no topo. A nova organização consolidou os fluxos de conteúdo em apenas um, simplificando a interface e focando a atenção do usuário apenas nas

³⁵ *Stalking*: Termo que define o monitoramento de uma pessoa, por qualquer meio (físico ou digital). No contexto da Aba Seguindo (*Following Tab*) do Instagram, o termo foi aplicado para indicar que o recurso facilitava o acompanhamento detalhado das atividades (curtidas e comentários) de terceiros. A descontinuação desta ferramenta ocorreu para mitigar essa conduta e proteger a sensação de privacidade dos usuários.

³⁶ Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/instagram-remove-aba-seguindo-iphone-android/>. Acesso em: 20 out. 2025.

interações que dizem respeito à sua própria conta. Para usuários comuns, este fluxo atua como narrativa que atende às motivações extrínsecas de reconhecimento e recompensa, estimulando a participação contínua pela rapidez com que os efeitos são reportados (Shirky, 2011). Essa dinâmica de notificação em tempo real contribui para a formação de um ciclo de *feedback*, no qual a validação instantânea reforça comportamentos de interação, como a postagem e o engajamento com outros perfis. Essa busca constante por curtidas, comentários e novas menções ativa o sistema de recompensa cerebral, gerando descargas de dopamina que reforçam a repetição do comportamento de uso e o engajamento contínuo na plataforma (Lembke, 2022 [2021]).

A partir de 2018, a plataforma foi consolidada como uma rede de entretenimento visual, com a introdução do IGTV, voltado para vídeos mais longos. No entanto, a grande mudança veio em agosto de 2020, com o lançamento global do *Reels*, ferramenta de vídeos curtos em formato vertical. O *Reels* rapidamente proporcionou maior crescimento do Instagram, recebendo prioridade no algoritmo e na interface do aplicativo, o que levou à integração do IGTV e dos vídeos do *feed* em um único formato, renomeado como *Instagram Videos*, em 2021 (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020).

Adicionalmente à ênfase nos formatos de vídeo, a plataforma diversificou seu modelo de negócio ao ingressar no comércio eletrônico, com a introdução do *Instagram Shopping* e do *Instagram Shop*, que permitem aos usuários comprar produtos diretamente na plataforma, transformando-a em um grande mercado. Em complemento, a *Meta* lançou novas ferramentas de monetização para criadores, fortalecendo a economia de criadores dentro da rede. Essa expansão da economia de criadores é uma manifestação da plataformização, processo no qual a rede social se estrutura como uma arquitetura algorítmica que não apenas media, mas também mercantiliza as interações sociais e os dados gerados pelos usuários para criar novas oportunidades de lucro (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020). Essas ferramentas incluem mecanismos de apoio direto como assinaturas pagas, selos (*badges*) em *lives* e presentes (*gifts*). O recurso de presentes funciona como um sistema de gorjeta virtual, no qual os seguidores compram estrelas para enviar aos criadores em seus vídeos (*Reels*), permitindo que os fãs forneçam suporte monetário direto ao seu conteúdo favorito.

A mais recente inovação foi o lançamento do *Threads*³⁷, um aplicativo de conversação baseado em texto, integrado ao Instagram, oferecendo uma nova forma de interação mais

³⁷ O Threads é um serviço de microblogging e rede social da Meta Platforms, lançado em julho de 2023. O aplicativo se destaca pela integração direta com o Instagram, permitindo que os usuários façam login e importem seus perfis e seguidores da plataforma. O Threads foi criado para ser um espaço de conversa

focada em diálogo público. A integração entre as plataformas é notável no fluxo de Atividade: o Instagram consolida todas as suas notificações em um único local (acessado pelo ícone de coração), centralizando todos os eventos que afetam o perfil (novos seguidores, curtidas, comentários e menções), incluindo aqueles provenientes do *Threads*.

Institucionalmente, o processo de produção e legitimação de pessoas e conteúdos no Instagram é baseado na padronização de ações e reações. Desde o lançamento dos filtros, a plataforma oferece ferramentas prontas para uso, com o objetivo de estimular uma conexão rápida e pessoal entre os usuários e, assim, manter a rede de contatos ativa e interativa. A comunicação na plataforma não é restrita apenas ao *Direct Message* (DMs); a gestão da privacidade e do público constitui função estratégica, centralizada em recursos específicos. O Amigos Próximos (*Close Friends*) é mecanismo chave para a segmentação de audiência nos *stories*, restringindo a visualização a um grupo seletivo de usuários.

Segundo Goffman (2014 [1959]), a vida social é uma sucessão de performances, nas quais os indivíduos gerenciam as impressões que causam ao alternar entre a região frontal (o palco público) e a região de bastidores (onde a performance é relaxada e preparada). Essa dinâmica de gerenciamento de impressões é aplicada ao contexto digital (Hogan, 2010), que permite ao usuário realizar uma curadoria consciente da sua autoapresentação. O *Close Friends* permite, portanto, o gerenciamento calculado da fronteira entre o público e o privado. A relevância desta ferramenta reside precisamente nesta capacidade de oferecer um dispositivo de segurança e controle sobre a exposição do *self*, configurando uma estratégia de minimização de risco em ambientes de constante performance. Recentemente, as Notas (*Notes*), localizadas na aba de DMs, surgiram como funcionalidade que permite o compartilhamento de um breve texto, emojis ou um trecho de música, visíveis apenas para os seguidores mútuos ou para a lista de “Amigos Próximos”. Esta ferramenta adiciona uma camada de comunicação textual instantânea, que é configurada como alternativa menos dependente de recursos visuais.

As contas profissionais/criador do Instagram e a função de métricas (*insights*) são cruciais para a profissionalização da presença *online* e a instrumentalização da prática do usuário. Essa lógica é fundamentada na teoria de Van Dijck (2013), que argumenta que a plataforma transforma a interação social em capital social mensurável. O acesso a *insights* (que detalham alcance, impressões e dados demográficos) é o que permite ao usuário monitorar e otimizar sua performance em conformidade com a lógica algorítmica (Silveira, 2018). Para fins

baseado em texto, com postagens de até 500 caracteres Disponível em:

<https://about.fb.com/news/2023/07/introducing-threads-new-app-text-sharing/>. Acesso em: 6 set. 2025.

de pesquisa, a análise da apropriação dessas métricas pelos usuários para gerenciar visibilidade e engajamento, constitui ponto analítico de grande valia, visando a legitimação de agendas e identidades específicas.

Ademais, as estratégias de *Search Engine Optimization* (SEO) na plataforma, manifestadas no uso de *hashtags* e palavras-chave em biografias (*bios*) e legendas, demandam aprofundamento. O SEO é o conjunto de técnicas voltadas para otimizar o conteúdo e o perfil, visando o melhor posicionamento nos resultados de busca. O Instagram, ao indexar publicações via esses elementos, passa a ser também uma ferramenta de busca. A otimização de conteúdo é, portanto, não apenas mecanismo de descoberta, mas habilidade da cultura midiaticizada que os usuários são incentivados a desenvolver para manter a relevância na plataforma. Tal direcionamento da prática do usuário é uma manifestação direta da arquitetura algorítmica, que, ao influenciar o comportamento, determina as regras de visibilidade (Silveira, 2020).

A lógica da inteligência coletiva e da cultura da convergência, proposta por Henry Jenkins (2009 [2006]) encontra aplicação direta nas ferramentas de colaboração e curadoria do Instagram. A publicação colaborativa (*collabs*) é uma dessas ferramentas, permitindo que um único conteúdo seja associado e exibido simultaneamente no *feed* de múltiplos perfis. Sua relevância se dá na discussão da construção de comunidades de apoio e pertencimento e no incentivo à cooperação. A ferramenta materializa a cocriação e o compartilhamento de autoridade do conteúdo de forma explícita na interface, fortalecendo os laços e a construção de comunidades por meio da validação mútua (boyd, 2014).

As guias (*guides*) permitem a criação de coleções temáticas e curadas de *posts* (próprios ou de terceiros), atuando como um formato de miniblog dentro do aplicativo. O recurso guias (*guides*) é um instrumento eficaz de curadoria e organização de conteúdo. Essa funcionalidade é exemplo de dispositivo interacional que estrutura a comunicação, superando a transitoriedade dos *stories* e a organização algorítmica não linear do *feed*, oferecendo ponto de análise sobre a estruturação e a perenidade do conteúdo informativo na plataforma (Braga, 2017). Em contrapartida, o *feed* opera prioritariamente como espaço personalizado e voltado para as conexões e interações diretas do usuário, enquanto a aba Explorar (acessada pelo ícone de lupa) apresenta alcance mais amplo, dedicado à descoberta de conteúdo. As publicações exibidas são selecionadas por um sistema de classificação algorítmico que pondera a atividade prévia do usuário, a popularidade dos conteúdos e as informações sobre o próprio criador, o que constitui mecanismo de arquitetura algorítmica que direciona a subjetividade e a experiência do usuário, reforçando o controle da plataforma sobre a visibilidade e o consumo de conteúdo (Silveira, 2020).

Essa personalização intensiva do conteúdo, implica uma consequência crítica, pois materializa o conceito de "Filtro-Bolha" (*Filter Bubble*), proposto por Eli Pariser (2012 [2011]). Neste cenário, algoritmos de recomendação, baseados na análise dos cliques e interesses preexistentes do usuário, restringem intencionalmente a exposição à diversidade de informações, confinando-o a um universo informacional cada vez mais pessoal e homogêneo. Embora a função Explorar prometa descoberta, a lógica algorítmica por trás dela frequentemente reforça as preferências existentes do usuário, limitando a exposição à diversidade de conteúdo e criando ecossistemas informacionais fechados. A interface exhibe uma rolagem infinita de miniaturas de fotos e vídeos que, organizadas por relevância algorítmica, impactam diretamente na forma como os usuários encontram e consomem informações relevantes para suas identidades.

Desta forma, o Instagram capitalizou o apelo visual, transformando a fotografia em uma linguagem acessível. A profusão de imagens e vídeos curtos criou uma nova forma de “espetáculo do eu”, onde a vida cotidiana é cuidadosamente curada e performada. Essa cultura da imagem e da auto apresentação pode ser analisada a partir de Goffman (2014 [1959]), que, embora tenha escrito antes da era digital, sobre a “apresentação do eu na vida cotidiana”, seus estudos sobre a dramaturgia social e a construção da identidade em interações cotidianas fornecem ferramentas analíticas para compreender as dinâmicas de apresentação do ‘eu’ nas redes sociais. Tal performance ganha uma dimensão amplificada, com a busca por validação social por meio de *likes*, comentários e seguidores.

A relevância do Instagram reside não apenas no volume de usuários e no tempo de tela despendido, mas na profunda transformação que provocou nas dinâmicas de comunicação, construção de identidade e interação social. Nesse sentido, a plataforma é inserida na lógica da midiaticização, processo em que a mídia não apenas reflete, mas molda e estrutura as relações sociais e os sentidos na cultura (Hjarvard, 2008; Fausto Neto, 2006). A ascensão do Instagram como um ambiente central para a vida cotidiana reflete o que Castells (2002 [1996]) já previa sobre a emergência de uma sociedade em rede, onde a informação e a comunicação digital se tornam os pilares da organização social. A capacidade da plataforma de transformar a experiência individual e coletiva evidencia sua posição como um agente ativo nas ecologias midiáticas (Santaella, 2013a), que redefinem o modo como percebemos, nos expressamos e nos relacionamos no contexto digital.

Sherry Turkle (2011), discute como a tecnologia promete uma conexão contínua, mas pode, paradoxalmente, levar a uma superficialidade nas interações. A autora argumenta que a facilidade de comunicação digital, caracterizada pela capacidade de editar, deletar e controlar

a própria apresentação, permite uma curadoria meticulosa da imagem que substitui a profundidade do contato humano. Neste contexto, os indivíduos priorizam a performance e a gestão de impressões, distanciando-se da espontaneidade e da vulnerabilidade que são intrínsecas às relações.

A incessante busca por validação social por meio de *likes* e comentários efêmeros, no que Turkle (2011) descreve como a “sensação de estar constantemente conectado e nunca sozinho”, acaba por erodir a capacidade de solidão reflexiva e aprofundada. Assim, o Instagram, com sua ênfase no visual e na rapidez da interação, ilustra como a tecnologia, ao mesmo tempo em que oferece uma aparente proximidade, pode fomentar uma “solidão conectada”, onde estamos “juntos, mas sozinhos” (Turkle, 2011).

O fenômeno Instagram também é um reflexo direto da cultura da convergência e da participação ativa do usuário, teorizadas por Jenkins (2009 [2006]). Para o autor, a convergência cultural não se resume apenas à união de tecnologias, mas à intersecção entre diferentes mídias e, principalmente, ao novo papel do público no fluxo global da cultura. Nesse cenário, a plataforma não é apenas um repositório de conteúdo; ela atua como um espaço vibrante onde os usuários remixam, criam e distribuem narrativas. Esse processo permite uma transformação - de meros consumidores passivos em “prosumidores” - termo popularizado por Alvin Toffler em *A Terceira Onda* (1980), mas que ganha uma nova ressignificação para o ambiente digital. No Instagram, essa prosumição é incentivada ativamente por funcionalidades como *stories*, *Reels* e IGTV, que promovem a criação de conteúdo impulsionando a participação e a cocriação cultural.

Além disso, o Instagram se consolidou como um palco significativo para a necessidade de narrativas, a promoção da representatividade e o fomento da inclusão. A plataforma se insere diretamente na dinâmica da micropolítica cotidiana (Recuero, 2009). Essa abordagem destaca como as interações aparentemente informais em redes sociais - como curtidas, compartilhamentos e comentários - se somam para formar um tipo de engajamento que gera visibilidade e contribui para a legitimação de agendas e identidades específicas.

Por conseguinte, grupos minoritários e causas outrora marginalizadas encontram no Instagram um potente espaço para amplificar suas vozes e desafiar narrativas dominantes, permitindo que vozes que eram silenciadas ou distorcidas na mídia tradicional ganhem espaço e questionem. Isso está alinhado diretamente com a perspectiva de Fraser (1997), que argumenta sobre a necessidade de contrapúblicos subalternos. Estes são espaços alternativos onde grupos socialmente podem se reunir, elaborar discursos próprios e contestar a exclusão da esfera pública dominante, lutando por reconhecimento e inclusão social. Para identidades

que buscam validação e troca de experiências, como é o caso dos jovens com TEA, o Instagram facilita a formação de comunidades de apoio e pertencimento, que podem se organizar em torno de interesses comuns e pautas específicas, consolidando um espaço para a autoafirmação e a visibilidade.

Essa luta por reconhecimento e a possibilidade de autoafirmação demonstram a essência criadora do ser humano. Para Freire (2020 [1967], p. 55), o ser humano é concebido como agente ativo, pois “não apenas está no mundo, mas com o mundo”, o que o estabelece como sujeito de relações que atua ativamente sobre a realidade.

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa - a natural e a cultural - da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da História e o da Cultura (Freire, 2020 [1967], 58).

Nessa perspectiva, a participação ativa dos jovens com TEA nas redes sociais assume grande relevância, pois o exercício desse poder criador e interferidor, inerente à ação humana, serve como mecanismo para modificar a própria realidade e construir um espaço legítimo de cultura e pertencimento na esfera digital.

Essa relevância da participação é inseparável da comunicação dialógica. É por meio da comunicação que é estabelecida a coparticipação dos sujeitos no processo de construção do pensamento pois de acordo com Freire (2020 [1969], p. 84), um sujeito nunca pensa sozinho sobre o objeto pensado: “Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos, a propósito do objeto”. Não havendo um ato individual de pensar, Freire (2020 [1969], p. 85) considera que “[...] o objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação”, reforçando que o conteúdo não pode ser comunicado de um sujeito a outro. É nessa relação dialógico-comunicativa que as subjetividades são construídas, em um processo de reciprocidade indissociável.

Essa premissa de construção da subjetividade ganha reforço analítico com Bakhtin (2003 [1979], p. 305) para quem “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante”. Assim, o foco da análise é estendida do homem em si para os discursos que são produzidos e trocados por meio de suas relações sociais. Isso sublinha a importância de analisar

os processos comunicacionais e os sentidos produzidos nas interações entre os jovens com TEA.

Para operacionalizar a análise das interações em ambientes digitais, é fundamental reconhecer que o conceito de interação não pode ser dissociado da mediação. Nesse sentido, as reflexões de Thompson (2002 [1995]) oferecem uma taxonomia essencial. O sociólogo distinguiu três tipos básicos de interação, que são manifestadas de diferentes formas no contexto das mídias digitais:

- **Interação face a face:** ocorre em situação de copresença, possui caráter dialógico e se utiliza de uma multiplicidade de sinais simbólicos, incluindo gestos e expressões faciais.
- **Interação mediada:** também de caráter dialógico, entretanto, sem a possibilidade de sinais simbólicos não verbais, como é o caso de uma conversa mediada por aparelho telefônico ou papel. Nas mídias digitais contemporâneas essa modalidade é enriquecida por recursos como áudios, emojis e figurinhas, que tentam compensar a falta da copresença física.
- **Quase-interação mediada:** a informação é unidirecional e dirigida para diversos indivíduos ao mesmo tempo, caracterizando-se como uma transmissão de *broadcast*, na qual a informação é enviada para vários receptores conectados simultaneamente.

A análise dessas modalidades de interação é reforçada pela distinção entre as comunicações primária e secundária (Pacheco, 2015). Essa tipologia permite identificar que, na interação face a face, o indivíduo deve processar simultaneamente as comunicações primária e secundária. Em contraste, o ambiente digital, ao reduzir os sinais da comunicação primária (gestos, expressões), privilegia a comunicação secundária (texto, imagem, moda), oferecendo um grau maior de controle e previsibilidade para o usuário.

Em contraste com essa potencialidade dialógica, a relevância crescente do Instagram também acende alertas no campo da saúde mental dos usuários. A plataforma, com seu design atrativo e conteúdos para captura do engajamento, intensifica a pressão pela perfeição, a comparação social constante e a exposição excessiva. Tais dinâmicas são intrínsecas ao modelo da “economia da atenção” (Wu, 2016), onde a atenção do usuário se torna a moeda mais valiosa, e ao “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019), no qual os lucros das empresas digitais são construídos sobre o monitoramento e a predição do comportamento humano online. No contexto brasileiro, Amadeu da Silveira (2018; 2020) aprofunda essa discussão, analisando como a arquitetura algorítmica das redes sociais não apenas influencia, mas pode direcionar a

subjetividade e a experiência dos usuários, intensificando os dilemas relacionados à privacidade e ao controle. Essa dinâmica pode exercer influência substancial no bem-estar dos indivíduos. A intersecção entre o design das redes sociais e as vulnerabilidades psicossociais estabelece um terreno fértil para a manifestação de complexidades psicológicas, cuja observação tem sido pauta recorrente em investigações científicas focadas nos efeitos do engajamento digital.

Em alinhamento com a necessidade de ambientes digitais mais seguros para o público jovem, a Meta, por meio do Instagram, implementou a modalidade Contas de Adolescente (para usuários entre 13 e 17 anos), que consiste em um conjunto de proteções e configurações automáticas ativadas por padrão. Essas medidas, que começaram a ser aplicadas no Brasil a partir de fevereiro de 2025³⁸ visam restringir interações indesejadas, limitar conteúdos inadequados e reforçar o controle parental no ambiente digital. Dentre as principais funcionalidades, destacamos: perfis configurados automaticamente como privados; restrição de Mensagens Diretas (DMs), permitindo que adolescentes só recebam mensagens de pessoas que já seguem; e a ativação do padrão “menos” no Controle de Conteúdo Sensível, limitando a exposição a material potencialmente inadequado. Além disso, o recurso de Proteção Contra Nudez, que desfoca imagens suspeitas em DMs, é ativado por padrão. Para promover o uso saudável, foi implementado o “modo de descanso” automático das 22h às 7h, com silenciamento de notificações, e o envio de lembretes de pausas após 60 minutos de uso diário. A segurança é reforçada pela Supervisão Parental (*Parental Supervision*), que permite aos responsáveis definir limites de tempo de uso e aprovar qualquer alteração nas configurações que as tornem menos restritivas, especialmente para menores de 16 anos (Instagram, 2025).

É fundamental, contudo, compreender essas atualizações da plataforma não apenas como avanços técnicos, mas como estratégias de autorregulação diante de um cenário de crescente pressão por transparência e controle político sobre as *Big Techs*³⁹. No Brasil, esse embate é marcado pela resistência das plataformas a regulações mais amplas - como observado nas dificuldades de tramitação do Projeto de Lei nº 2630/2020, conhecido como Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (ou Lei das *Fake News*) - e pela busca de lucros baseada na economia da atenção e, por vezes, na própria desinformação. Nesse contexto, a implementação das Contas de Adolescente surge como uma resposta parcial à

³⁸ Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/community/teen-accounts>. Acesso em: 20 out. 2025.

³⁹ Termo utilizado para designar as empresas de tecnologia que dominam o mercado global e detêm enorme influência sobre o fluxo de informações, o comportamento dos usuários e a economia digital.

vigência da Lei nº 15.352/2026 (Lei Felca). Embora a plataforma tente se adequar às demandas sociais contra a adultização precoce, observamos que as medidas de autorregulação ainda não abarcam a totalidade das exigências da nova legislação brasileira, especialmente no que tange aos mecanismos rigorosos de averiguação de idade e à moderação algorítmica. Essa dissonância reafirma a necessidade de uma governança que vá além das soluções corporativas, garantindo que o ambiente digital de jovens, incluindo aqueles com TEA, não seja pautado exclusivamente pela lógica do lucro e do dirigismo informacional.

Estudos multidisciplinares, incluindo alguns desenvolvidos no Brasil, apontam para a relação entre o uso intensivo de redes sociais e o aumento de quadros de ansiedade, depressão e insatisfação corporal, especialmente entre jovens e adolescentes. Pesquisas da área de saúde mental realizadas por instituições como a Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói, como o grupo de pesquisa Mídias, redes e jovens⁴⁰ do curso de graduação em Comunicação Social e Jornalismo e do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano, frequentemente exploram a correlação entre o tempo de tela e indicadores de bem-estar psicológico na população jovem brasileira. A Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)⁴¹ no Rio de Janeiro também tem promovido debates sobre o tema para refletir sobre a sua complexidade quanto à saúde pública.

Em síntese, o Instagram é apresentado como um fenômeno da comunicação na sociedade contemporânea, por isso é preciso observá-lo com uma lente crítica. Para jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa realidade digital apresenta barreiras adicionais que merecem atenção particular. Embora o Instagram possa oferecer espaços de inclusão e formação de comunidades, como discutido anteriormente, ele também amplifica vulnerabilidades. A pressão pela performance em um ambiente visualmente saturado pode ser exacerbada para jovens com TEA, que frequentemente enfrentam desafios na interpretação de nuances sociais e na gestão de expectativas.

A comparação social, já prejudicial para qualquer jovem, pode tornar-se mais intensa para quem já luta com a autoestima ou com a percepção de seu lugar em contextos sociais. A exposição contínua e a complexidade das interações online podem levar a uma sobrecarga sensorial e social, contribuindo para o estresse e a fadiga mental. As ferramentas chamativas

⁴⁰ Disponível em:

<https://www.extensao.uff.br/implemento/showProjeto.php?id=388488.2206.161724.17022023&Title=M%C3%A9dias,%20redes%20e%20jovens%20a%C3%A7%C3%B5es%20para%20letramento%20midi%C3%A1tico%20e%20informacional>. Acesso em: 6 jun. 2025.

⁴¹ Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2025/04/webinario-do-cee-fiocruz-debate-tecnologias-digitais-e-saude-mental>. Acesso em: 6 jun. 2025.

do Instagram, concebidas para maximizar o tempo de permanência, podem, em alguns casos, interagir com padrões de hiperfoco comuns em indivíduos com TEA, levando a um uso ainda mais intensivo e potencialmente desregulado, com impactos negativos na saúde mental e no bem-estar.

Diante dessa complexidade e dos impactos sociais, culturais e subjetivos gerados por plataformas digitais como o Instagram, a discussão sobre a governança da Internet e os direitos dos usuários torna-se imprescindível. Reconhecer a profunda influência dessas redes na vida cotidiana, especialmente na formação e no bem-estar de jovens como aqueles com TEA, levanta questões sobre a necessidade de marcos regulatórios que garantam o equilíbrio entre a liberdade de expressão, a privacidade, a segurança e a responsabilidade. Diante disso, foi implantada no Brasil uma legislação para balizar as relações no ambiente online, ao estabelecer princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no país.

A Lei nº 12.965⁴², de 23 de abril de 2014, constitui os princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil, com vemos abaixo:

Art. 2º A disciplina do uso da internet no Brasil tem como fundamento o respeito à liberdade de expressão, bem como:

I - o reconhecimento da escala mundial da rede;

II - os direitos humanos, o desenvolvimento da personalidade e o exercício da cidadania em meios digitais;

III - a pluralidade e a diversidade;

IV - a abertura e a colaboração;

V - a livre iniciativa, a livre concorrência e a defesa do consumidor; e

VI - a finalidade social da rede.

Nesse cenário de direitos e deveres estabelecidos para o ambiente digital brasileiro, a presença e o papel das plataformas de mídias sociais, como o Instagram, se destacam conforme a Internet é consolidada como um espaço onde os usuários estão em constante interação. Particularmente, redes sociais como o Instagram - objeto central desta pesquisa - oferecem novas oportunidades de cooperação e facilitam as conexões entre usuários com interesses em comum, o que potencializa o alcance de pessoas. Criada inicialmente como uma mídia altamente visual para o compartilhamento de imagens em dispositivos móveis, ela evoluiu.

⁴² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

Modificações estratégicas incorporaram o compartilhamento de vídeos, transmissões ao vivo, mensagens privadas e o uso de *hashtags* para tornar o conteúdo pesquisável.

Levantamentos de janeiro de 2022 apontavam o Instagram como a terceira rede social com mais usuários globalmente, alcançando a marca de aproximadamente 2,000 bilhões (Statista, 2025). A plataforma é notadamente a mais popular entre os jovens, segmento que a utiliza para a performance do *self* e a busca por representatividade, mas que também enfrenta os limites relacionados à saúde mental na era da superconectividade.

Diante desses números globais, o Brasil se destaca como um caso particularmente relevante. Com cerca de 141.4 milhões de usuários, o país figura como o terceiro em número absoluto de usuários de Instagram, perdendo apenas para os Estados Unidos (172,6 milhões) e a Índia (392,5 milhões) (World Population Review, 2024). No entanto, ao considerar a população de cada país, o Brasil assume uma posição de liderança em termos de usuários por habitante.

Considerando a vasta utilização da Internet no Brasil, o Instagram se destaca como a rede social mais proeminente no país, conforme dados da plataforma Opinion Box⁴³ (2025) que entrevistou mais de 2.000 brasileiros, revela que 93% dos usuários acessam o Instagram diariamente, sendo que a maioria (57%) o faz várias vezes ao dia. A pesquisa também mostra que a rede social continua em expansão, com 51% dos entrevistados afirmando usar mais a plataforma agora do que há um ano, e 31% prevendo um aumento ainda maior em seu uso no futuro. Esses dados sublinham a relevância contínua do Instagram e sua capacidade de se adaptar aos hábitos digitais dos brasileiros, ressaltando a importância de estudos aprofundados sobre a plataforma, dada a sua massiva apropriação e o impacto que exerce sobre a população, especialmente nos jovens.

O número de usuários que utilizam o Instagram continua em ascensão, solidificando sua posição como uma das plataformas digitais mais influentes globalmente e, particularmente, no Brasil. Desde sua aquisição pelo Facebook (hoje *Meta Platforms, Inc.*), o Instagram, apesar de poucas modificações em sua essência, manteve sua experiência original: simples, intuitiva e com ênfase no compartilhamento visual.

O Instagram opera, portanto, através de um conjunto diversificado de funções e ferramentas de compartilhamento que estruturam a experiência do usuário e influenciam as dinâmicas comunicacionais e sociais. Essas funcionalidades, que estão sempre em atualização, são desenhadas para incentivar a produção e o consumo de conteúdo, a interconexão entre

⁴³ Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

usuários e a gestão da presença online. As principais ferramentas de compartilhamento podem ser categorizadas da seguinte forma:

Feed (Publicações Permanentes):

Trata-se do principal canal para compartilhamento de fotografias e vídeos de duração mais longa (até 60 segundos, com a transição para *Reels*). É possível fazer *upload* de imagens (individuais ou em carrossel) e vídeos, acompanhados de legendas, localização, música e marcação de outros perfis. Essas publicações são exibidas no *feed* de seguidores e na grade de perfil do autor, sendo indexáveis e passíveis de descoberta via *hashtags* e busca.

Stories (Histórias Temporárias):

É uma ferramenta de compartilhamento de fotos ou vídeos com duração máxima de 60 segundos, que desaparecem após 24 horas. O objetivo é uma comunicação imediata. O mesmo pode ser salvo nos destaques que fica na página do usuário. Permite a captura e o *upload* rápido de conteúdo, com recursos interativos como adesivos (*stickers*), enquetes, caixas de perguntas, *quizzes*, contagem regressiva e *links*. O engajamento ocorre via reações rápidas e mensagens diretas.

Reels (Vídeos Curtos):

Funcionalidade de criação e compartilhamento de vídeos curtos (até 90 segundos) com trilhas sonoras, efeitos e ferramentas de edição, otimizados para consumo rápido e descoberta algorítmica. Os *Reels* são impulsionados pelo algoritmo de descoberta do Instagram através da aba explorar e costuma ter alta viralidade.

Direct Message (DMs -Mensagens Diretas):

Canal de comunicação privada entre usuários como também semiprivada – através da criação de grupos para interação, permitindo a troca de mensagens de texto, fotos, vídeos, áudios, *links*, publicações do *feed/stories* e chamadas de vídeo. A interação, portanto, é direta e menos pública.

Aba Explorar (*Explore Tab*):

Não é um instrumento de compartilhamento direto do usuário. É uma funcionalidade algorítmica que exhibe conteúdos de diferentes perfis com base nos interesses e histórico de interação do usuário.

Instagram Live (Transmissões ao Vivo):

Refere-se a transmissão de vídeo em tempo real para seguidores, permitindo interação imediata via comentários e perguntas. Após a transmissão pode ser salvo permanentemente no perfil do usuário.

Ao categorizar essas funcionalidades sob a taxonomia de Thompson, observamos que o Instagram opera em um regime interacional híbrido. Enquanto o *Feed*, *Reels* e *Stories* aproximam-se da quase-interação mediada - estabelecendo uma comunicação de um para muitos voltada à performance e visibilidade -, as Mensagens Diretas (DMs) são configuradas como uma interação mediada. Nestas últimas, a comunicação retoma o caráter dialógico e privado, permitindo trocas diretas. Diferentemente de uma simples ligação telefônica, as DMs nas mídias sociais são potentes, por permitirem o uso de múltiplos sinais simbólicos digitais que facilitam a comunicação secundária.

Esses recursos, ao oferecerem variações significativas em privacidade, formalidade e níveis de interação, não apenas expandem as formas de comunicação, mas também são cruciais para a constituição de públicos em rede (*networked publics*), um conceito de boyd (2014). Os públicos em rede são reconfigurados pelas tecnologias digitais, apresentando características que os distinguem de públicos tradicionais. No Instagram, isso se manifesta na persistência do conteúdo (que pode ser arquivado e revisto, como no *feed* ou destaques das *Stories*), na replicabilidade (facilidade de compartilhamento e viralização de *Reels*, por exemplo), na escalabilidade (o potencial de uma postagem atingir milhões de usuários, muito além do círculo de seguidores) e na pesquisabilidade (o fato de que conteúdos antigos podem ser encontrados por meio de buscas ou algoritmos). Nesse cenário de micropolítica cotidiana (Recuero, 2009), a diversidade das ferramentas de comunicação do Instagram é essencial para a gestão de audiências, permitindo que os usuários, especialmente os jovens, calibrem sua autoapresentação e os limites de sua exposição em diferentes contextos interacionais.

Entretanto, a apropriação do Instagram como espaço de visibilidade para o jovem com TEA não deve ser lida de forma ingênua ou desprovida de criticidade institucional. Como adverte Sodré (2021), em sua análise sobre a sociedade incivil, as redes sociais operam sob o domínio de corporações que priorizam o lucro e a financeirização da vida em detrimento dos valores éticos da educação. O risco reside na tentativa de institucionalizar o uso de plataformas que, fundamentalmente, não possuem compromisso com a realidade local dos sujeitos ou com a construção de um saber profundo.

Nesse sentido, a cautela das instituições escolares frente à plataformização do cotidiano é prudente e necessária. É preciso distinguir a mera relação - operada por algoritmos de engajamento e métricas de vaidade - da verdadeira vinculação. Para Sodré (2021), a vinculação pressupõe uma dimensão ética de reconhecimento do outro, algo que a arquitetura das *Big Techs* frequentemente fragiliza. Portanto, o desafio da Educação não é apenas aceitar a rede, mas promover uma literacia crítica que permita ao jovem com autismo utilizar a tecnointeração sem ser capturado pela lógica incivil do dirigismo algorítmico.

Sob essa ótica, a atuação dos jovens autistas no Instagram pode ser compreendida através da agência (Murray, 2003 [1997]). No design das redes, a agência é a capacidade satisfatória de realizar ações significativas e ver os resultados. Mesmo dentro de uma cultura do controle e de uma arquitetura cibernética que visa o dirigismo, o usuário encontra brechas para exercer sua agência, transformando a plataforma em um jogo de forças onde a satisfação de ser compreendido e visibilizado compensa, momentaneamente, a captura algorítmica. **O Instagram emerge, portanto, como um espaço de educação não formal atravessado por ambiguidades, que não substitui ou compensa as barreiras estruturais da escola, mas que se configura como um laboratório paralelo de performances identitárias. Se o uso dessas ferramentas digitais possibilita uma percepção de agência, esses territórios de experimentação demandam um olhar atento e crítico dos educadores, de modo a compreender como as linguagens ali produzidas podem ser decodificadas e articuladas através de uma mediação ética no contexto pedagógico presencial.**

4.4 Neurodiversidade e Educação: conflitos de paradigma na sociedade em rede

O uso de plataformas como o Instagram, embora traga especificidades complexas à saúde mental e demande marcos regulatórios diante da legislação (Lei nº 12.965) também reconfigura as possibilidades de comunicação, interação social e, fundamentalmente, de aprendizado. Nesse contexto de profunda transformação social e cultural, a educação formal se vê diante de um novo paradigma. Torna-se fundamental que as instituições de ensino compreendam e se adaptem à essa realidade, garantindo que a inclusão e a diversidade de perfis de estudantes, como os jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sejam verdadeiramente contempladas. É nesse ponto que a interação entre o ambiente digital e a educação demanda uma análise mais aprofundada, visando identificar tanto as oportunidades quanto os desafios para a promoção de um desenvolvimento integral e inclusivo.

Historicamente, as instituições escolares, conforme instauradas no século XVIII, foram concebidas a partir de um padrão normativo rígido, fundamentado nas culturas, valores e perspectivas daquela época. Esse modelo pedagógico, que priorizava a uniformidade e a conformidade, continuou a nortear a educação escolar por mais três séculos subsequentes. Tal legado de abordagens muitas vezes homogêneas e inflexíveis representa hoje um contraponto significativo aos obstáculos contemporâneos de uma sociedade marcada por diversidade e inclusão, e que é cercada pelas tecnologias digitais. A dissonância entre a estrutura tradicional e as necessidades do século XXI exige uma reavaliação crítica de suas práticas para que a educação possa, de fato, atender à pluralidade de perfis de estudantes, especialmente aqueles com neurodiversidade como o TEA, que demandam abordagens pedagógicas mais flexíveis e personalizadas.

Com o avanço das tecnologias e da comunicação nas sociedades contemporâneas, observamos uma profunda mediação e modificação nas interações sociais e nas relações com o conhecimento. Diante desse cenário de transformações, é preciso construir novas compreensões sobre os fins e as hipóteses filosóficas que devem orientar a formação dos indivíduos, especialmente crianças e jovens. Neste panorama, a concepção de Pierre Lévy (2000 [1997]) sobre a cibercultura e a inteligência coletiva oferece uma visão teórica fundamental. Lévy (2000 [1997]) argumenta que as tecnologias digitais não apenas veiculam informações, mas redefinem os modos de saber e de estar no mundo, exigindo uma reavaliação da educação que contemple a construção de novos espaços de aprendizagem e de construção colaborativa do conhecimento. Essa perspectiva permite repensar como a escola pode preparar os indivíduos para a capacidade de discernimento diante de uma realidade hiperconectada, onde a informação ocorre a cada instante.

O ritmo acelerado das sociedades contemporâneas, impulsionado pelas tecnologias de comunicação, parece, de fato, exigir uma atenção cada vez mais dispersa, fragmentada e reativa para que possamos navegar pelas múltiplas demandas diárias: proteger-nos, locomover-nos, estudar, trabalhar, preservar nossas relações afetivas e, ainda, manter-nos informados sobre acontecimentos. Todavia, essa aparente adaptação e a superficialidade dela decorrente colidem frontalmente com a exigência de atenção profunda inerente à vida intelectual, à reflexão crítica e à própria aprendizagem escolar. Essa dicotomia, entre a urgência da dispersão e a necessidade da profundidade, é um dos impasses que interferem diretamente na vida escolar.

Nesse panorama, Santaella (2013b, *n.p.*) oferece uma análise sobre os desafios cognitivos na era da comunicação:

Não há dúvida de que a mente é distribuída, capaz de processar, paralela e conjuntamente, informações de ordens diversas, dando a elas igual magnitude, tanto as informações que provêm da situação ao seu redor, quanto aquelas miniaturizadas que estão ao alcance dos dedos e que são rastreadas com acuidade visual veloz e quase infalível, como se os olhos adivinhassem antes de ver. As ações reflexas do sistema nervoso central, por sua vez, ligam eletricamente o corpo ao ambiente tanto físico quanto ciber em igualdade de condições. Com isso, dissolvem-se quaisquer fronteiras entre o físico e o virtual. O controle motor reage, em frações de segundos e sem solavancos ou descontinuidades, aos estímulos que vêm do mundo ao redor e do mundo informacional. A atenção é irremediavelmente uma atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é continuamente parcial. Esse é o perfil cognitivo do leitor ubíquo.

Essa crítica se alinha à perspectiva de Yves Citton (2014) sobre a ecologia da atenção, que elucida como, na sociedade informacional, a atenção se tornou um recurso escasso e disputado, forçando os indivíduos a uma constante reorientação de seu foco. Tal disputa é impulsionada pelas plataformas digitais e pela própria “economia da atenção” (Wu, 2016), um sistema em que a atenção humana é tratada como um recurso finito e extremamente valioso, alvo de intensa competição. Nesse cenário, empresas digitais moldam seus modelos de negócio para maximizar a captura e retenção da nossa atenção, usando algoritmos e designs viciantes. Isso gera uma sobrecarga que, embora nos mantenha conectados, simultaneamente desafia a capacidade de engajamento prolongado e de aprofundamento.

As implicações quanto à fragmentação da atenção alimentam o debate sobre o chamado autismo virtual ou sintomas de estilo autista. O filósofo Bernard Stiegler (2010) aborda como a saturação tecnológica precoce - exemplificada pela oferta de *tablets* e *smartphones* a bebês e crianças pequenas - pode impactar o desenvolvimento social e cognitivo, induzindo comportamentos de isolamento que mimetizam características do TEA através da perda do que o autor classifica como retenções e do enfraquecimento dos vínculos intergeracionais. Embora tal conceito seja alvo de críticas no campo clínico, por não se confundir com a etiologia neurobiológica do TEA, sua menção é relevante para compreender as preocupações com o desenvolvimento infantil diante da economia da atenção.

Todas essas questões impõem à educação o desafio de desenvolver estratégias que permitam aos estudantes navegar nesse ambiente de distração contínua sem comprometer a aquisição de um saber aprofundado e reflexivo, um desafio ainda mais complexo para jovens que vivenciam a neurodiversidade. Diante das complexidades e contradições impostas pela era digital - onde a dispersão da atenção compete com a profundidade necessária à aprendizagem, e modelos educacionais históricos confrontam as demandas por inclusão e neurodiversidade -,

o Brasil tem buscado estabelecer leis para orientar a relação entre tecnologia e educação. Ainda que o país possua uma legislação ancorada pela Lei nº 12.965, de 2014, este já reconhecia a importância da capacitação para o ambiente digital. Conforme seu Artigo 26, explicita que:

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico (Brasil, 2014).

Essa previsão legal destaca a responsabilidade do Estado e das instituições educacionais em formar cidadãos digitalmente conscientes. Entretanto, apesar dessa diretriz, a prática do uso de celulares e o livre acesso à Internet dos educandos durante as aulas nas instituições escolares permanecem como temas de intensa discussão e novas perspectivas legislativas.

Nesse cenário de busca por equilíbrio entre a liberdade de acesso e a necessidade de um ambiente de aprendizagem propício, surge a Lei nº 15.100⁴⁴, publicada em 13 de janeiro de 2025. Esta legislação representa um esforço mais específico para moderar a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica por parte dos estudantes. A sua promulgação reflete as preocupações crescentes sobre os impactos da conectividade, na saúde mental e nas interações sociais em sala de aula. Como se lê:

Art. 1º Esta Lei tem por objetivo dispor sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive telefones celulares, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da Educação Básica, com o objetivo de salvaguardar a saúde mental, física e psíquica das crianças e adolescentes.

Parágrafo único. Para fins desta Lei, consideram-se sala de aula todos os espaços escolares nos quais são desenvolvidas atividades pedagógicas sob a orientação de profissionais de educação.

Art. 2º Fica proibido o uso, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais durante a aula, o recreio ou intervalos entre as aulas, para todas as etapas da Educação Básica.

§ 1º Em sala de aula, o uso de aparelhos eletrônicos é permitido para fins estritamente pedagógicos ou didáticos, conforme orientação dos profissionais de educação.

§ 2º Ficam excepcionadas da proibição do *caput* deste artigo as situações de estado de perigo, estado de necessidade ou caso de força maior.

⁴⁴ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

Art. 3º É permitido o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes, independentemente da etapa de ensino e do local de uso, dentro ou fora da sala de aula, para os seguintes fins:

I - garantir a acessibilidade;

II - garantir a inclusão;

III - atender às condições de saúde dos estudantes;

IV - garantir os direitos fundamentais.

Art. 4º As redes de ensino e as escolas deverão elaborar estratégias para tratar do tema do sofrimento psíquico e da saúde mental dos estudantes da educação básica, informando-lhes sobre os riscos, os sinais e a prevenção do sofrimento psíquico de crianças e adolescentes, incluídos o uso imoderado dos aparelhos referidos no art. 1º desta Lei e o acesso a conteúdos impróprios.

§ 1º As redes de ensino e as escolas deverão oferecer treinamentos periódicos para a detecção, a prevenção e a abordagem de sinais sugestivos de sofrimento psíquico e mental e de efeitos danosos do uso imoderado das telas e dos dispositivos eletrônicos portáteis pessoais, inclusive aparelhos celulares.

§ 2º Os estabelecimentos de ensino disponibilizarão espaços de escuta e de acolhimento para receberem estudantes ou funcionários que estejam em sofrimento psíquico e mental decorrentes principalmente do uso imoderado de telas e de nomofobia⁴⁵.

Nessa busca pela regulação, é necessário reconhecer que a vida digital dos estudantes transcende os muros da escola. Embora a legislação busque criar um ambiente mais saudável e focado no ambiente escolar, a relação dos jovens com os dispositivos eletrônicos e as plataformas online é intrínseca à sua formação contemporânea. Isso nos leva a uma reflexão: como as restrições impostas em um ambiente formal interagem com as práticas fluidas e inventivas dos usuários na paisagem digital? A compreensão dessa dinâmica é essencial para analisar não apenas o que é proibido, mas também como os indivíduos continuam a se apropriar das ferramentas e espaços digitais em seu dia a dia.

Ao transpormos a compreensão do cotidiano para a era digital, observamos como as redes sociais, como o Instagram, se inserem nessa dinâmica. Elas não são meros instrumentos neutros, mas espaços-tempos onde as estratégias (das plataformas e seus desenvolvedores) se encontram com as estratégias inventivas dos usuários. As “mil maneiras de caça não autorizada”, de Certeau (1994 [1980]), encontram ressonância na forma como os indivíduos se apropriam das funcionalidades das redes. Nesse sentido, as ações sutis e improvisadas dos

⁴⁵ “Nomofobia” é o medo de ficar sem o celular, podendo ser identificado através de sintomas como ansiedade quando se fica muito tempo sem usar o celular ou acordar no meio da noite para verificar mensagens, por exemplo”. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/nomofobia/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

usuários que, sem desafiar abertamente as regras ou o poder dominante, exploram as brechas e ambiguidades dos sistemas para criar significados e usos próprios - permitem subverter as lógicas e os controles impostos pelas plataformas. É assim que os usuários redefinem as ferramentas digitais para construir identidades e comunidades de maneiras autônomas e criativas, muitas vezes desviando-se dos propósitos inicialmente concebidos.

A comunicação do corpo com o mundo é intrinsecamente ligada ao significado e à mente humana, impossibilitando uma separação radical entre essas dimensões. Essa inseparabilidade nos leva a dois atos cognitivos essenciais: o de conceituar o mundo e o de pensar sobre ele. Essa perspectiva da cognição abre a possibilidade de uma compreensão mais profunda da experiência humana, concebendo o entendimento como um processo enraizado na interação de um ser com seu ambiente.

Nesse sentido, a abordagem da cognição corporificada, conforme desenvolvida por pensadores como Varela, Thompson e Rosch (1991), entende que a mente não é uma entidade separada do corpo e de suas interações com o mundo. Pelo contrário, a capacidade de significar e de compreender emerge da experiência vivida e da ação situada do organismo em seu ambiente. Essa perspectiva sublinha que a história, a cultura e o corpo de um indivíduo são elementos indissociáveis da sua capacidade de construir sentido e de se relacionar com o conhecimento. Portanto, a mente é “emergentemente interativa e corporificada” (Varela; Thompson; Rosch, 1991).

Todavia, essa visão dialógica entre corpo, mente e mundo é objeto de intenso debate no campo das ciências cognitivas. Enquanto a cognição corporificada enfatiza a inseparabilidade e a emergência da mente a partir da ação e da experiência vivida, outras correntes, como o cognitivismo tradicional, tendem a focar na mente como um processador de símbolos abstratos e universais, priorizando a representação mental sobre a experiência corpórea (Gardner, 1985). Para esse pensamento, o conhecimento seria fundamentalmente um processamento de informações que pode ser, em princípio, simulado independentemente do substrato biológico.

Assim, Varela, Thompson e Rosch (1991) sublinham a importância do organismo vivo e de suas interações sensório-motoras na constituição da mente. O debate se aprofunda na extensão em que o processamento de informação pode ser desvinculado de um corpo situado e de sua história cultural. Essa discussão é crucial ao pensarmos na aprendizagem e na formação de crianças e jovens na era digital, onde a mediação tecnológica, que por vezes privilegia a interface sobre a experiência corpórea direta, pode desafiar a dimensão corporificada da cognição e impor novas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A vida cotidiana oferece uma lente privilegiada para identificar como as grandes estruturas sociais influenciam o dia a dia dos indivíduos, e o quanto estes, por sua vez, se confrontam a dominação provocando transformações. Sob essa ótica, Certeau (1994 [1980], p. 38), em *A Invenção do Cotidiano*, entende que “[...] o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Essa perspectiva sublinha a criatividade tática dos indivíduos em meio às estratégias impostas pelas instituições e sistemas, revelando a capacidade de reconfigurar os espaços e as práticas de modo imprevisível e resistir às formas de controle.

Enquanto as estratégias são ações planejadas e exercidas a partir de um “lugar próprio” (como as regras de uso de uma plataforma ou as leis governamentais), as táticas são manobras ágeis, improvisadas e oportunistas. Desprovidas de um lugar fixo, elas exploram os tempos e os espaços deixados pelas estratégias, permitindo que os usuários reconfigurem os ambientes e as práticas de modo imprevisível, gerando usos e significados próprios e, dessa forma, exercendo uma resistência às formas de controle estabelecidas (Certeau, 1994 [1980]).

Essa imersão na cotidianidade é universal, como enfatiza Heller (2016 [1970]) em *O Cotidiano e a História*. Para a filósofa, ninguém está fora da cotidianidade e ninguém consegue se desligar dela inteiramente. A vida cotidiana, em sua essência, é heterogênea em seu conteúdo e hierárquica em relação à importância que as atividades assumem na vida dos indivíduos. Essa diversidade de atividades - que abrange o trabalho, a vida privada, a vida pública e os lazeres - assim como sua importância relativa, é o que caracteriza essa hierarquia e heterogeneidade ao viver.

Existe uma espontaneidade e liberdade na vida cotidiana que consiste na tendência de realizarmos as mais diversas atividades sem pensarmos constantemente nos detalhes sobre todas essas ações. Seria impossível refletirmos sobre todo o conteúdo e de todas as coisas que realizamos na frivolidade do nosso cotidiano. Se fosse possível, a produção e reprodução da vida em sociedade não aconteceria (Heller, 2016 [1970]).

A mimese é outra característica da vida cotidiana, que se refere à capacidade que temos de aprender, agregar hábitos e reproduzi-los. Em síntese:

[...] não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, analogia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese [...]. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, [...] têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se estas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana (Heller, 2016 [1970], p. 62).

Para Carvalho (2011), o cotidiano é a vida de todos os dias e de todos os indivíduos, formado pelos gestos, gostos, relações e atividades rotineiras, pelo espaço de resistência e possibilidade de transformação social. Em conformidade com Heller (2016 [1970]), existe uma indissociabilidade entre o indivíduo e o coletivo, sendo o indivíduo, concomitantemente, ser particular e ser genérico.

Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre uma integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) - bem como, frequentemente, várias integrações - cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (Heller, 2016 [1970], p. 40).

Em sua frase, “[...] toda obra significativa volta à cotidianidade e seu efeito sobrevive na cotidianidade dos outros”, Heller (2016 [1970], p. 48) aponta que no processo de socialização e em cada experiência da interação social com outros, em uma grande rede de interações, adquirimos descrições e auto caracterizações de nós mesmos. Estas caracterizações constroem os indivíduos e os fazem ser quem são, os colocando em um espaço social e ético de práticas sociais específicas, crenças, valores, padrões de excelência etc.

Desse modo, a interação social é um processo no qual os indivíduos se comunicam, se relacionam e inspiram uns aos outros em diversos contextos. Aprofundar neste conceito é fundamental para perceber como as sociedades funcionam, visto que a interação social é o pilar das relações humanas, sejam elas pessoais, profissionais ou comunitárias. Através da interação social, as pessoas compartilham experiências, informações e emoções, criando laços que podem ser temporários ou duradouros.

Existem muitos tipos de interação social, que podem ser classificadas de acordo com a natureza da relação entre os indivíduos. As interações podem ser formais ou informais, diretas ou indiretas, e ocorrem em diferentes ambientes, como no trabalho, na escola, ou nos mais variados contextos sociais online - um fenômeno amplificado pela mediatização da vida cotidiana. As tecnologias, nesse cenário, atuam não apenas como mediadoras, mas como verdadeiras reconfiguradoras das relações humanas com o mundo, intensificando e, por vezes, transformando as capacidades cognitivas (Santaella, 2013a). Diante dessa interconexão, a própria estrutura das relações sociais é redefinida, exigindo novas lentes para sua compreensão. Conforme observa Manuel Castells (2003, p. 287):

[...] a internet é o coração de um novo paradigma sociotécnico, que constitui na realidade a base material de nossas vidas e de nossas formas de relação, de

trabalho e de comunicação. O que a Internet faz é processar a virtualidade e transformá-la em nossa realidade, constituindo a sociedade em rede, que é a sociedade em que vivemos.

Nesse complexo panorama de interações sociais mediadas pela tecnologia, onde a lógica de rede se impõe, é crucial direcionar o olhar para a neurodiversidade, em particular para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao reconhecer as características fundamentais do espectro e os déficits comuns nas habilidades sociais e no comportamento comunicativo, faz-se ainda mais necessário contribuir para uma melhor adaptação das pessoas com TEA na sociedade, especialmente considerando as complexidades e as oportunidades que os ambientes digitais e escolares apresentam.

O ambiente escolar, por exemplo, destaca-se como um local propício e estratégico para o desenvolvimento dessas habilidades por meio de atividades de interação social. No entanto, é importante salientar que os desafios diários inerentes a esse espaço para os jovens com TEA e para todos que o utilizam exigem mais do que a mera presença. As interações sociais em ambientes conectados, por exemplo, é um ponto que demanda atenção. Essa perspectiva sublinha que o acompanhamento de especialistas com uma visão multidisciplinar é indispensável para garantir que as tecnologias, as interações e o próprio ambiente escolar sejam de fato ferramentas de inclusão e desenvolvimento, capazes de auxiliar os jovens com TEA a navegar por essa complexidade social e digital.

4.5 Intervenções e autonomia para pessoas com TEA: o papel das estratégias no ecossistema de mediação

Ao considerarmos as interações sociais na era digital, que exige dos indivíduos uma capacidade contínua de adaptação e gerenciamento de múltiplos estímulos e contextos, a busca por estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades torna-se fundamental. Particularmente para a neurodiversidade, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), existem diversas técnicas, provenientes de distintas áreas do conhecimento, que têm sido empregadas. Essas intervenções visam não a cura, mas o desenvolvimento das habilidades do sujeito, aprimorando suas interações e tornando-o mais autônomo em todas as suas áreas de atuação.

A descoberta e o aprimoramento dessas técnicas representam um dos maiores avanços na medicina e no campo das terapias voltadas ao acompanhamento de pessoas com TEA. A compreensão de que intervenções precoces podem mitigar obstáculos e otimizar potencialidades reforça a importância inquestionável do diagnóstico precoce. Quando a

identificação ocorre em fases iniciais do desenvolvimento, o trabalho dos especialistas torna-se mais viável e direcionado, e os resultados tendem a apresentar a eficácia esperada, preparando o indivíduo para navegar de forma mais autônoma no mundo. Neste ponto, vale destacar como o ambiente digital, com suas especificidades de comunicação e interação, pode tanto apresentar barreiras adicionais quanto oferecer oportunidades inovadoras para a aplicação dessas técnicas e o desenvolvimento dessas habilidades, exigindo que as estratégias de intervenção se adaptem e explorem as potencialidades da comunicação e da interação online para o avanço da autonomia.

É preciso compreender que as técnicas têm por objetivo a diminuição de sintomas dos comportamentos como também de estimular atitudes mais adequadas para o convívio social. A Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis* – ABA) é uma das técnicas mais eficientes e utilizadas pelos profissionais e trata-se de uma ciência do comportamento socialmente consideráveis. Atualmente, a ABA representa uma abordagem eficaz para crianças e jovens com atrasos no desenvolvimento.

As propostas de intervenção baseadas neste modelo da análise de comportamento aplicada têm sido constantemente citadas como o único modelo com resultados cientificamente atestados (Camargo; Rispoli, 2013). A terapia ABA busca avaliar, explicar e modificar comportamentos (Cartagenes *et al.*, 2016). A Análise do Comportamento apresenta a ideia de que o comportamento é modelado pelo ambiente por meio de consequências. Desse modo, na ABA, se um comportamento é seguido de uma consequência favorável (reforço), o mesmo tende a seguir e até aumentar a frequência. No entanto, se o comportamento não é reforçado, ou se o tipo de reforço usado não é gratificante, o comportamento tende a diminuir de regularidade e até dissipar.

A Análise do Comportamento Aplicada destaca-se como uma das abordagens cientificamente validadas para o acompanhamento de indivíduos com TEA. Fundamentalmente ancorada nos princípios do Behaviorismo Radical, especialmente na teoria do Condicionamento Operante de Skinner, a ABA assume que o comportamento é modelado pelas suas consequências no ambiente. Conforme Skinner (2003 [1953]), o comportamento operante é modelado e mantido por suas consequências. Ele opera sobre o ambiente para gerar consequências, e essas consequências, por sua vez, modificam a probabilidade de o comportamento ocorrer novamente.

Essa compreensão aprofundada e sistemática da relação entre comportamento e ambiente é central para as práticas da ABA. Esta abordagem busca identificar os antecedentes e as consequências dos comportamentos para desenvolver estratégias que promovam o

aprendizado de novas habilidades e a redução de comportamentos desafiadores. Ao invés de se concentrar apenas na repetição de tarefas, o foco recai sobre a motivação do indivíduo e a criação de ambientes que favoreçam o engajamento e a aprendizagem significativa. É por meio de uma análise funcional detalhada que os especialistas conseguem desenhar intervenções que, com base em reforçadores naturais e sociais, capacitam as pessoas com TEA a aprimorarem suas interações, comunicarem-se de forma mais eficaz e, assim, conquistarem maior autonomia em todas as esferas de sua vida.

De forma geral, uma intervenção baseada na ABA abrange a identificação de comportamentos e habilidades que precisam ser enriquecidos, a seleção e descrição dos objetivos, e o planejamento de uma intervenção que supõe estratégias comprovadamente efetivas para modificação do comportamento. Ao final, a intenção é que as ações aprendidas e transformadas sejam difundidas para as diferentes áreas da vida do indivíduo (Camargo; Rispoli, 2013; Cartagenes *et al.*, 2016; Fisher; Piazza, 2015).

A ABA funciona da seguinte forma: coleta de dados antes, durante e depois da intervenção. O acompanhamento de todas as informações ajuda a analisar o avanço individual e auxilia nas decisões em relação aos programas de mediação e às possíveis táticas que melhor promoverão a aquisição de habilidades necessárias (Camargo; Rispoli, 2013). O método pode ser utilizado por profissionais da área da saúde, que tenham a credencial de certificação, a *Behavior Analyst Certification Board* - BACB (Nascimento; Souza, 2018).

O êxito da intervenção depende de vários fatores principais: início da intervenção (a partir de 2 anos de idade), duração da intervenção (cerca de 2 anos), intensidade da intervenção (entre 25 a 40 horas por semana) e abrangência da intervenção (múltiplos ambientes e múltiplos objetivos de ensino) (Barboza; Costa; Barros, 2019). Contudo, a intensidade e os custos relacionados a esses tipos de intervenções podem tornar-se inacessíveis para uma proporção considerável da população afetada, principalmente em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Neste ponto, faz-se necessária uma ressalva teórica. Embora a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) se destaque como uma das abordagens cientificamente mais atestadas e dominantes nos campos da Educação Especial e da Psicologia Comportamental - áreas intimamente ligadas à intervenção clínica -, sua perspectiva é objeto de intenso debate acadêmico na Comunicação, sobretudo nos estudos de gamificação. A ênfase tradicional da ABA na modelagem de comportamentos para a conformidade social e na gestão de déficits contrasta com as perspectivas da neurodiversidade e presença em redes sociais. Por essa razão, a inclusão da ABA neste estudo se dá com o propósito de análise das dinâmicas sociais e

comunicacionais não-prescritivas que jovens com TEA constroem de forma significativa nos contrapúblicos digitais, como o Instagram.

Para um jovem com TEA, é plenamente compreensível que desafios existam no processo de interação social, tanto em ambientes online quanto offline, dadas as particularidades do TEA. Entretanto, é fundamental ir além da perspectiva dos déficits e reconhecer a agência e o protagonismo marcantes desse público no ambiente digital, como no Instagram. Contrariando estereótipos e a invisibilidade social historicamente imposta, esses jovens demonstram a possibilidade de viver a experiência digital de forma significativa e construindo presenças. A inclusão digital não se restringe apenas ao acesso à tecnologia, mas à participação plena e significativa (Salgueiro, 2008). Suas presenças na rede social não são apenas uma “utilização”, mas uma forma de expressão de suas identidades.

Sendo assim, embora muitos desses jovens possam necessitar de apoio e mediação para navegar e se manterem conectados no Instagram - as interações e as trocas que ocorrem nesse espaço são de profunda relevância. O Instagram pode se configurar como um contrapúblico (Fraser, 1997) ou um espaço de refúgio (Turkle, 2011) onde jovens com TEA encontram pares, validam suas experiências, compartilham interesses específicos e desenvolvem suas próprias formas de comunicação e pertencimento. Essa capacidade de se engajar e de ser ativo online, superando barreiras comunicacionais que por vezes se manifestam no presencial, evidencia que as tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento da autonomia e a construção de comunidades na neurodiversidade.

A fim de compreender o protagonismo de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente digital do Instagram podemos considerar o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1989 [1977]). Definido como um sistema de disposições duráveis e transferíveis, adquirido pela experiência prática e pela socialização, opera como um “sentido prático”, orientando a percepção, o pensamento e as ações dos indivíduos em diversos campos sociais. Para pessoas com TEA, cujo desenvolvimento e socialização podem divergir das expectativas neurotípicas, o *habitus* se manifesta de maneiras singulares, influenciando suas interações e a forma como se posicionam no mundo.

O Instagram, nesse sentido, pode ser visto como um campo social em si, dotado de suas próprias lógicas, hierarquias e disputas, mas que, paradoxalmente, oferece um espaço para a manifestação de um *habitus* onde as normas de interação podem ser mais flexíveis ou renegociadas. Nesse espaço, a agência digital desses jovens não é um ato isolado, mas uma expressão de suas disposições internalizadas, permitindo-lhes acumular capital simbólico e social por meio da pertença e interações.

Complementando essa perspectiva, as ideias de Certeau (1994 [1980]), anteriormente apresentadas, oferecem uma lente para analisar as práticas sutis e criativas desses jovens no ambiente digital. O autor distingue as estratégias - as ações planejadas e institucionalizadas que emanam de um lugar próprio de poder, como a arquitetura e as regras de uso impostas pela plataforma Instagram - das táticas. As táticas, para Certeau (1994 [1980]), são artes de fazer que permitem ao fraco, ou ao sujeito que não se encaixa nas estratégias dominantes - criar seus próprios caminhos e significados dentro do território do outro. Assim, o *habitus* dos jovens com TEA, ao invés de ser um impedimento, torna-se a base para o desenvolvimento de táticas digitais singulares. Ao se apropriarem do Instagram de forma inovadora, seja na escolha de formatos visuais que favoreçam sua comunicação, na construção de nichos específicos de interação ou na capacidade de filtrar estímulos, transformando o lugar estratégico da plataforma em um espaço tático de expressão autêntica e pertencimento.

Essa intersecção teórica revela que o Instagram não é apenas uma espécie de refúgio para esses jovens, mas um campo onde seu *habitus* se expressa por meio de táticas criativas, permitindo-lhes não só navegar nas dinâmicas sociais digitais, mas ativamente reconfigurá-las e construir autonomia. Essa capacidade de se engajar e de ser ativo online, superando barreiras comunicacionais evidencia que as tecnologias digitais podem ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento da autonomia e na construção de comunidades que discutam a neurodiversidade.

Aprofundando a compreensão sobre o Instagram, a perspectiva de Braga (2006a) quanto à midiatização, entende que esta trata-se de um processo que atravessa e reconfigura as lógicas das práticas sociais, das instituições e da própria subjetividade. A mídia, nesse sentido, deixa de ser apenas um canal ou um meio para se tornar uma “instância” que permeia o cotidiano, impondo sua própria lógica e seus regimes de visibilidade e interação. É nesse ponto que a midiatização de Braga (2006a) dialoga com o conceito de *habitus* de Bourdieu (1989 [1977]). A lógica da midiatização que ocorre no Instagram atua diretamente sobre o *habitus*, pois, ao reconfigurar as regras do social e as formas de interação e visibilidade, ela passa a moldar as disposições dos agentes.

Para jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo *habitus* é construído a partir de socializações que podem diferir das normas neurotípicas, o ambiente midiatizado do Instagram representa um campo social com particularidades que podem ressignificar suas práticas: a predominância da comunicação visual, a possibilidade de interação assíncrona - que reduz a pressão do tempo de resposta imediata da face a face - e a existência de nichos de interesses restritos que facilitam a vinculação por afinidade temática. Essas características

permitem ao jovem autista ressignificar suas práticas de sociabilidade, transformando o isolamento físico em conexão digital e convertendo dificuldades de expressão verbal em narrativas multimidiáticas planejadas. A exigência de constante autor representação, a performance de identidade e a busca por engajamento impelidas pela lógica midiaticizada desafiam e, ao mesmo tempo, podem permitir a formação de um *habitus* digital singular. Esse *habitus* é influenciado tanto pelas disposições preexistentes do jovem quanto pelas *affordances* (Gibson, 1979) e normativas da plataforma.

Longe de ser um espaço neutro de um lado, temos a bagagem interna do jovem: suas experiências prévias, sua personalidade, seus valores familiares, seu capital cultural e social acumulado offline, e até mesmo particularidades neurobiológicas, como no caso dos jovens com TEA. Essas disposições preexistentes atuam como um filtro inicial, determinando como o jovem percebe e interpreta as possibilidades do ambiente online, e quais tendências ele traz para suas interações.

Dessa forma, os *affordances* – as “possibilidades de ação” que o Instagram oferece ou sugere, como o botão de “curtir”, a capacidade de compartilhar, a opção de criar perfis públicos ou privados, ou a natureza assíncrona da comunicação - não só permite, mas também suscita diferentes comportamentos. Essas *affordances* moldam as expectativas e o repertório de ações disponíveis, influenciando como o jovem se expressa, busca atenção, e constrói sua identidade digital.

As normativas do Instagram, por exemplo, adicionam uma camada de controle e padronização. Isso inclui desde as regras explícitas (termos de uso e políticas de comunidade que ditam o que é permitido ou proibido) até as normas implícitas (a cultura de memes, os desafios virais, as expectativas de resposta rápida, as convenções de etiqueta que se desenvolvem entre os usuários). Além disso, os algoritmos, como “porteiros invisíveis”, definem o que é visível e o que não é, amplificando certos conteúdos e suprimindo outros, o que inevitavelmente direciona e reforça determinados tipos de comportamento e interação. Assim, o *habitus* digital do jovem emerge dessa intrincada teia, onde suas inclinações pessoais se encontram e são renegociadas com as oportunidades e os limites do ambiente digital.

Por conseguinte, a autonomia e a agência que esses jovens manifestam no Instagram não são apenas expressões de um *habitus* fixo, mas o resultado de um processo dinâmico onde o *habitus* é continuamente reconfigurado pela imersão na lógica da midiaticização. A visibilidade e o reconhecimento (capital simbólico) conquistados no Instagram são, portanto, produtos dessa interação entre o *habitus* e as demandas do campo midiaticizado, redefinindo as possibilidades de inclusão social e também o desenvolvimento dos jovens com TEA.

Expandindo a compreensão sobre as interações em ambientes como o Instagram, podemos considerar a perspectiva de Bakhtin (2003 [1979]). Para o autor, a linguagem não é um sistema abstrato e neutro de signos, mas um fenômeno vivo e social, inseparável das relações dialógicas e das interações verbais que constituem a comunicação humana. Nessa concepção, toda mídia é intrinsecamente linguagem e, portanto, texto, compreendido não como um conjunto estático de palavras ou imagens, mas como uma enunciação socialmente situada, carregada de vozes, intenções e respondendo a enunciados anteriores (Bakhtin, 2003 [1979]).

O Instagram, deste modo, é uma ferramenta composta por discursos abrangentes. Cada postagem, comentário, compartilhamento ou interação visual no Instagram representa um enunciado concreto, inserido em um fluxo ininterrupto de diálogos. Bakhtin (1981 [1963]) entende que todo enunciado é sempre uma resposta a uma premissa anterior e uma antecipação de respostas futuras, demonstrando a natureza intrinsecamente dialógica da linguagem. Nesse sentido, o enunciado não existe no vácuo; ele é uma unidade real da comunicação discursiva, completa e responsiva.

No contexto do Instagram, isso significa que as expressões de jovens com TEA - seja na escolha de imagens, na elaboração de legendas, na seleção de *hashtags* ou na forma como interagem com outros perfis - são sempre influenciadas por vozes alheias (outros usuários, a comunidade TEA, as normas sociais, os algoritmos da plataforma etc.), ao mesmo tempo em que buscam moldar as vozes de seus interlocutores. Eles participam ativamente de um processo de polifonia, onde diferentes vozes e ideologias se entrelaçam, se confrontam e se influenciam mutuamente. Todavia, essa polifonia não deve ser interpretada como uma harmonia de vozes em liberdade plena, mas como um campo de tensões onde o enunciado, como unidade real da comunicação, está submetido à ordem do discurso (Foucault, 1999 [1971]). O jovem autista não fala em um vácuo; seu discurso é responsivo e, simultaneamente, vigiado por normas de visibilidade e pela arquitetura da plataforma, que podem silenciar ou amplificar vozes de acordo com lógicas mercadológicas.

A natureza desse ambiente exige uma cautela epistemológica: o que observamos nessas redes nem sempre pode ser traduzido em diálogo pleno, mas em uma modalidade específica de interação mediada por simulacros. Conforme sinalizado pela crítica contemporânea no jornal português Público⁴⁶, vivemos sob o poder normativo dos algoritmos, onde o *homo digitalis* é convertido em um cripto-cidadão inserido em uma sociedade da vigilância que privilegia a rastreabilidade em detrimento da alteridade (Covas, 2021; 2025b). Nesse cenário, a verdade

⁴⁶ Disponível em: <https://www.publico.pt/>. Acesso em: 11 mar. 2026.

passa a ser um tipo raro de informação (Covas, 2025a), e a comunicação é reduzida, frequentemente, a um monólogo assistido e vigiado, orientado para a hibridização das inteligências em prol do lucro das plataformas (Covas, 2022).

Paradoxalmente, essa natureza solitária e a vida analógica dos algoritmos (Covas, 2026) parecem estar alinhadas ao perfil comunicativo de muitas pessoas autistas. Ao projetar o seu discurso para um interlocutor imaginado através de um vídeo ou postagem, o jovem com TEA contorna a pressão imediata do face a face, encontrando na assincronia das redes uma forma de processamento social no seu próprio tempo. Assim, a agência autista não é manifestada por um desafio direto à governança das plataformas, mas pela subversão tática dessa arquitetura, transformando o que seria uma vigilância passiva em uma oportunidade de construir uma presença possível no mundo.

Considerando os gêneros do discurso de Bakhtin (2003 [1979]), as postagens no Instagram podem ser vistas como possuidoras de suas próprias convenções e estruturas (como a *selfie*, o carrossel informativo, o *storie* com *stickers* interativos), mas que são constantemente remodelados tanto pela inventividade dos usuários quanto pelas diretrizes da própria rede. A plataforma não é um palco neutro; ela impõe regimes de verdade e formatos que moldam o enunciado antes mesmo de sua publicação. Para os jovens com TEA, o desafio reside em tensionar esses gêneros pré-estabelecidos, transformando as estratégias de controle da rede em táticas de expressão autêntica nas quais podem desenvolver e adaptar seus próprios gêneros de comunicação, construindo narrativas visuais e textuais que expressam suas subjetividades e particularidades comunicativas.

Reconhecer o Instagram como um espaço discursivo dialógico e polifônico, - ainda que sob as tensões de um ambiente vigiado -, onde o enunciado é a unidade fundamental da interação, permite ir além da análise individual do usuário, permite também aprofundar na teia de significados que emerge dessas interações. No próximo capítulo, aprofundaremos nas narrativas e no protagonismo desses jovens no Instagram, discorrendo em detalhes como esse processo é vivido e quais são as implicações dessas experiências para a compreensão do TEA na era digital e os impactos destas nuances no cotidiano escolar.

5 A presença dos jovens com autismo na escola e no Instagram

Aprender habilidades sociais é como aprender a atuar em uma peça de teatro. Habilidades sociointerativas podem ser ensinadas, mas ligações socioemocionais não. [...] O autismo varia amplamente, por isso alguns indivíduos serão mais emocionalmente conectados que outros (Grandin, 2011, p. 187).

A perspectiva de Temple Grandin (2011) serve como lembrete da diversidade e da individualidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ideia, que reflete o movimento da neurodiversidade, orienta a presente pesquisa ao focar na autorrepresentação e na voz de jovens com TEA no Instagram. Com o advento das redes sociais, um novo espaço surgiu para a autorrepresentação. O Instagram, em particular, foi transformado em ferramenta poderosa para que pessoas com autismo construam e compartilhem suas próprias identidades, desafiando a visão monolítica do diagnóstico.

Longe de ser apenas uma plataforma de imagens, o Instagram surge como palco onde cada indivíduo pode ser protagonista de sua própria história, ressignificando a compreensão do Transtorno do Espectro Autista e mostrando ao mundo que a neurodiversidade é, na verdade, uma cadeia de experiências únicas. Desse modo, os recursos visuais e interativos do Instagram são identificados como facilitadores essenciais para que indivíduos com TEA assumam controle de suas próprias histórias e resistam à marginalização, contribuindo diretamente para o maior reconhecimento e validação da comunidade no discurso público (Soares; Galvão, 2025).

Nesse cenário de autorrepresentação e protagonismo, a dinâmica observada nas redes sociais está alinhada diretamente com os princípios fundamentais da comunicação. A capacidade de um indivíduo com autismo moldar sua própria narrativa, por meio de postagens e interações, estabelece-o como emissor de uma mensagem autêntica. Essa mensagem, por sua vez, é recebida e interpretada por um público diversificado, funcionando como receptores que decifram uma nova linguagem visual e escrita da neurodiversidade. Para investigar e dar validade a essa dinâmica de comunicação e de construção de sentido, é fundamental o detalhamento do percurso que sustentou este estudo.

5.1 Metodologia, abordagem e paradigma

A estruturação deste capítulo busca explicitar o delineamento metodológico completo da pesquisa, começando pelas bases filosóficas que a guiaram. Em seguida, detalha o método

selecionado e as técnicas usadas para a coleta, produção e análise dos dados. Ao adotar uma metodologia qualitativa, este estudo tem seu foco em pesquisa aplicada, visando adquirir conhecimento para uma situação específica. Conforme Gil (2017), a pesquisa aplicada é primordial para a descrição de fenômenos, e neste caso, ela está concentrada em investigar como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido na escola brasileira e no uso do Instagram pelos jovens com autismo. O objetivo é compreender a natureza dessa relação no contexto social da educação e das mídias digitais.

A abordagem qualitativa privilegia a interação entre sujeito e objeto, partindo de uma perspectiva ontológica que entende a realidade social como algo construído pela interação humana. Como afirma Saccol (2009), o mundo e os fenômenos investigados são produtos da negociação e do compartilhamento de significados. Portanto, observar o mundo sob essa ótica implica conceber que a realidade não é estática, mas sim um processo dinâmico.

A minha posição como pesquisadora, por sua própria natureza, não é neutra, dada a inevitável influência da subjetividade no processo de investigação. Ciente dos processos inconscientes que moldam a compreensão da realidade, buscarei explicitar minhas posições ao longo da tese. Essa transparência é considerada crucial para garantir o rigor e a profundidade científica da pesquisa.

Assim, a escolha pela primeira pessoa do discurso na redação deste texto, visa destacar a minha presença enquanto pesquisadora e a inerente parcialidade que essa posição acarreta. Essa escolha, embora justificada, está alinhada a práticas já existentes no campo da Comunicação. Reconheço, portanto, a complexidade da minha própria persona como usuária da plataforma, educadora e pesquisadora, e o impacto que essa intersecção de papéis tem sobre a condução da pesquisa.

Devido à compreensão de que a linguagem é dialógica e a realidade é construída, o texto sobre os resultados encontrados inclui a voz da pesquisadora:

[...] a realidade não é considerada nem como algo totalmente externo e independente da mente humana (objetiva), nem como fruto somente da percepção individual de cada indivíduo isoladamente (idealista, subjetiva), porém, a realidade é percebida e ‘criada’ numa instância coletiva (Saccol, 2009, p. 252).

O estudo adota o paradigma interpretativista, partindo do pressuposto de que a realidade não é algo estático a ser ‘apreendido’, mas sim uma construção social. Como aponta Gil (2017), o mundo é moldado pelas interações e interpretações dos sujeitos. Nessa mesma linha, Saccol

(2009) reforça que a abordagem interpretativista valoriza os significados subjetivos e simbólicos que as pessoas utilizam para construir e reconstruir suas próprias realidades.

5.2 O Instagram como locus de pesquisa: ambiência e imersão

A netnografia surge como metodologia de pesquisa indispensável no cenário atual, dada sua capacidade de integrar abordagens qualitativas e quantitativas e de lidar com a multiplicidade de linguagens e formatos presentes na era digital (textual, imagético, audiovisual). Em uma era de hiper conexão, onde os indivíduos constroem e participam de uma cibercultura cada vez mais significativa, este método é importante para analisar e interpretar o comportamento dos membros das comunidades virtuais. Ele permite desvendar como novas linguagens, signos e códigos são concebidos e compartilhados, expressando os modos de pensar e de interagir das pessoas em seus ambientes digitais. Assim, o fluxo de atividade não é apenas um registro cronológico, mas um mecanismo de visibilidade social que molda o comportamento e a percepção de popularidade dos usuários na plataforma (Kozinets, 2014).

Para analisar a cultura e as interações específicas no Instagram, adotamos a Netnografia como método central. A Netnografia é definida como abordagem de pesquisa qualitativa para obtenção de compreensão cultural que envolve o uso sistemático, imersivo e multimodal de observações, rastros digitais e/ou eliciações. É baseada em um conjunto de diretrizes operacionais e éticas específicas, que são continuamente atualizadas para acompanhar as realidades tecnológicas em evolução (Kozinets; Gretzel, 2024).

Deste modo, é por meio da netnografia que esta pesquisa se debruçará sobre esses fluxos e interações para compreendê-los em profundidade. A análise proposta tem como foco a rede social Instagram, que é entendida não apenas como aplicativo, mas como ambiente cultural e construção social. É essa complexidade que justifica a adoção da netnografia. Argumentamos que, em espaços virtuais, também ocorre a elaboração de relações sociais que possibilitam a formação de comunidades e a emergência de práticas de sociabilidade. Este fenômeno, por sua vez, explica o engajamento de um indivíduo com uma conta e com conteúdos específicos nas redes sociais.

Diante disso, adotamos a perspectiva metodológica da netnografia, conforme conceituada por Kozinets (2014). Trata-se de uma adaptação especializada da etnografia, utilizada para o estudo de comunidades e culturas formadas e mediadas por interações digitais. Embora seja baseada nos princípios da etnografia virtual, estabelecidos pioneiramente por Hine (2000), para investigar as dinâmicas sociais construídas através do meio digital, a netnografia

oferece um conjunto específico de procedimentos e diretrizes éticas voltadas para a coleta e análise de dados provenientes de fóruns, grupos e plataformas como o Instagram, conferindo o rigor necessário à investigação no ambiente online (Kozinets, 2014).

Logo, a netnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa e observacional realizada em ambientes online. Utiliza a técnica da observação participante para a coleta de dados e pode incorporar uma variedade de técnicas complementares, incluindo entrevistas, análise estatística, análise de dados arquivais e análise semiótica (Kozinets, 2014). Para Kozinets (2015), a netnografia é um fluxo de pesquisa onde a percepção e a interpretação do pesquisador são fundamentais. Isso faz com que a netnografia combine raciocínio indutivo e dedutivo: embora tenha início com uma teoria pré-estabelecida, o pesquisador se depara com anomalias que o levam a questionar e, possivelmente, a construir novas reflexões teóricas.

Concebida por Robert Kozinets em 1995, para investigar as culturas de consumo em sites informais da Internet, tendo sido inicialmente desenvolvida para estratégias de marketing focadas no comportamento do consumidor (Kozinets, 2014), a metodologia rapidamente se popularizou na academia, à medida que pesquisadores passaram a reconhecer o ciberespaço como ambiente fértil para a produção de culturas digitais (Silva; Stalibe, 2016).

A metodologia netnográfica está intrinsecamente ligada à sua origem, utilizando dados gerados a partir de interações e conexões na Internet, onde a comunicação em formatos textuais, de áudio, visuais e audiovisuais é um elemento crucial. A netnografia surge para suprir a carência de um método específico para o ambiente digital e se consolidou como uma abordagem abrangente para pesquisas sobre o mundo hiper conectado. De acordo com Fragoso, Recuero e Amaral (2011), a netnografia também é conhecida como etnografia digital, etnografia virtual, webnografia e ciberantropologia, uma vez que adapta o método de pesquisa antropológica para entender os comportamentos nas comunidades virtuais. A inclusão da netnografia nesta pesquisa é justificada por ela não ser apenas uma adaptação da etnografia tradicional, mas sim um método único com práticas e procedimentos próprios para a coleta e análise de dados no ambiente digital.

Conforme Kozinets (2015, p. 62), a netnografia é uma prática particular que exige um compromisso sério com a exploração do ambiente online. Portanto, a sua aplicação neste projeto vai além de uma simples anotação sobre a presença de um componente online; ela reflete o peso e o tempo significativos dedicados à interação e à imersão no Instagram, o que é essencial para a análise pretendida. Neste contexto, uma compreensão matizada é aquela que considera as diferentes sutilezas e complexidades do fenômeno estudado.

5.3 Netnografia e Etnografia: semelhanças e diferenças

Para entender o método netnográfico em sua totalidade, é importante compará-lo com sua origem. Uma das principais vantagens da netnografia é o fato de ela ser uma técnica naturalista, assim como a etnografia com a qual está intimamente relacionada. As duas metodologias podem, inclusive, ser combinadas para criar estudos mistos: uma etnografia ‘pura’ se baseia exclusivamente em dados de interações face a face, enquanto uma abordagem mista de etnografia e netnografia integra dados tanto de interações online quanto offline (Kozinets, 2014, p. 66). Essa fusão pode assumir diversas formas, empregando uma variedade de métodos e diferentes proporções de dados e análises para cada tipo de interação.

Dada a natureza do nosso objeto - a cultura e as interações específicas no Instagram -, a Netnografia é a metodologia ideal. A escolha por este método é justificada por seu rigor procedimental em ambientes de mídias sociais. A Netnografia se distingue da Etnografia Digital e Virtual (Hine, 2000), pois estas últimas tendem a focar em diretrizes filosóficas, oferecendo poucas ou quase inexistentes diretrizes procedimentais específicas para a condução desta pesquisa (Kozinets, 2015).

Em contraste, a Netnografia fornece um conjunto amplo de diretrizes operacionais detalhadas e específicas, essenciais para a pesquisa em plataformas como o Instagram. Essas diretrizes incluem (Kozinets; Gretzel, 2024):

1. **Identificação e Delimitação da Comunidade:** critérios claros para selecionar o sítio (Instagram) e os participantes (*corpus* de perfis);
2. **Imersão e Observação Sistemática:** protocolos para a imersão passiva e a transição para a observação participante, focando na análise dos rastros digitais (posts, comentários);
3. **Protocolos de Coleta Multimodal:** definição clara de como coletar e diferenciar dados espontâneos (rastros digitais) de dados induzidos (ex: entrevistas);
4. **Diretrizes Éticas Específicas:** orientações detalhadas para lidar com a privacidade, o consentimento e a anonimização de dados publicamente acessíveis;
5. **Contextualização Cultural:** enfatiza a interpretação dos dados à luz da cultura online e sua interconexão com o offline.

Para que as metodologias trabalhem em harmonia e lancem luz sobre novas questões nas ciências sociais (Kozinets, 2014), faz-se necessário entender os princípios da etnografia. A etnografia é uma abordagem de pesquisa de campo de origem antropológica que se popularizou em áreas como sociologia, estudos culturais e marketing. O termo se refere tanto ao ato de fazer

o trabalho de campo quanto às representações resultantes desse estudo. Dick Hobbs (2006, p. 101) descreve a etnografia como uma metodologia para compreender a cultura e as práticas sociais de um grupo, oferecendo uma visão aprofundada da experiência vivida, sendo

[...] um coquetel de metodologias que compartilham da suposição de que o engajamento pessoal com o sujeito é fundamental para compreender uma determinada cultura ou ambiente social. A observação participante é o componente mais comum desse coquetel, mas entrevistas, análise de conversação e discurso, análise documentária, filme e fotografia, têm todos o seu espaço no repertório do etnógrafo. A descrição reside no âmago da etnografia, e independente de como essa descrição seja construída, é o intenso significado da vida social a partir da perspectiva cotidiana dos membros do grupo que se busca.

A etnografia é uma prática de pesquisa intrinsecamente adaptável, que se conecta a vários outros métodos com nomes próprios, como entrevistas, análise de discurso, semiótica e videografia. Esses métodos, apesar de estarem ligados à observação e à participação em comunidades, possuem características e formas de coleta de dados específicas, que são definidas por padrões de pesquisa consensuais (Kozinets, 2014). A emergência e popularidade das tecnologias digitais e das redes sociais, como o Instagram, reconfiguraram as esferas de interação humana, tornando-se intrínsecas à existência social.

A investigação pioneira sobre as primeiras comunidades online, realizada por Howard Rheingold em sua obra *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier* (1993), oferece um mapeamento conceitual para a compreensão da netnografia. Para esta pesquisa, adotamos o conceito de comunidades virtuais de Rheingold (1993, p. 5), que as define como “[...] agregações sociais que emergem da rede quando um número suficiente de pessoas empreende [...] discussões públicas por tempo suficiente, com suficiente sentimento humano, para formar redes de relacionamentos pessoais no ciberespaço”. O ponto central reside na análise de agregações sociais em nível analítico intermediário, situado entre as abordagens micro (indivíduo) e macro (sistemas sociais). Essa perspectiva, portanto, se distancia do individualismo para focar em grupos e coletividades no ambiente digital. A persistência e a repetição das interações são, por conseguinte, indispensáveis para a consolidação de um senso de comunidade (Kozinets, 2014).

O ‘suficiente sentimento humano’ refere-se à percepção subjetiva de autenticidade nas interações online, englobando componentes emocionais como confiança, honestidade, apoio mútuo e a intenção de sociabilidade entre os membros (Kozinets, 2014, p. 16). Finalmente, a capacidade de formar redes de relacionamentos pessoais sinaliza um profundo entrelaçamento

social, culminando na criação de um senso de grupo. É notável que tais relacionamentos podem transcender ao ambiente digital, influenciando outras esferas da vida social dos indivíduos.

[...] o termo comunidade parece adequado se for usado em seu sentido mais fundamental para referir-se a um grupo de pessoas que compartilham de interação social, laços sociais e um formato, localização ou ‘espaço’ interacional comum, ainda que, nesse caso, um ‘ciberespaço’ virtual ou mediado pelo computador. Também podemos identificar no termo comunidade a sugestão de algum senso de permanência ou contato repetido. Existe alguma interação social sustentada e, além disso, um senso de familiaridade entre os membros de uma comunidade. Isso leva ao reconhecimento das identidades dos indivíduos e ao senso subjetivo de que ‘eu ‘pertencço’ a este grupo específico’ (Kozinets, 2014, p. 16-17).

A partir dessa perspectiva, o conceito de comunidade virtual é estabelecido como um alicerce para a netnografia. Para aprofundar o estudo das comunidades virtuais, a netnografia possui características próprias, mesmo sendo uma adaptação da etnografia. Embora compartilhe semelhanças com o método antropológico, a netnografia se distingue justamente por analisar os fenômenos sociais mediados por plataformas online, sendo o ambiente digital uma dimensão do cotidiano, e não um espaço separado da vida social. As principais características da netnografia incluem:

1. **Objetivo Final:** o estudo da cultura no ambiente online (Silva; Stabile, 2016);
2. **Método Naturalista:** possibilita o estudo das manifestações sociais que surgem espontaneamente no ambiente virtual (Corrêa; Rozados, 2017, p. 4);
3. **Observação Imersiva e Participante:** assim como na etnografia, o pesquisador precisa estar inserido na comunidade estudada, sendo um participante desta comunidade, afinal, “a netnografia é pesquisa observacional participante baseada em trabalho de campo online” (Kozinets, 2014, p. 61);
4. **Método Descritivo:** o pesquisador realiza a descrição exata dos comportamentos oriundos dos indivíduos presentes na comunidade virtual estudada, suas linguagens, simbologias, interações e demais atividades relevantes para o objetivo da pesquisa (Corrêa; Rozados, 2017);
5. **Multimétodos:** pode fazer uso de diferentes técnicas e instrumentos para a coleta de dados, solicitando por vezes uma aproximação com outras metodologias, como a análise de conteúdo (Bardin, 2012), a, análise de discurso, entrevistas etc., de acordo com os casos em que a netnografia será empregada (Ayres; Cerqueira; Dourado; Silva, 2010);

- 6. Adaptável:** tem a capacidade de ser utilizada em diferentes plataformas de comunicação mediadas por computadores, como blogs, fóruns, wikis, sites de redes sociais, bate-papos, grupos de notícias, podcasts, entre outras (Corrêa; Rozados, 2017).

A netnografia, com sua abordagem exploratória, é especialmente apropriada para o contexto das culturas online. Ela vai além da simples coleta de perspectivas individuais, sendo revelada como eficaz na análise dos aspectos culturais dos fenômenos sociais na Internet. Em consonância com essa abordagem, com particular atenção ao contexto de jovens e da identidade docente relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), a pesquisa realizou uma imersão de 12 meses na rede social Instagram, empregando a técnica de observação participante. Os dados foram registrados em um caderno de anotações e por capturas de tela, que serviram como material para a análise.

Atuar como netnógrafo é mais do que apenas observar; é engajar-se com o objeto de pesquisa. Conforme Kozinets (2014), essa abordagem exige que o pesquisador experimente o campo, registrando e analisando em detalhes as publicações e os diálogos encontrados para capturar cada aspecto do fenômeno estudado.

À medida que pesquisadores conduzem etnografias criativas nas comunidades online que continuam florescendo, se modificando e se espalhando, aprendemos o quanto essas comunidades estão mudando a sociedade. Etnografias de comunidades e culturas online estão nos informando sobre como essas formações influenciam noções de self, como elas expressam a condição pós-moderna e como elas simultaneamente libertam e limitam. Elas revelam a imensa diversidade dos grupos eletrônicos, de skinheads a novas mães de classes privilegiadas, de subculturas de jovens a idosos. Revelam como nossas relações humanas, nossas relações de trabalho e nossas estruturas de poder estão mudando. Revelam tensões entre orientações comerciais e estruturas de poder online e as formas comunitárias que elas promovem e, ainda, contam sobre a promoção de transformação cultural, e a criação de agentes de mudança (Kozinets, 2014, p. 41).

Em resumo, a atuação do netnógrafo é essencial para extrair o máximo potencial dessa metodologia. Por meio da imersão e da observação cuidadosa das interações online, fui capaz de obter *insights* profundos que podem enriquecer o campo de pesquisa acadêmica. A minha inserção como pesquisadora no ambiente do Instagram foi realizada com a criação de um perfil privado (@midiaeutismo)⁴⁷, em 4 de julho de 2021, para seguir, acompanhar as publicações, curtir, comentar e interagir diretamente com os usuários escolhidos para comporem esta pesquisa.

⁴⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/midiaeutismo/>. Acesso em 22 set. 2025.

Figura 12 - Perfil da Pesquisadora



Fonte: Instagram⁴⁸

Conforme ilustrado na Figura 12, durante a imersão, foi observado um fenômeno notável: a conta do estudo, com 0 posts e seguindo apenas 120 perfis, conquistou 123 seguidores. Esse comportamento, aparentemente contraditório na lógica das redes sociais, pode ser analisado à luz das teorias que fundamentam este trabalho. À medida que o perfil se estabeleceu na comunidade, o simples ato de seguir perfis relevantes, e a presença constante em um nicho específico, funcionaram como uma instância de produção na “Máquina Midiática” de Charaudeau (2012 [1997]). Tal configuração é caracterizada como um fenômeno midiático na medida em que a legitimidade da pesquisa não decorre apenas da produção de conteúdos, mas da construção de uma presença relevante dentro da lógica de visibilidade e reconhecimento da plataforma. Nesse sentido, a pesquisa passa a existir para o nicho como um evento da própria rede, onde o reconhecimento e a aceitação coletiva precedem e sustentam o fazer no ambiente digital. O perfil, ao ser apresentado como ‘Criador(a) de conteúdo digital’ focado em ‘Pesquisa em ação’, sinalizou sua relevância e, por sua vez, gerou um efeito de legitimidade que foi validado pela comunidade. O número de seguidores, nesse contexto, tornou-se uma métrica de validação e aceitação da pesquisa. Esse fenômeno demonstra, na prática, a imersão bem-sucedida na netnografia (Kozinets, 2010), onde o pesquisador é reconhecido e aceito pela comunidade, sendo primordial para a obtenção de dados.

5.4 Do campo aos sujeitos: critérios de recorte e cartografia dos perfis

Neste estudo, o uso da Netnografia permitiu a coleta de dados em dois níveis: (a) análise dos rastros digitais gerados espontaneamente pela comunidade; e (b) imersão e observação sistemática dos posts e comentários. O procedimento netnográfico envolveu a imersão da

⁴⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/midiaeutismo/>. Acesso em 22 set. 2025.

pesquisadora na cultura digital em estudo, essencial para obter uma compreensão profunda e contextualizada.

A atuação do netnógrafo, descrita anteriormente, é materializada por meio de um método com etapas bem definidas. A aplicação considera o tipo de análise (temática ou individual) e os tipos de dados coletados (arquivados, extraídos e notas de campo) (Kozinets, 2014). As cinco etapas da aplicação do método netnográfico, apontadas por Kozinets (2014), são:

1. **Definição das questões da pesquisa:** para que os objetivos sejam bem definidos, é essencial que eles respondam a perguntas fundamentais, como onde, com quem, de que forma e com qual finalidade. “É importante, antes de tudo, ter um objetivo focado” (Silva; Stabile, 2016, p. 176);
2. **Identificação e seleção da comunidade:** é necessário selecionar uma comunidade específica, entendendo seu funcionamento e suas dinâmicas, para que a pesquisa mantenha o foco nas perguntas centrais do estudo;
3. **Observação participante e coleta de dados:** a participação ativa do pesquisador no cotidiano da comunidade, com anotações diárias e coleta de materiais de memória, é uma forma de entender a realidade do grupo. Esse processo envolve a imersão do pesquisador, que vive as interações e os eventos junto com a comunidade;
4. **Análise dos dados e interpretação dos resultados:** para uma compreensão mais profunda, a análise deve considerar tanto o comportamento dos membros à luz de seus contextos sociais e culturais, quanto às observações do próprio pesquisador. Essa reflexão sobre as interações e as percepções é essencial para a análise e interpretação dos dados (Silva; Stabile, 2016);
5. **Redação, apresentação e relato de pesquisa:** a etapa final consiste em apresentar os resultados do estudo, compartilhando as experiências e as percepções do pesquisador. Isso permite corroborar as hipóteses iniciais, confirmando-as ou refutando-as com base nos dados coletados.

A netnografia, portanto, demanda um envolvimento prático e constante, diferenciando-se de técnicas como a análise de conteúdo e a análise de redes sociais por seu caráter imersivo. Sua missão é interpretar esses arquivos de forma aprofundada para extrair informações culturais, buscando uma imersão a ponto de compreender e se identificar com seus membros. A participação, seja por meio de comentários, perguntas ou colaboração, permite ao netnógrafo

compreender a cultura do grupo a partir de uma perspectiva interna, de modo análogo ao do etnógrafo em campo. O netnógrafo, portanto, “não deve ser invisível” (Kozinets, 2014, p. 93).

Dentro dessa metodologia utilizei a técnica da observação participante, na qual me inseri no ambiente do Instagram para uma análise interna, interagindo e me comunicando com os usuários. Nesse sentido, a extração de dados netnográficos utiliza duas estratégias principais: a interação na comunidade e a entrevista, que podem ser combinadas em diferentes níveis de engajamento. No meu caso, combinei essas duas abordagens para aprofundar a compreensão da pesquisa. Em qualquer abordagem, é primordial que o netnógrafo respeite as normas do grupo e seja autêntico e recíproco nas suas comunicações, evitando extrair informações de forma forçada ou expor dados sensíveis dos participantes (Kozinets, 2014).

Em resumo, as notas de campo e as observações são instrumentos essenciais que capacitam o netnógrafo a documentar a complexidade das interações online. Elas asseguram que a pesquisa vá além de uma simples descrição de eventos, capturando o contexto, o processo e os significados que se manifestam nas práticas culturais do ambiente digital.

Durante essa pesquisa, a coleta de dados foi realizada de forma sistemática para garantir essa profundidade, focando especificamente nos perfis selecionados no Instagram. Além de notas de campo tradicionais, utilizei capturas de tela e anotações em blocos de notas do celular e no caderno. Essa combinação de métodos me permitiu registrar não apenas o que estava sendo dito ou publicado, mas também o contexto visual e as sutilezas das interações nesse ambiente.

Em complemento às notas de campo, foram realizadas entrevistas em profundidade (presencial e online), outra ferramenta relevante para aprofundar a pesquisa netnográfica. Na sua forma mais básica, a entrevista é uma conversa estruturada, um intercâmbio de perguntas e respostas onde os participantes assumem os papéis de entrevistador e entrevistado. A entrevista em profundidade é definida por Duarte (2006, p. 62) como “[...] um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer”. No campo da etnografia tradicional, a entrevista está diretamente ligada à condução da pesquisa. Da mesma forma, na netnografia, a entrevista online é um elemento central desde o início da metodologia. Ela foi estabelecida como a técnica principal para coletar informações e aprofundar a pesquisa, demonstrando a forte conexão entre o método e seu objeto de estudo no ambiente digital (Kozinets, 2014).

Embora seja possível realizar uma netnografia de forma exclusivamente observacional, a abordagem de observação participante, frequentemente recomendada, exige o uso de entrevistas em profundidade, seja no formato online ou presencial. A entrevista em

profundidade é uma ferramenta fundamental na netnografia, pois capacita os pesquisadores a aprofundar o entendimento do que foi observado no ambiente online (Kozinets, 2014). Essas entrevistas permitem questionar a ligação entre as atividades na comunidade virtual e outros aspectos da vida social dos participantes. Desse modo, é possível formar uma visão mais abrangente do papel da comunidade online na vida do indivíduo, tanto no ambiente digital quanto fora dele.

É importante pontuar que, embora a literatura aponte a ambivalência das plataformas digitais e a existência de conflitos no ambiente online, o *corpus* de postagens e comentários associados aos perfis analisados no Instagram revelou uma predominância de interações baseadas no acolhimento. Sendo assim, para garantir o rigor ético e a proteção da identidade dos participantes, a observação das postagens e os roteiros de entrevistas foram articulados de forma complementar. Desse modo, enquanto as jovens autistas trouxeram em seus relatos reflexões sobre suas rotinas e experiências escolares em interface com o uso do Instagram, os educadores expuseram suas visões acerca da inclusão e da presença dos educandos no Instagram, gerando um cruzamento de dados fundamental entre o ambiente online e o offline. Essa combinação de métodos enriqueceu a análise, permitindo capturar tanto a forma como o autismo é representado nas mídias sociais quanto a maneira como essa realidade reflete no ambiente escolar, proporcionando uma compreensão mais completa do fenômeno.

5.5 Representatividade e Autorrepresentação do TEA no Instagram

Após a fundamentação teórica sobre a netnografia, esta seção detalha como a metodologia foi aplicada na prática para a análise dos jovens com Transtorno do Espectro Autista no Instagram. A estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso único (Yin, 2010), tendo o Instagram como unidade de análise. Com um delineamento qualitativo (Goldenberg, 2007), o método utilizado é a netnografia, que busca analisar e extrair informações de redes sociais e outras ferramentas da web (Kozinets, 2014).

Este estudo, portanto, examina a autorrepresentação de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instagram. A partir da análise de como eles utilizam a plataforma para expressar suas identidades e narrativas, buscamos compreender como esse processo contribui para a representatividade do grupo no ambiente digital, fenômeno central para a forma como a identidade autista é construída e percebida na sociedade contemporânea.

A distinção entre representatividade e autorrepresentação é central para esta pesquisa. A representatividade refere-se à forma como um grupo é retratado na mídia e na cultura, o que,

historicamente, nem sempre refletiu a voz das próprias pessoas com autismo. Em contrapartida, a autorrepresentação é o poder do indivíduo de construir e expressar sua própria identidade, narrativa e experiências. Ao focar na autorrepresentação, esta pesquisa busca analisar como a voz dos jovens com TEA molda a percepção do autismo na sociedade, superando representações monolíticas e estereotipadas.

Para a seleção de participantes, quando o acesso a populações específicas se mostra desafiador, é costume adotar o método da Bola de Neve (*Snowball Sampling*), técnica de amostragem não probabilística que consiste em identificar novos sujeitos para a pesquisa a partir da indicação ou das interações dos perfis iniciais, estabelecendo uma rede de referências (Goodman, 1961). O processo tem início com a identificação de um grupo reduzido de participantes que satisfazem os critérios da pesquisa e, subsequentemente, são solicitados a indicar outros potenciais participantes. Como elucida Costa (2018), a amostra cresce organicamente por meio dessas indicações sucessivas, permitindo ao pesquisador alcançar indivíduos que seriam de difícil acesso por métodos convencionais.

Tal abordagem é particularmente pertinente quando são investigados grupos minoritários ou com experiências especializadas, como é o caso de educadores com vivência na inclusão de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, também, para a identificação dos participantes da pesquisa no Instagram. Para isso, como citado anteriormente, criei um perfil específico para o estudo (@midiaautismo), com o objetivo de buscar jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre 13 e 19, ao longo de 12 meses. Esse processo exploratório envolveu a navegação e a investigação contínua de um perfil para outro, seguindo a lógica de rastreamento de conexões, similar ao que Costa (2018, p. 19), ao analisar Flick (2009), descreve como um processo que se estende até que as métricas de coleta de dados sejam atingidas. Para garantir a apreensão cronológica dos acontecimentos, o detalhamento das etapas e a visualização sistemática de como essa engrenagem de pesquisa foi operacionalizada no tempo, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 1 : Progressão Estruturada do Percorso Metodológico

ETAPA	ATIVIDADE	DETALHAMENTO TÉCNICO / INSTRUMENTOS UTILIZADOS
1ª	Pesquisa Exploratória	-Monitoramento de <i>lives</i> e formações sobre TEA na plataforma Instagram. -Realização de entrevista exploratória presencial com jovem autista (Vanessa Leal).
2ª	Levantamento Bibliográfico	-Construção de revisão teórica multidisciplinar integrando Comunicação (Midiatização/Redes) e Educação Especial.
3ª	Imersão Netnográfica	-Imersão direta na ambiência do Instagram pautada nas diretrizes de Kozinets (2014). -Sistematização do corpus composto por 11 perfis.
4ª	Coleta de Dados	-Realização de entrevistas em profundidade estruturadas com 10 educadores, 1 mãe atípica e 2 jovens com TEA.
5ª	Arquitetura Analítica Digital	-Importação e sistematização do corpus textual, visual e de interações com auxílio do software ATLAS.ti. - Aplicação de codificação temática.

Fonte: Autora

Paralelamente ao desenho desse percurso, a constituição definitiva do *corpus* não ocorreu de forma aleatória. Ela respondeu a parâmetros qualitativos bem delineados que balizaram tanto a seleção dos perfis quanto o acolhimento das exceções que se fizeram necessárias durante a imersão no Instagram.

Quadro 2: Critérios de Seleção dos Perfis do Instagram

CRITÉRIO DE RECORTE	PARÂMETRO ADOTADO NA PESQUISA
Faixa Etária Principal	Jovens entre 13 e 19 anos.
Exceções Cronológicas	Inclusão de perfis acima do limite etário inicial e perfis de familiares que complementaram a pesquisa.
Identificação no Espectro	Menção expressa ao diagnóstico de TEA na biografia (bio) ou nas linhas de conteúdo.
Natureza da Conta	Predominância de perfis públicos com marcas expressivas de interação, admitindo-se uma conta privada ao <i>corpus</i> como resultado de uma entrevista.
Contexto Socioespacial	Busca por perfis de estudantes de escola pública e moradores do estado do Rio de Janeiro. As exceções à rede pública foram integradas devido ao escopo das interações que enriqueciam o cruzamento de dados.
Estratégia Narrativa	Diversidade temática (militância, arte, rotina familiar, hiperfocos, outros).

Fonte: Autora.

Análises de perfis no Instagram foram complementadas por entrevistas em profundidade. A seleção dos participantes foi realizada em etapas, para garantir uma ampla gama de perspectivas sobre a presença de jovens com autismo no ambiente digital e escolar. A seleção dos participantes da pesquisa de campo, composta por educadores, mães e jovens, foi um processo intencional e estratégico que combinou a amostragem por conveniência e Bola de Neve (*Snowball Sampling*). O percurso teve início por conveniência, priorizando a rede profissional da pesquisadora em escolas estaduais de Niterói, o que garantiu a viabilidade e o acesso imediato ao contexto institucional. A partir desse primeiro contato com um educador, a

pesquisa foi expandida intencionalmente para a Mãe Atípica⁴⁹, cujo papel se revelou indispensável neste estudo. Essa mãe atuou como intermediadora para a expansão da rede de interesse, indicando outras pessoas e instituições ativas no Instagram.

A seleção dos educadores participantes da pesquisa de campo foi um processo intencional e estratégico, pautado pela atuação direta no Atendimento Educacional Especializado (AEE) inserido no cotidiano da escola regular. O percurso teve início por conveniência, priorizando a rede em que possui contato com educadores de outras unidades escolares estaduais em Niterói, o que garantiu a viabilidade e o acesso imediato. Inicialmente, foram entrevistados educadores da escola estadual em que trabalho. Em seguida, a pesquisa foi expandida para incluir um educador da sala de recursos multifuncionais de outra escola estadual de Niterói e uma mãe atuante na causa do Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo filho estuda na mesma instituição. Posteriormente foram realizadas entrevistas com outros educadores da rede estadual. Por fim, foi entrevistado um educador de uma jovem com autismo que estuda em uma escola pública de São Gonçalo. Este percurso detalhado de busca, que envolveu um longo período de investigação e a aplicação de critérios específicos, totalizando um período de dois anos, foi essencial para balizar o objeto de pesquisa e contextualizar a formação da rede de interesse em torno do TEA no Instagram.

Cabe esclarecer, a respeito desses educadores selecionados para as entrevistas de campo, que nenhum profissional foi escolhido de forma genérica. Todos os dez entrevistados atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou possuem contato direto com educandos com TEA. Sendo assim, o lugar de fala desse grupo está fundamentado na experiência cotidiana e real da mediação pedagógica formal, o que permitiu compreender de perto os desafios práticos que envolvem os processos de inclusão escolar.

A conduta ética desta pesquisa foi estabelecida como um preceito fundamental do método netnográfico de Kozinets (2015). Para tanto, foi imprescindível estabelecer contato com as pessoas selecionadas, convidando-as a participar do estudo e a contribuir com seus objetivos. Inicialmente, o contato e a aceitação para as entrevistas com duas jovens foram realizados por meio de mensagens diretas no Instagram e para alguns educadores no WhatsApp. É importante ressaltar que nenhum grupo sobre a pesquisa foi criado no WhatsApp. Este foi utilizado para comunicação direta com alguns entrevistados que prefeririam manter contato desta forma, para dialogar, contribuir com divulgação de eventos, formações sobre o tema e entender mais sobre a pesquisa. Todas as formas de contato culminaram na assinatura dos

⁴⁹ Pseudônimo.

termos. Em decorrência desse processo, a obtenção da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵⁰ foi essencial para os participantes adultos, enquanto o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁵¹ foi utilizado para os menores de idade.

Adicionalmente, para assegurar o sigilo sobre a participação, os participantes foram informados que suas informações seriam confidenciais e divulgadas apenas para fins acadêmicos, sem identificação. Adicionalmente, foi apresentada a opção de autorizar, de forma voluntária, a identificação dos perfis no Instagram na pesquisa. Essa autorização era uma exceção à regra de confidencialidade, e requeria a assinatura do menor e do responsável em uma seção específica nos termos. Ressalto que todos os perfis de jovens com autismo citados nesta pesquisa obtiveram a devida autorização para sua identificação. Os dados coletados, incluindo cópias de publicações, prints de tela e termos, foram arquivados e estão sob a minha responsabilidade, armazenados em pastas de arquivo, nuvens e computador pessoal, conforme previsto nos termos.

Entre julho e agosto de 2024, durante o período de entrevistas a alguns educadores, entrevistei o educador da Sala de Recursos de um dos jovens analisados no Instagram. Este me indicou o perfil do Instagram da mãe deste educando, nomeada neste pesquisa por Mãe Atípica, e me forneceu seu contato telefônico. Semanas depois, ela visitou uma das escolas onde trabalho, na rede municipal de Niterói, a convite da direção, para compartilhar sua experiência como mãe atípica. Aproveitei a oportunidade para conversar com ela sobre a minha pesquisa. Apresentei o projeto e ela prontamente aceitou o convite para participar. Trocamos contatos e continuamos a conversa pelo WhatsApp, onde agendamos a entrevista para janeiro de 2025.

A entrevista com a Mãe Atípica ocorreu pessoalmente em uma cafeteria em Niterói, próxima à sua residência. A conversa foi extremamente enriquecedora, visto que ela demonstrou profundo conhecimento e engajamento com a causa do Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de possuir uma vasta rede de contatos. Em decorrência disso, ela indicou alguns perfis e páginas do Instagram que poderiam ser relevantes para a pesquisa. Vale ressaltar que seu filho, adolescente de 17 anos que estuda em uma escola estadual de Niterói, embora seja verbal e tenha grande compreensão sobre o TEA e seus direitos, optou por não ser entrevistado. No entanto, ele me aceitou como sua seguidora no Instagram e passou a me seguir. Essas contribuições e conexões resultantes da entrevista foram importantíssimas, uma vez que expandiram o escopo da pesquisa e abriram novos caminhos para a investigação.

⁵⁰ Apêndice H.

⁵¹ Apêndice H.

Comecei a imergir nos perfis públicos e a coletar dados disponibilizados a todos os usuários no Instagram. Inicialmente, o meu perfil @midiaautismo já contava com alguns perfis pré-selecionados de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e familiares que relatavam suas experiências. No entanto, a partir da entrevista com a Mãe Atípica, pude expandir a pesquisa. Incluí perfis de jovens com autismo, mães e pais atípicos, instituições, ONGs e profissionais, principalmente das cidades de Niterói, São Gonçalo, Maricá e Rio de Janeiro. Esses novos perfis foram indicados por ela, enquanto outros foram encontrados organicamente, a partir das conexões dos perfis já selecionados.

O levantamento de dados gerais foi reforçado no período de janeiro a abril de 2025. A busca foi realizada por meio de hashtags estratégicas, como #autismorj, #autismoniteroi, #tea, #transtornodoespectroautista, #autismonaescola, #autismonaescolapública, #autismoteen e #autismonaadolescência, visando aprofundar a investigação sobre as narrativas e interações no Instagram. Houve também uma busca através dos seguidores do perfil @autismoniteroitrocas⁵². Esse processo de busca exigiu uma categorização para classificar os perfis encontrados e entender a composição do universo da pesquisa. A Tabela 1 detalha essa classificação.

Tabela 1 - Perfis encontrados no Instagram

Categoria	Quantidade de Perfis
Mães Atípicas	31
Grupos de Apoio ou Movimentos	17
Profissional	16
Jovem com Autismo	14
Instituições	10
Notícias, Entrevistas, Conteúdos, Informações e Entretenimento	9
Adultos com Autismo	8
Crianças com Autismo	7
Pais Atípicos	4
Famílias Atípicas	2
Projetos	2
Total Geral	120

Fonte: autora.

O monitoramento longitudinal revelou um crescimento progressivo no número de seguidores dessas contas ao longo do percurso investigativo. Perfis que no início apresentavam marcas interacionais discretas alcançaram um engajamento mais expressivo no decorrer do

⁵² Disponível em: <https://www.instagram.com/autismoniteroitrocas/>. Acesso em: 22 set. 2025.

estudo. Esse avanço numérico vai além de uma simples métrica técnica; ele reflete a expansão das fronteiras do próprio ativismo autista na rede.

Diante dessa dinâmica, 120 perfis foram identificados no Instagram e rigorosamente categorizados, resultando em 14 perfis na categoria ‘Jovens com Autismo’, que é o foco central desta pesquisa. A partir desse grupo, foi realizada uma filtragem detalhada, resultando na seleção de 7 (sete) perfis para a análise aprofundada e coleta de dados, que ocorreu de maio a agosto de 2025. A complexidade dessa busca residiu na natureza orgânica das redes sociais e na ausência de filtros demográficos precisos, exigindo uma dedicação considerável para identificar perfis alinhados aos critérios de inclusão da pesquisa.

Entretanto, o esforço de campo incluiu outras tentativas de engajamento que, embora não tenham resultado em participação formal, demonstram a amplitude da busca. Durante a fase de contato, identifiquei três perfis adicionais com conteúdo de grande relevância (uma jovem autista, uma mãe atípica e uma adulta autista). Apesar do interesse inicial e da tentativa de obter o consentimento formal, não houve retorno do diálogo por parte desses indivíduos, o que impediu a sua inclusão na análise de seu material. Diante do desafio da resposta e para garantir a validade da amostragem, a seleção final dos participantes foi determinada pela aplicação dos requisitos metodológicos estabelecidos.

A amostra selecionada compõe um perfil socioeconômico majoritariamente de classe média baixa. Reconhecemos que a desigualdade social impõe barreiras significativas, limitando o acesso a terapias mais custosas e ao suporte de cuidadores, o que impacta diretamente a capacidade de muitos jovens com TEA. Não obstante, os sujeitos selecionados para este estudo refletem experiências que desafiam a premissa de um universo restrito à classe média alta.

O trabalho de campo incluiu o contato e a entrevista com educadores da rede pública de ensino, além de uma mãe atípica cujo filho estuda em escola pública e utiliza os serviços de acompanhamento público. Dos perfis de jovens com TEA analisados através da netnografia, oito frequentam ou frequentaram o colégio público e precisam de serviços e apoios da rede pública de saúde e/ou de assistência. Embora a pesquisa não tenha foco em números exatos de renda, esta distribuição aponta para uma cobertura que abarca jovens com difícil acesso e que nem sempre possuem o apoio institucional ideal. Dessa forma, foram incluídos prioritariamente perfis que dependem do sistema público, demonstrando que o uso do Instagram como ferramenta de autorrepresentação não é um privilégio exclusivo de classes economicamente superiores.

O *corpus* foi lido e analisado com base em critérios de seleção que incluíram a localidade (Rio de Janeiro, Niterói e São Gonçalo), o número de seguidores, alcance, frequência de postagens, tipo de interação, exposição frequente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e relevância na produção de conteúdo. Além disso, a riqueza e o alcance dos posts, o retorno à minha mensagem de contato e a confirmação do desejo de participar da pesquisa, formalizado pela assinatura dos termos, foram considerados para a seleção final dos participantes.

Uma pequena parcela de perfis das outras categorias, além de ‘Jovens com Autismo’, foi incluída na análise aprofundada para enriquecer a discussão sobre o tema, uma vez que o levantamento inicial no Instagram revelou uma vasta gama de perfis que não poderiam ser totalmente desconsiderados. Os critérios de inclusão foram considerados devido a manifestação ativa de ativismo, experiências e exposição de situações cotidianas de si mesmos ou de sua parentalidade sobre o TEA. Além disso, são perfis com alta popularidade, número de seguidores e alcance, devido à sua comprovada capacidade de mobilizar e influenciar os debates sobre o autismo. A localização no estado do Rio de Janeiro, especialmente na região metropolitana, constituiu um critério geográfico e metodológico estratégico, pois, além de permitir a contextualização das narrativas à luz das leis e do respaldo legislativo local, favoreceu a proximidade e a viabilidade de encontros e conversas presenciais, para a possibilidade das entrevistas em profundidade com o jovens e educadores, enriquecendo a discussão sobre a interseção entre o TEA e a educação.

Entre os perfis selecionados de outras categorias, foram incluídos 1 (um) perfil de ‘Mãe Atípica’, 1 (um) de ‘Pai Atípico’, 1 (um) de ‘Família Atípica’ e 1 (um) de ‘Adulto Autista’. O Quadro 3 detalha a categorização dos perfis escolhidos para a análise aprofundada.

Quadro 3 - Perfis selecionados para análise aprofundada

Nome de Usuário (@)	Categoria de Perfil	Idade no período da pesquisa
@beniouriques	Jovem com Autismo	17 anos
@luisacabraloficial	Jovem com Autismo	13 anos
@autismo_na_adolescencia	Jovem com Autismo	19 anos
@josegabriel_artistaautista	Jovem com Autismo	15 anos
@anapereiraoficial2011	Jovem com Autismo	13 anos
@daviogrcia06	Jovem com Autismo	16 anos
@joaopedro.tea	Jovem com Autismo	16 anos
@isamoreirasimao	Mãe Atípica	Mãe (53 anos)/ Filho (17 anos)
@messinaoficial	Pai Atípico	Pai (49 anos)/ Filhos gêmeos (21 anos)
@paisalemdoespectro	Família Atípica	Mãe (45 anos)/ Pai (40 anos)/ Filha (10 anos)

Nome de Usuário (@)	Categoria de Perfil	Idade no período da pesquisa
@paraquetabu	Adulto com Autismo	28 anos / Filha (4 anos)

Fonte: autora.

O contato inicial com os possíveis participantes no Instagram foi realizado por meio de mensagens diretas (inbox), utilizando uma linguagem própria da rede social, tendo como base esse texto-exemplo: “Boa noite! Me chamo Fernanda. Faço Doutorado na UFF, RJ. Pesquiso a representatividade do autismo aqui no Instagram. Gostaria de saber se posso usar postagens suas na minha pesquisa considerando sua imagem e nome de perfil. Se sim, posso lhe enviar um documento para ‘vc’ assinar digitalmente confirmando suas permissões?” A comunicação empregou uma linguagem informal, coerente com a familiaridade da pesquisadora com o uso das redes sociais e com o tom já observado durante a fase exploratória inicial, conforme detalhado na Introdução deste estudo, e no período subsequente de levantamento de dados gerais do estudo de campo (janeiro a abril de 2025). Após a confirmação do interesse em participar, os termos de consentimento e assentimento, previamente mencionados, foram enviados por e-mail para serem assinados.

Essa abordagem informal e direta foi recebida com notável positividade, resultando em uma adesão expressiva (91,67%) e sem resistência. Os participantes não apenas aceitaram o convite sem questionamentos, mas também demonstraram entusiasmo e gratidão pela iniciativa. Apenas uma pessoa, que inicialmente havia aceitado participar, desistiu posteriormente por razões estritamente pessoais, o que representa uma taxa mínima de desistência de 8,33% sobre o total de perfis selecionados. O sucesso dessa estratégia de comunicação inicial validou a legitimidade da minha presença como pesquisadora no ambiente digital, reflexo direto da imersão bem-sucedida do meu perfil @midiaeutismo na comunidade. O processo formal de consentimento, com o envio dos termos de consentimento e assentimento por e-mail, tornou-se, assim, uma formalidade que confirmava o acordo já estabelecido, e não um obstáculo, reforçando que a confiança construída na interação online foi a base para a colaboração.

Para o início desta etapa e coleta de dados em campo (1º de maio de 2025), passei a acessar os perfis confirmados diariamente às 18h - momento em que eu podia me dedicar com cuidado na observação. Procurei analisar cada postagem que os perfis faziam, o conteúdo postado, as curtidas, comentários em cada postagem, respostas aos comentários, marcações de usuários e hashtags. Todos os dados coletados foram registrados em um diário de campo, incluindo o registro de capturas de tela e a anotação de dados específicos para posterior análise. Ressaltamos, por uma questão de rigor ético e legal, que a autorização para o uso do nome e

da imagem foi concedida apenas pelos proprietários dos perfis de Instagram analisados. Dessa forma, nenhuma imagem foi incluída na tese, mesmo nos anexos, que contenha a imagem ou o nome de terceiros que possam aparecer nas fotos e vídeos, garantindo a proteção e a privacidade de todos os demais participantes envolvidos na rede de interação dos perfis.

Durante a observação participante e coleta de dados, todas as postagens publicadas dos perfis selecionados no período de 1º de maio de 2025 a 31 de agosto de 2025 foram analisadas. O material foi armazenado em pastas separadas para cada perfil analisado no meu Google Drive pessoal (Apêndice B). Vale ressaltar que, antes do período formal de coleta em maio (1º de maio de 2025), eu já realizava uma análise exploratória de perfis no Instagram, sem as capturas de tela. As anotações sobre essa observação inicial também foram salvas no mesmo Google Drive, em um diário de campo, para complementar as informações coletadas posteriormente. Para garantir a apreensão cronológica dos acontecimentos e a coerência do percurso metodológico, o detalhamento das datas e etapas da pesquisa é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Percurso Metodológico

Período/Data	Etapas e Descrição
Julho/2021	Criação do perfil privado @midiaeaautismo para a imersão na rede social e início da observação exploratória de perfis.
Julho a Agosto/2024	Entrevista com o educador da Sala de Recursos que indicou o perfil da Mãe Atípica e forneceu seu contato. Contato presencial com a Mãe Atípica apresentando o projeto de pesquisa e agendando a entrevista. Entrevistas com outros Educadores.
Janeiro/2025	Entrevista em profundidade com a Mãe Atípica, que indicou novos perfis de jovens com autismo, mães e pais atípicos, instituições, ONGs e profissionais.
Janeiro a Abril/2025	Período de levantamento de dados gerais, com busca por meio de hashtags e seguidores de perfis específicos, resultando na identificação de 120 perfis e a categorização inicial. Entrevista com os educadores.
Maio a Agosto/ 2025	Entrevistas com os educadores e jovens. Coleta de dados e análise aprofundada dos perfis selecionados. Todas as postagens publicadas nesse período foram analisadas.

Fonte: autora.

A aplicação da metodologia foi acompanhada de um cuidado especial com as questões éticas, consideradas uma prioridade desta pesquisa. Com o consentimento informado, todos os participantes cujos perfis e imagens foram analisados receberam informações sobre o estudo, assinaram os termos de consentimento e assentimento e autorizaram explicitamente o uso de seus conteúdos. Conforme as diretrizes de Kozinets (2014), o estudo seguiu os quatro princípios éticos essenciais para netnógrafos. Isso incluiu: 1) identificar-se; 2) informar claramente os membros sobre a pesquisa; 3) solicitar as autorizações e o consentimento apropriados para o uso de seus dados e imagens; e 4) citar corretamente os membros do

Instagram. Essa abordagem garantiu a proteção individual ao mesmo tempo que permitiu a análise aprofundada das contribuições, sem violar a privacidade dos envolvidos.

A adoção dessas estratégias diferenciadas - que se baseiam nos diferentes graus de ocultação sugeridos por Kozinets (2014) - garante a integridade ética do estudo. Conforme o autor, a camuflagem sem camuflagem envolve o uso de nomes ou pseudônimos reais com permissão explícita. A camuflagem mínima oculta a identidade individual, mas mantém o nome da comunidade e citações literais, assumindo o risco de identificação em prol da utilidade contextual. A camuflagem mediana busca um equilíbrio entre a utilidade da pesquisa e a privacidade, permitindo o uso de exemplos sem revelar a identidade individual. Por fim, a camuflagem máxima assegura o anonimato total, alterando todos os detalhes de identificação e evitando citações diretas.

A ética na pesquisa online é um pilar precípuo. A facilidade com que postagens originais podem ser localizadas na Internet demanda que o pesquisador encontre um equilíbrio. Para lidar com os desafios de identificação e exposição, Kozinets (2014) propõe esses diferentes graus de ocultação, e este estudo emprega uma abordagem específica para cada tipo de dado:

- **Abordagem para os perfis do Instagram:** para a análise dos perfis do Instagram foi utilizada uma estratégia sem camuflagem, uma vez que os participantes consentiram explicitamente com o uso de seus @ (nomes de usuário) e de imagens e textos de seus posts. Essa permissão foi obtida mediante a assinatura de termos de consentimento e assentimento informados, garantindo a autoria e a representação original do conteúdo em troca da transparência na pesquisa.
- **Abordagem para as entrevistas em profundidade:** para os participantes que **concederam** entrevistas em profundidade, a pesquisa empregou a estratégia de pseudônimos, que consiste em usar nomes fictícios para proteger a identidade individual. Essa medida garante a privacidade dos entrevistados, embora suas citações diretas possam ser utilizadas para contextualizar e enriquecer a análise, sem, contudo, permitir a sua vinculação direta a dados pessoais.

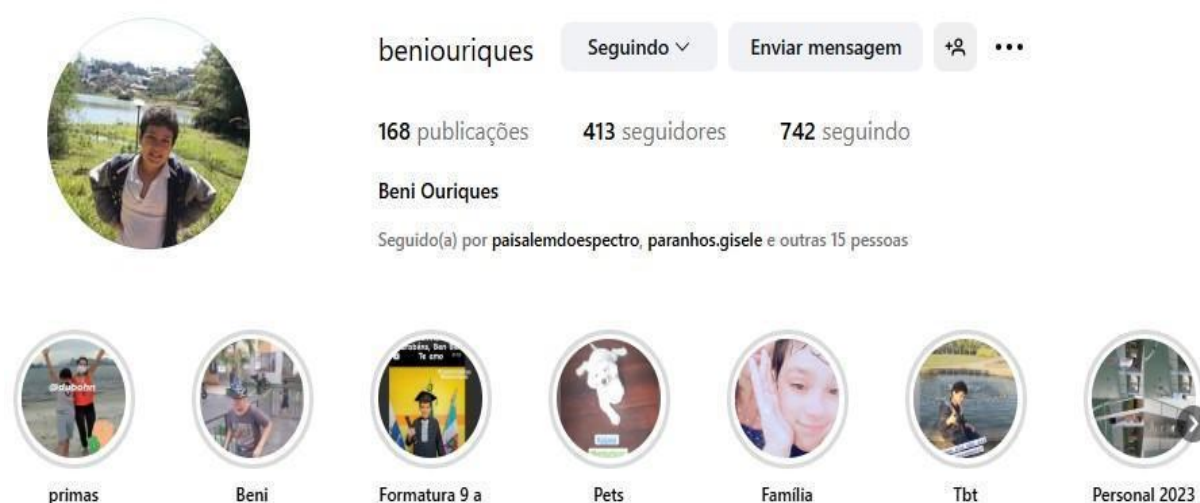
As diferenças essenciais entre a interação social online e a face a face - como adaptação a múltiplos meios, possibilidade de anonimato, maior acessibilidade cultural e arquivamento automático das interações - são aspectos importantes que moldam a dinâmica da pesquisa (Kozinets, 2014). Ao utilizar essa metodologia, considerações importantes incluem o grau de integração entre os comportamentos online e offline dos participantes - sendo considerado nesta pesquisa o espaço escolar -, bem como a relevância da observação corporal em

comparação à autorrepresentação no Instagram. Sendo assim, a descrição detalhada de cada perfil do Instagram será apresentada a seguir, seguida pela estruturação dos dados para posterior análise.

5.6 Ecossistemas de si: os sujeitos da pesquisa e suas estratégias de visibilidade

A análise da autorrepresentação do autismo no Instagram foi realizada a partir de uma amostra de 11 (onze) perfis da rede social Instagram, conforme apresentados no Quadro 3. A seleção desses perfis teve como critério principal a diversidade de abordagens narrativas, permitindo a exploração de diferentes estratégias de comunicação e construção de identidade. Os sujeitos da pesquisa incluem tanto Jovens com Transtorno do Espectro Autista quanto pais e cuidadores, cujas contas se manifestam como plataformas de conscientização, educação e documentação de experiências.

Figura 13 - Perfil de Instagram @beniouriques



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @beniouriques⁵³, administrado pelo próprio Beni Ouriques, constitui um artefato digital que reflete as dinâmicas de autorrepresentação e memória. A análise do seu conteúdo e estrutura revela que a conta opera primariamente como um repositório visual de experiências pessoais e interpessoais, alinhado ao padrão de uso de uma rede de contatos próxima, em contraste com perfis de figuras públicas ou marcas.

As métricas quantitativas do perfil, incluindo um número moderado de 168 posts, 413 seguidores e 742 contas seguidas, indicam uma rede de conexões focada em relações pessoais.

⁵³ Disponível em: <https://www.instagram.com/beniouriques/>. Acesso em: 23 set. 2025.

Essa proporção está relacionada à sua conta de caráter privado (o único perfil privado selecionado para análise), onde o foco está na manutenção e registro de laços sociais, e não na expansão de alcance ou engajamento massivo.

As categorias observadas nos Destaques, como ‘Família’, ‘Primas’ e ‘Casamento de Fer’, sublinham a importância das relações familiares e eventos sociais na vida do usuário. Outros destaques, como ‘Natal’, ‘Formatura 9a’ e ‘Personal 2023’, documentam marcos de vida e celebrações, estabelecendo uma cronologia de eventos significativos. Adicionalmente, as seções ‘Tbt’ e ‘Beni’ funcionam, respectivamente, como dispositivos de nostalgia e de autorrepresentação, demonstrando uma curadoria consciente da identidade do indivíduo ao longo do tempo.

A análise do conteúdo da grade de posts corrobora essa interpretação. O *corpus* visual é dominado por registros fotográficos de momentos de convivência, como encontros com familiares e amigos, festas e viagens. A predominância de fotos de grupo e retratos que capturam interações sociais reforça a função do perfil como um álbum de memórias coletivas e individuais. Em essência, a curadoria visual do perfil de Beni Ouriques serve como uma evidência empírica de como as plataformas digitais são utilizadas para construção e perpetuação da identidade social e das relações afetivas na contemporaneidade.

Figura 14 - Perfil de Instagram @luisacabraloficial



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @luisacabraloficial⁵⁴ representa um estudo de caso sobre a construção de uma identidade digital orientada para o engajamento cultural, intelectual e

⁵⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/luisacabraloficial/>. Acesso em: 23 set. 2025.

artístico. Diferentemente de contas estritamente pessoais, este perfil é público e estabelecido como um ‘Blog pessoal’, indicando uma intencionalidade de compartilhamento de conteúdo para um público mais amplo.

As métricas do perfil corroboram essa natureza pública. Com 2.273 seguidores, 3.056 de contas seguidas e 200 posts, a conta demonstra um alcance que transcende o círculo social imediato, sendo posicionada como uma plataforma de divulgação. A bio, que declara “Amo poesia...amo arte...amo teatro” e a característica ‘Bílingue: Português/Inglês’, funciona como uma declaração de propósitos e um resumo dos temas centrais do conteúdo compartilhado.

A curadoria de conteúdo é manifestada de forma explícita na seção de Destaques, que organiza as atividades da usuária em categorias temáticas. Os destaques ‘LER - Educadores’, ‘FLISGO’ (Festival Literário) e ‘Circo Literário’ apontam para participação ativa em eventos educacionais e literários. De modo similar, a categoria ‘APRESENTAÇÕES’ refere-se ao envolvimento com atividades de performance e arte.

A análise do conteúdo na grade de posts reforça a narrativa apresentada nos destaques. As imagens exibem a usuária em contextos de apresentações públicas, como em palcos e frente a banners de eventos educacionais ou de conscientização. Há registros em ambientes formais, como em uma mesa com microfone e bandeiras, sugerindo participação em debates ou eventos oficiais. A presença de fotos de família demonstra uma faceta da vida pessoal que está integrada ao discurso público do perfil.

Em síntese, o perfil de Luísa não é apenas um registro de memórias, mas um portfólio digital estrategicamente construído. Ele serve como uma ferramenta que destaca competências intelectuais, artísticas e comunicativas, evidenciando a utilização da plataforma não apenas para interação social, mas também para demonstração de capital cultural e construção de uma imagem pública alinhada com seus hiperfocos.

Figura 15 - Perfil de Instagram @autismo_na_adolescencia



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @autismo_na_adolescencia⁵⁵, gerido por Ana Júlia, é um exemplo notável de como as plataformas de mídia social são utilizadas para militância, conscientização e construção de identidade. O perfil não é restrito à documentação de experiências pessoais, mas é configurado como um dispositivo de engajamento público, alinhado à uma missão educacional e de suporte.

A biografia do perfil atua como uma declaração de propósitos, identificando a criadora de conteúdo digital como 'autista + TDAH', explicitando seu objetivo: 'conscientização ao autismo'. A menção ao 'cão de assistência' e os nomes 'Ana e Zoe' centralizam a narrativa no vínculo terapêutico e funcional entre a usuária e seu cão. Com 1.441 seguidores, 64 posts e seguindo 1365 usuários, a conta demonstra boa capacidade de alcançar audiência, que busca informações e identificação com o tema.

A curadoria temática do perfil é claramente evidenciada pelos destaques e pela grade de posts. O destaque nomeado 'Zoe' e outro para um 'Ebook' indicam os dois pilares da conta: a representação da relação com o animal de assistência e a criação de produtos digitais para educar a comunidade. O conteúdo visual do Feed, composto por uma mistura de fotos e vídeos, mostra a rotina e o vínculo entre Ana Júlia e Zoe em diversos contextos, como sessões de treinamento, momentos de lazer e atividades ao ar livre. Essas imagens funcionam como evidências visuais do papel do cão de assistência na vida de uma pessoa com autismo.

⁵⁵ Disponível em: https://www.instagram.com/autismo_na_adolescencia/. Acesso em: 23 set. 2025.

Em suma, o perfil de Ana Júlia transcende a função de álbum de fotos pessoais. Ele serve como plataforma de militância digital, no qual a narrativa pessoal é instrumento para desmistificar o autismo e o TDAH, promover a conscientização sobre o papel dos cães de assistência e construir uma comunidade de apoio. A autoria de um ebook: “Como ter um cão de assistência para autismo”, também sinaliza um passo além do simples compartilhamento, transformando o perfil em fonte de recursos educativos e ponto de referência para a causa.

Figura 16 - Perfil de Instagram @josegabriel_artistaautista



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @josegabriel_artistaautista⁵⁶ é configurado sobre a auto narrativa identitária mediada por plataformas digitais. A própria escolha do nome de usuário, que funde as identidades de ‘autista’ e ‘artista’, estabelece o propósito da conta: celebração da neurodiversidade como elemento central e capacitador da expressão criativa.

A biografia do perfil, com a afirmação “O DESENHO foi minha PRIMEIRA forma de COMUNICAÇÃO”, atua como declaração de missão, enquadrando a arte não apenas como talento, mas como ferramenta de comunicação. O perfil que segue 989 pessoas, possui 1.130 posts e 2.602 seguidores, indica consistência na produção de conteúdo e sucesso em cultivar uma audiência engajada. Essa rede não está restrita ao círculo pessoal, mas se estende ao público que reconhece e valoriza o talento e a mensagem do usuário.

O conteúdo visual e a organização por meio dos destaques revelam os pilares narrativos da conta. Categorias como ‘Artes’, ‘1ª Exposição’, ‘2ª Exposição’ e ‘Prêmio 2023’

⁵⁶ Disponível em: https://www.instagram.com/josegabriel_artistaautista/. Acesso em: 23 set. 2025.

transformam o perfil em portfólio digital, documentando a jornada artística de José Gabriel e a validação de seu trabalho. A presença de imagens de seus desenhos, certificados de premiação e registros de eventos artísticos é uma demonstração de suas conquistas e habilidades.

O conteúdo da grade de posts funde o pessoal com o profissional. Embora as imagens de suas obras sejam proeminentes, elas estão entrelaçadas com registros de sua vida familiar (como em fotos de casamento e momentos com sua mãe), bem como retratos informais ('Biel sendo Biel!'). Essa combinação cria uma narrativa que apresenta José Gabriel não apenas como artista, mas como indivíduo multifacetado, cuja arte é extensão de sua identidade e de suas relações. Em essência, o perfil serve como plataforma para desafiar estereótipos, utilizando o talento artístico como veículo para autoafirmação e conscientização sobre o autismo de forma positiva e capacitadora.

Figura 17 - Perfil de Instagram @anapereiraoficial2011



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @anapereiraoficial2011⁵⁷ representa uma conta que mescla a apresentação de uma carreira em ascensão (miss, modelo, atriz) com a conscientização sobre a neurodiversidade, utilizando sua visibilidade para um propósito que transcende o entretenimento.

A biografia do perfil estabelece essa dualidade de forma explícita. O nome 'Ana Pereira - Mundo Teen' é imediatamente seguido por títulos profissionais e, pela menção ao 'TEA' (Transtorno do Espectro Autista). Essa justaposição de papéis cria uma narrativa poderosa, onde a identidade da usuária é celebrada por suas conquistas artísticas. Seguindo 998 perfis,

⁵⁷ Disponível em: <https://www.instagram.com/anapereiraoficial2011/>. Acesso em: 23 set. 2025.

441 post e 4.980 seguidores, o perfil demonstra uma significativa capacidade de alcance e engajamento, refletindo uma audiência que se conecta tanto com sua trajetória profissional quanto com sua mensagem de empoderamento.

A curadoria de conteúdo na grade de posts e nos destaques é altamente intencional, funcionando como portfólio visual. As imagens exibem Ana Pereira em contextos formais e profissionais, como concursos de beleza, ensaios fotográficos e peças de teatro, destacando seu talento e sucesso. O conteúdo inclui também colaborações comerciais e publicidade, sinalizando a monetização de sua imagem e o reconhecimento de sua influência.

A seção de Destaques organiza essa narrativa de maneira sistemática, categorizando as experiências em áreas como ‘TRABALHOS’, ‘Miss N. Iguaçu’ e ‘Teatro Ficha’, que documentam sua carreira, e ‘Autismo’ e ‘Família’, que abordam temas de sua vida pessoal e militância. A presença de uma postagem com o tema ‘Instituto Ana Pereira Mamãe Atípica’ indica um passo além da simples conscientização individual, sugerindo uma iniciativa de empreendedorismo social.

Em síntese, o perfil de Ana Pereira atua como plataforma de militância e inspiração. Ele utiliza o carisma e a imagem pública da usuária para desafiar estereótipos sobre o autismo, demonstrando que a neurodiversidade não é um obstáculo para o sucesso e a felicidade. Ao fundir sua carreira artística com sua identidade pessoal, Ana Pereira constrói um discurso de autoafirmação que serve como modelo positivo.

Figura 18 - Perfil de Instagram @daviogarcia06



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @daviogarcia06⁵⁸ é configurado como portfólio digital mediado que utiliza uma habilidade particular como eixo central para a construção da narrativa de talento e inclusão. Gerenciado pela mãe, conforme a biografia, a conta é um projeto de comunicação estratégica que visa transformar um interesse pessoal em identidade pública, desafiando percepções estereotipadas sobre o autismo.

A biografia do perfil, com a declaração ‘Engenheiro de LEGO’ e a frase de impacto ‘Autismo não é o fim’, estabelece o propósito da conta. Essa fusão de identidade profissional com conscientização sobre a neurodiversidade é elemento para o posicionamento do perfil. Seguindo 1.090 usuários, o perfil possui um expressivo número de 3.812 seguidores e 505 posts que demonstram a eficácia dessa estratégia de comunicação, que conseguiu construir uma audiência significativa com a jornada de Davi.

O conteúdo das postagens e a extensa lista de destaques são a base dessa narrativa. O LEGO não é apresentado apenas como brinquedo, mas como veículo de expressão criativa e de conquistas. As imagens documentam a progressão de Davi em seus projetos, bem como sua participação em exposições e eventos públicos, como a ‘ExpoLug Rio’ e aparições em programas de televisão. Esses registros visuais funcionam como evidências do sucesso de seu talento, transformando sua produção artística em capital social e cultural reconhecido publicamente.

A narrativa do perfil é também profundamente familiar, com a presença de fotos de Davi com sua mãe e outros membros da família. Esse elemento sublinha a importância do apoio familiar como pilar de sua jornada, mostrando que o sucesso não é conquista isolada, mas resultado de uma rede de suporte. Em sua totalidade, o perfil de Davi Garcia é um dispositivo de empoderamento e conscientização. Ao celebrar publicamente seu talento e suas realizações, ele contribui para uma representação mais rica e capacitadora do autismo, provando que uma paixão pode se tornar instrumento poderoso de visibilidade e inclusão.

⁵⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/daviogarcia06/>. Acesso em: 23 set. 2025.

Figura 19 - Perfil de Instagram @joaopedro.tea



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @joaopedro.tea⁵⁹, anteriormente denominado @autismo_na_adolescenci no período de análise inicial, representa um caso significativo de mediação narrativa e ativismo familiar na era digital. A mudança no nome do perfil, ocorrida em outubro de 2025, reflete uma transição para uma identificação mais direta e pessoal. Gerida explicitamente por uma cuidadora, conforme indicado na biografia, a conta funciona como projeto de curadoria que transforma a vivência individual em discurso público de conscientização e apoio. Essa mediação distingue o perfil de outros, estabelecendo-o como fonte intencional e educacional sobre a neurodiversidade.

A biografia do perfil atua como declaração de missão, que detalha a identidade do sujeito (autismo, TDAH, deficiência intelectual) e o objetivo da conta ('compartilhar o meu desenvolvimento'). As métricas, com expressivo número de 7.787 seguidores e 173 posts, demonstram a eficácia da estratégia de conteúdo. A relação entre posts e seguidores sugere alto nível de engajamento e capacidade de atrair uma audiência dedicada, interessada na jornada de João Pedro.

O perfil segue 236 usuários, e sua estratégia de conteúdo é notavelmente didática. O feed é composto pela mistura de vídeos curtos (Reels) e posts gráficos que utilizam a vida cotidiana como base para a educação. Títulos como 'Quando você vira Uber de um AUTISTA'

⁵⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/joaopedro.tea/>. Acesso em: 23 out. 2025.

ou ‘Dia de salada de frutas’ ilustram como o perfil aborda temas complexos de forma acessível e, muitas vezes, com um toque de humor e leveza. O destaque ‘Ecoterapia’ e as cenas de atividades ao ar livre e terapias evidenciam o compromisso com o desenvolvimento integral e bem-estar do João Pedro.

O conteúdo não é limitado a experiências pessoais. A conta também integra notícias e informações externas relacionadas ao autismo, o que a eleva de um simples blog pessoal para informação e militância. Ao dar visibilidade a outras histórias e causas, o perfil contribui para uma narrativa mais ampla e comunitária. Em sua essência, a conta de João Pedro não é apenas a representação de sua jornada, mas uma plataforma que utiliza a vivência pessoal como ferramenta poderosa para desafiar estigmas, educar o público e promover a inclusão.

Figura 20 - Perfil de Instagram @isamoreirasimao



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @isamoreirasimao⁶⁰, se estabelece como um notável exemplo de como a experiência pessoal e o ativismo podem ser mobilizados para criar um espaço de apoio, educação e engajamento social. A conta não se limita ao registro cotidiano; ela funciona como uma plataforma multitemática que utiliza a narrativa de uma Mãe tipicamente Atípica, mãe de um jovem de 17 anos, para abordar neurodiversidade, assistência social e educação, com forte atuação na região de Niterói.

Com 1.791 posts, 8.099 seguidores e seguindo 7.497 perfis, Isa Moreira demonstra ser uma voz estabelecida e ativa na rede, construindo uma comunidade engajada e voltada para

⁶⁰ Disponível em: <https://www.instagram.com/isamoreirasimao/>. Acesso em: 23 set. 2025.

causas. Sua biografia - que a identifica como "Mãe tipicamente Atípica, Ativista, Educadora, Assistente Social" e faz menção direta a projetos define claramente o propósito do perfil: ser um recurso de suporte e uma plataforma de defesa e mobilização social com impacto local.

A estratégia de comunicação é evidente na maneira como o conteúdo é apresentado, mesclando o pessoal, o informativo e o institucional. A grade de postagens e os Destaques (como "Casa Atípica," "Audiência Púb" e "Palestras") mostram que o perfil compartilha a rotina da vida familiar, ilustrando as vivências da maternidade atípica, ao mesmo tempo que promove o ativismo e o engajamento. Imagens de participação em audiências, gravações em estúdios de podcast, e a divulgação de causas como o apadrinhamento de crianças ou o apoio a iniciativas sublinham seu papel de mobilizadora.

Em síntese, @isamoreirasimao utiliza a experiência da maternidade atípica como base para um ativismo prático e contínuo, no qual Isa Moreira se posiciona como uma Educadora e Assistente Social que transforma sua jornada pessoal em uma ferramenta poderosa para educar, defender políticas públicas, mobilizar recursos e construir uma rede de apoio robusta em torno da neurodiversidade e inclusão.

Figura 21 - Perfil de Instagram @messinaoficial



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @messinaoficial⁶¹, do educador Paulo Messina, representa um modelo proeminente de militância informada e educação pública em mídias sociais. A conta se destaca por sua escala e abordagem, que funde autoridade profissional com experiência pessoal

⁶¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/messinaoficial/>. Acesso em: 23 set. 2025.

para criar um discurso acessível e de grande impacto. Com 644 publicações, 433 mil seguidores e seguindo 233 contas, o perfil demonstra ter alcançado uma audiência massiva, solidificando-se como uma das principais vozes sobre o tema da neurodiversidade nesta rede.

A biografia do perfil é a base de sua legitimidade e discurso. Ao se apresentar simultaneamente como ‘Pai de Gêmeos Autistas’ e ‘Especialista em Educação Especial, Matemático, Professor’, Paulo Messina estabelece uma autoridade híbrida. Ele não fala apenas como acadêmico, mas como familiar que vivencia o autismo no cotidiano. A declaração de missão ‘Vem ver o Autismo de um Jeito Diferente’ sinaliza a abordagem proativa, focada na desmistificação e quebra de paradigmas.

A estratégia de conteúdo é marcadamente pedagógica, utilizando a plataforma como canal para a disseminação de conhecimento especializado. Os posts consistem em vídeos curtos que explicam conceitos complexos de forma simples e visual, como o funcionamento do cérebro ou o significado de crises de ausência. Essa abordagem didática torna o conhecimento sobre o autismo acessível ao público leigo, transformando a plataforma em recurso educacional valioso.

A narrativa do perfil é centrada na família e na experiência. A presença dos filhos gêmeos, ‘Tutu’ e ‘Vitinho’, é primordial para o conteúdo, servindo como exemplos práticos para as lições ensinadas. Essa abordagem humaniza os conceitos teóricos e permite que a audiência se conecte de forma mais profunda e empática com as vivências da família. A combinação de conhecimento técnico com anedotas pessoais cria um discurso de inclusão e compreensão, que contribui para a redução do estigma e para o fortalecimento da comunidade.

O perfil @messinaoficial é um exemplo de como o Instagram pode ser utilizado para um propósito transformador. Paulo Messina demonstra que a autoridade acadêmica, quando combinada com a experiência vivida e uma estratégia de comunicação eficaz, pode se tornar uma ferramenta poderosa para educar o público e promover uma sociedade mais inclusiva e informada.

Figura 22 - Perfil de Instagram @paisalemdoespectro



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @paisalemdoespectro⁶², gerenciado por Lilian e Paulo, é um exemplo notável de militância parental colaborativa e curadoria de conhecimento. A conta se distingue por sua natureza de dupla autoria, onde a experiência vivida do casal como ‘Pais Atípicos’ se une ao conhecimento formal de ‘Educadores e Escritores’ para criar uma plataforma de apoio. Com mais de 6 mil seguidores, seguindo 1.742 contas e 6.136 posts, o perfil demonstra ter base sólida e alto nível de engajamento.

A biografia do perfil atua como manifesto de identidade e propósito. Ao se identificarem como ‘Pais Atípicos’, eles estabelecem conexão com a audiência, enquanto os títulos de ‘Educadores’ e ‘Escritores’ conferem credibilidade e autoridade ao conteúdo. A menção ao livro ‘Pai na Sala de Espera’, escrito por Paulo, e ao podcast indica uma estratégia de expansão para além das mídias sociais, transformando a conta em ponto de entrada para um ecossistema de recursos mais amplo.

A estratégia de conteúdo e a organização dos destaques são os pontos mais fortes do perfil. Os destaques são categorizados de forma meticulosa, funcionando como biblioteca de recursos sobre temas que vão de ‘Artigos’ a ‘Direitos’, ‘Terapias’ e ‘Livros e revistas’. Essa curadoria intencional de informações posiciona o perfil como centro de recursos essencial para pais, familiares e profissionais que buscam orientação e suporte. O Feed é uma fusão de

⁶² Disponível em: <https://www.instagram.com/paisalemdoespectro/>. Acesso em: 23 set. 2025.

infográficos educativos e fotos da família, incluindo a filha Alice, o que personaliza as discussões teóricas e as torna mais tangíveis.

Em síntese, o perfil @paisalemdoespectro é um modelo de como a experiência de uma família pode ser sistematizada e compartilhada para o benefício da comunidade. A colaboração dos pais, a abordagem educacional e a organização profissional do conteúdo transformam o perfil em fonte de autoridade e farol de suporte para a parentalidade atípica.

Figura 23 - O perfil de Instagram @paraquetabu



Fonte: Instagram

O perfil de Instagram @paraquetabu⁶³, de Fernanda Fialho, é um exemplo notável de autodefesa de causa e militância digital construído a partir de experiência de vida profundamente pessoal. A conta se destaca por sua autenticidade e vulnerabilidade, que são transformadas em plataforma de grande impacto social e educacional. Com 720 publicações e 126 mil seguidores, Fernanda se estabeleceu como voz de autoridade e resiliência na comunidade. Além disso, ela segue 1.928 perfis, o que indica forte conexão com a comunidade e engajamento com outras vozes atípicas no universo digital. A biografia do perfil, um resumo conciso de sua jornada, a descreve como ‘Autista & Mãe de autista - Escritora - Palestrante’, além de mencionar que “Sobrevivi + de 1.200 dias em hospitais psiquiátricos, agora só quero VIVER”. Esse texto introdutório revela o foco da conta em humanizar a discussão sobre o tema, ao mesmo tempo em que destaca a sua atuação como escritora e palestrante, demonstrando que sua vivência é base de um trabalho que vai além das redes sociais.

⁶³ Disponível em: <https://www.instagram.com/paraquetabu/>. Acesso em: 23 set. 2025.

A biografia do perfil é a base de sua credibilidade. A autoidentificação como ‘Autista & Mãe de autista’ estabelece autoridade dual, permitindo que ela fale a partir da perspectiva interna de quem vivencia o TEA e da perspectiva externa de mãe e cuidadora. A menção de ter “sobrevivido + de 1.200 dias em hospitais psiquiátricos” adiciona uma camada de honestidade e força à sua narrativa, transformando sua dor em farol de esperança para outros que enfrentam dificuldades semelhantes. A expressão ‘agora só quero VIVER’ resume o tom de sua força: celebração da vida e compromisso com o bem-estar.

A estratégia de conteúdo de Fernanda Fialho é voltada para a desmistificação e o suporte prático. Seus posts e destaques cobrem uma vasta gama de tópicos, desde questões existenciais como “Mas será que todo autista é um 'gênio'? Mito ou verdade?” até temas clínicos e cotidianos, como ‘Desfralde’, ‘CAPS’ e ‘Seletividade’. Essa abordagem a posiciona não apenas como influenciadora, mas como curadora de recursos essenciais para a comunidade. Seus vídeos, nos quais ela fala diretamente para a câmera, criam vínculos de confiança e proximidade com a audiência.

Em resumo, o perfil @paraquetabu é exemplo de como a narrativa pessoal, quando pautada pela honestidade e por um propósito claro de apoio, pode construir uma comunidade engajada e transformar vidas. Fernanda Fialho utiliza sua jornada como meio para educar, inspirar e validar as experiências de outras pessoas, provando que a vulnerabilidade, quando bem utilizada, pode ser uma ferramenta de mudança social.

5.7 Arquitetura analítica e sistematização do *corpus*

Com a análise detalhada de cada perfil, foi possível observar que a representação do autismo no Instagram é manifestada através de múltiplas estratégias narrativas. Cada conta, com suas particularidades de conteúdo, audiência e propósito, oferece um fragmento valioso do fenômeno em estudo. Para organizar e sistematizar essas observações e extrair padrões significativos, avancei para a etapa de categorização dos dados. Essa abordagem permitiu agrupar os perfis com base em suas características e propósitos principais, facilitando a compreensão de como o Instagram é utilizado de maneira distinta por cada um para disseminar informações, combater estigmas e construir comunidades de apoio.

Conforme Yin (2016), a estruturação dos dados qualitativos é primordial para uma análise rigorosa, pois facilita a apreensão de elementos e seus significados. Para isso, criei pastas principais com o nome de cada perfil de onde os dados foram coletados. Dentro de cada uma, organizei o material em subpastas:

1. **Documentos:** dados textuais, tabelas, o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinados;
2. **Imagens:** capturas de tela relacionadas aos perfis;
3. **Postagens:** planilhas com as postagens, curtidas e comentários;
4. **Entrevistas:** agendamento, gravação de áudio da entrevista (gravado via Smartphone) e transcrição realizadas com os diferentes sujeitos da pesquisa (jovens com autismo, mãe atípica e educadores).

A netnografia utiliza diferentes abordagens para analisar os dados, notadamente os métodos baseados em codificação e a interpretação hermenêutica. Essa metodologia favorece a reinterpretação das mensagens, buscando ir além da leitura comum (Moraes; Galiuzzi, 2016). Dentro dessas abordagens, a codificação é essencial, pois constitui uma técnica sistemática e estruturada. Ela permite ao pesquisador ler o material coletado (como posts, comentários e notas de campo) e atribuir etiquetas ou rótulos a trechos específicos. O objetivo central é organizar os dados para identificar padrões, temas recorrentes e frequências (Kozinets, 2014), o que é indispensável para gerenciar grandes volumes de informações. O processo analítico de codificação se inicia com a abstração e comparação de materiais culturais e reflexões, buscando ativamente a identificação de padrões e conexões. Essa etapa de compreensão é aprimorada por meio de verificações contínuas, que levam à generalização das consistências e, por fim, à teorização, momento em que os achados são colocados em diálogo com o arcabouço teórico (Kozinets, 2014).

Visto que este estudo é configurado como uma pesquisa qualitativa centrada na imersão digital e na coleta de dados públicos de redes sociais, a proposta metodológica da netnografia (Kozinets, 2014) surgiu como ferramenta perfeita para ir além da mera descrição. Ela nos permitiu codificar os dados e identificar temas, padrões e categorias que surgiram das publicações e interações, trazendo à luz as particularidades da autorrepresentação e da representatividade dos jovens com TEA. Adicionalmente, esta metodologia facilita a reinterpretação das mensagens em um patamar que busca ultrapassar a leitura superficial (Moraes; Galiuzzi, 2016).

Dessa forma, a análise dos dados da pesquisa foi conduzida por meio de uma estratégia de codificação por temáticas, estabelecida em consonância direta com o problema de pesquisa. Este procedimento analítico pormenoriza a codificação inicial, a qual foi estruturada com base na fundamentação teórico-conceitual, e descreve cada código resultante do material reunido.

Os métodos de análise baseados em codificação e a interpretação hermenêutica se conectam de forma complementar. A união dessas duas abordagens proporciona uma

perspectiva ampla e aprofundada sobre os dados, o que é essencial para o presente estudo. Na prática, a codificação é especialmente valiosa para a análise do *corpus* netnográfico. Ao empregar códigos e rótulos aos *posts* do Instagram, é viável sistematizar a identificação de padrões, temas recorrentes e uniformidades nas narrativas dos jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa metodologia mais estruturada é indispensável para a gestão e organização do volume considerável de dados coletados e para o mapeamento das representações de identidade e imagem que resultam dos perfis.

Em complemento, a interpretação hermenêutica é estabelecida como estratégia de análise mais subjetiva e minuciosa. Diferentemente da ênfase na categorização, esta abordagem visa decifrar o significado e o contexto intrínseco aos dados. Seu objetivo primordial é transcender o conteúdo manifesto para captar intenções, sentimentos e aspectos culturais que influenciam as interações online. Esse método requer leitura atenta e imersão integral por parte do pesquisador, com a finalidade de obter entendimento abrangente e pormenorizado. O foco central da análise não reside, portanto, na apuração da frequência de temas, mas sim na elucidação do sentido mais profundo encontrado nas entrelinhas.

Conforme a visão de Thompson *et al.* (1994, p. 433), a hermenêutica - e, mais especificamente, o círculo hermenêutico - é concebida como um processo metodológico para a interpretação de dados qualitativos. O processo é:

[...] é iterativo, onde uma parte dos dados qualitativos (ou texto) é interpretada e reinterpretada em relação ao senso envolvente do todo. Essas iterações são necessárias porque uma compreensão holística deve ser desenvolvida no decorrer do tempo. Além disso, entendimentos iniciais do texto são informados e muitas vezes modificados à medida que leituras posteriores proporcionam um senso mais desenvolvido do significado do texto como um todo (Thompson *et al.*, 1994, p. 433, tradução nossa).

Conforme Yin (2016), a codificação é uma ferramenta indispensável para elevar pequenos fragmentos de dados a um nível conceitual mais elevado. Para ele, a codificação permite que o pesquisador extraia significado dos dados com base em sua interpretação e na teoria estabelecida. A esse respeito, o autor pontua:

O propósito de tentar codificar esses itens é começar a passar metodicamente para um nível conceitual um pouco mais alto. A singularidade das ações de campo originais não deve ser ignorada, mas itens que parecem essencialmente semelhantes receberão o mesmo código. O nível conceitual mais alto permitirá posteriormente que você classifique os itens dos diferentes registros de modos diferentes, tais como em grupos semelhantes e dessemelhantes. Uma vez classificadas, as características relacionadas desses grupos podem ser examinadas e melhor compreendidas (Yin, 2016, p. 192).

O Quadro 5 apresenta o resultado da codificação aplicada aos perfis de Instagram, demonstrando, de acordo com a minha perspectiva, a organização dos dados em categorias analíticas que facilitam a compreensão das estratégias narrativas de cada conta.

Quadro 5 - Codificação temática dos perfis de Instagram

Categoria	Perfil	Influenciador
Vida pessoal e Memória	@beniouriques	Beni Ouriques
Conscientização e Apoio	@autismo_na_adolescencia	Ana Júlia
	@isamoreirasimao	Isa Moreira
	@paraquetabu	Fernanda Fialho
Educação e Vivência pessoal	@messinaoficial	Paulo Messina
	@paisalemdosespectro	Lilian e Paulo
Visibilidade e Autorrealização	@luisacabraloficial	Luísa
	@josegabriel_artistaautista	José Gabriel
	@anapereiraoficial2011	Ana Pereira
	@daviogarcia06	Davi O. Garcia
Mediação e Narrativa Familiar	@joaopedro.tea	João Pedro

Fonte: autora.

A análise dos dados da pesquisa foi conduzida por meio de estratégia de codificação por temáticas, estabelecida em consonância direta com o problema de pesquisa. Este procedimento analítico pormenoriza a codificação inicial, a qual foi estruturada com base na fundamentação teórico-conceitual, e descreve cada código resultante do material reunido. Destarte, o processo de análise aplicado está diretamente alinhado com a abordagem de codificação por temáticas conforme as orientações de Yin (2016). Essa técnica foi aplicada em três fases analíticas para segmentar o *corpus* netnográfico e converter o volume de dados brutos em categorias representativas do agenciamento digital dos jovens. O processo ocorreu da seguinte forma:

1. **Codificação Aberta:** leitura minuciosa de todo o material (*posts*, *likes* e comentários), gerando os Códigos Bases (CBs) diretamente a partir dos dados;
2. **Codificação Axial:** agrupamento dos CBs, estabelecendo as relações entre eles;
3. **Codificação Seletiva:** definição e validação das três categorias finais de análise (Visibilidade e Autorrealização, Ativismo e Conscientização e Mediação Familiar e Pedagógica).

A análise começou com a coleta de dados brutos dos perfis - incluindo a biografia, o tipo de conteúdo, a relação com o TEA e o público-alvo - que constituíram os pequenos fragmentos de dados originais. A partir da imersão nesse material, foi possível identificar padrões e similaridades entre as contas. Essa etapa de reconhecimento de padrões é o cerne da codificação, permitindo que os perfis que compartilhavam características relacionadas fossem agrupados sob um mesmo conceito. Esse agrupamento não ignora a individualidade de cada perfil, mas, ao classificá-los, facilita a identificação de tendências e estratégias macro, permitindo uma compreensão mais aprofundada de como o autismo é representado e ativado no ambiente digital.

A análise e organização do material foram auxiliadas pelo software ATLAS.ti⁶⁴, que facilitou a gestão, segmentação e codificação do volume de dados textuais e visuais (capturas de tela) coletadas no Instagram. A matéria-prima essencial (documentos primários) utilizada no software ATLAS.ti para a codificação foi composta por:

- **Dados textuais** dos perfis (biografia, destaques);
- **Diário de campo netnográfico**, que registrou as anotações detalhadas da observação participante diária (no período de maio a agosto de 2025);
- **Capturas de tela (Prints)** das postagens, incluindo fotos e vídeos dos perfis selecionados;
- **Transcrições literais** das legendas (textos) e dos comentários relevantes em cada postagem.

O processo de codificação foi baseado em um conjunto de Códigos Bases que permitiram quantificar e qualificar os achados:

- **CB 1** (Expressão de Vínculo Afetivo/Amor): ocorrências de manifestações de carinho, apoio emocional e laços afetivos.
- **CB 2** (Compartilhamento da Vida Privada): publicações que revelam o cotidiano, rotina e experiências pessoais fora de um contexto formal.
- **CB 3** (Linguagem Afetuosa/Informal): uso de gírias, emojis, diminutivos e tom coloquial que reforça a proximidade e o vínculo social.
- **CB 4** (Interação de Apoio/ Interesse): comentários, *likes* e mensagens de seguidores que demonstram suporte, incentivo ou interesse ativo pelo conteúdo (reforço social).

⁶⁴ Disponível em: <https://atlasti.com/>.

- **CB 5** (Conscientização e Informação – TEA): conteúdo focado em educar o público sobre o Transtorno do Espectro Autista, direitos, desafios e desmistificação.
- **CB 6** (Uso de Hashtags de Engajamento): utilização de *hashtags* estratégicas para aumentar o alcance e a participação na comunidade digital.
- **CB 7** (Autonomia): expressões de independência, tomadas de decisão, escolhas individuais e ações que refletem o protagonismo do jovem.
- **CB 8** (Experiência e Vínculo Familiar): posts que relatam ou destacam a vivência familiar no contexto do TEA, focando no elo e na partilha de experiências.
- **CB 9** (Participação Social): registro de atividades coletivas, inserção em eventos, encontros ou engajamento em causas fora do Instagram.
- **CB 10** (Apresentação de Habilidade e Talento): publicações que exibem competências específicas, hobbies, artes ou áreas de alta concentração do jovem.
- **CB 11** (Oralidade e Comunicação Ativa): uso de vídeos, lives ou mensagens de áudio que demonstram a capacidade de o jovem se expressar verbalmente e interagir de forma ativa.
- **CB 12** (Protagonismo no Contexto Escolar): registro de participação em projetos, eventos, ou conquistas diretamente ligadas ao ambiente educacional formal.
- **CB 13** (Mediação e Suporte): ações de pais/cuidadores no gerenciamento da conta, na curadoria de conteúdo ou na moderação de comentários. Esses códigos foram agrupados, resultando nas categorias de análise que demonstram a intersecção entre o protagonismo digital e as implicações sociais do TEA.

Embora a Codificação (Aberta, Axial e Seletiva) forneça a estrutura sistemática para a organização e redução do material empírico, a etapa seguinte, de interpretação dos dados, exige uma lente hermenêutica. A atribuição de cada Código Base (CB) seguiu um critério analítico de ocorrência e significado, sendo vinculado a segmentos específicos dos documentos primários. É neste momento que a análise é aprofundada, buscando a compreensão do sentido e do significado construídos pelos sujeitos da pesquisa.

Para tal, recorreremos a Thompson (2011 [1990]) e o conceito do Círculo Hermenêutico, que estabelece a premissa de que a compreensão de uma parte (como um código específico ou uma postagem individual) é indissociável da compreensão do todo (o contexto da autorrepresentação no TEA e a comunidade do Instagram), e vice-versa. Essa abordagem combinada - onde a codificação organiza e a hermenêutica aprofunda a interpretação - garante que as categorias de análise sejam construídas para além da simples descrição dos fenômenos.

Nesse contexto, a relevância das mídias sociais para a pesquisa netnográfica, portanto, é inegável, pois “[...] cada tipo e formato de mídia social propicia em menor ou maior grau este sentimento de pertencimento, as trocas pessoais e a relação entre os membros” (Silva; Stabile, 2016, p. 175). Isso exige que estejamos atentos às regras pré-estabelecidas nestes ambientes.

Nessa dinâmica comunicacional, o processo de produção e decifração da mensagem é, essencialmente, dialógico. Conforme a perspectiva de Bakhtin (1992), a linguagem não é sistema abstrato, mas produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, onde a palavra é sempre dirigida a alguém. Assim, o entendimento do conteúdo (recepção) é resposta ativa e construtiva à mensagem (emissão), refletindo a intersubjetividade que permeia as interações virtuais.

Essa abordagem está harmonizada com a perspectiva de Charaudeau (2012 [1997]), que aprofunda essa visão ao conceituar a comunicação como fenômeno humano e social que consiste na transmissão de um saber por meio de uma determinada linguagem. Segundo o autor, é um ato que envolve a produção de um discurso em uma situação específica, indo além das normas linguísticas para incluir as intenções, identidades e o contexto dos envolvidos. Essa visão é aplicada tanto à comunicação interpessoal quanto à comunicação de massa, destacando que a mensagem transmitida não está limitada ao seu conteúdo, mas reflete a individualidade de quem a produz.

Para compreender como essa comunicação é concretizada em um contexto, seja ele interpessoal ou de massa, a Análise do Discurso é uma ferramenta basilar. Segundo Charaudeau (2012 [1997]), a fim de analisar o discurso, é necessário segmentar o ato comunicativo em três partes que definem o fluxo de informação: a produção, o produto e a recepção. Para o autor, a cointencionalidade é o elemento comum que permeia essas três instâncias. Na produção, ela é traduzida em efeitos desejados; no produto, em efeitos potenciais; e na recepção, em efeitos concretos. A combinação de todas essas expectativas resulta em uma coerência que conecta essas instâncias a uma estrutura mais ampla, conhecida como máquina midiática.

[...] a primeira instância é representada pelo produtor de informação (o organismo de informação e seus receptores), a instância de recepção pelo consumidor da informação (diferentes públicos: leitores, ouvintes, telespectadores) e o produto pelo texto midiático (artigo de jornal, boletim radiofônico, telejornal etc.) (Charaudeau, 2012 [1997], p. 24).

Neste ponto, adotamos para a pesquisa o conceito de máquina midiática de Charaudeau (2012 [1997]), que busca simplificar a complexidade do ambiente do Instagram ao abstrair suas estruturas e o modo como são utilizadas. Sob essa perspectiva, o relacionamento entre o

Instagram e seus usuários transmite mensagens através das alterações na estrutura da plataforma, visando aumentar o número de usuários ativos e a interatividade. Já no relacionamento entre os influenciadores e seus seguidores, o ato comunicativo se dá pela produção de conteúdo, com objetivos relacionados ao número de seguidores e/ou quanto às reações geradas por eles. A partir do modelo de Charaudeau (2012 [1997]), podemos segmentar o ato comunicativo entre influenciadores e seguidores no Instagram. A Figura 1 ilustra como a produção, produto e recepção se manifestam segundo Charaudeau (2012 [1997]), bem como os efeitos visados, possíveis e produzidos.

Quadro 6 - Máquina Midiática

MÁQUINA MIDIÁTICA DE CHARAUDEAU (2012): INFLUENCIADORES E SEGUIDORES			
Instâncias	Produção	Produto	Recepção
	Influenciador atuando como produtor de conteúdo.	Publicação.	Seguidores atuando como consumidores de conteúdo.
Efeitos	Visados	Possíveis	Produzidos
	Popularidade. A distribuição de conteúdo visa o aumento do número de seguidores, enquanto sua produção visa curtidas e comentários.	Potencial interativo da publicação, relativo ao número de seguidores e à adequação e qualidade percebida do conteúdo.	Alterações no total de seguidores e de curtidas e comentários da publicação.

Fonte: Charaudeau (2012 [1997]).

A abordagem da comunicação no Instagram revela que a plataforma age como o principal centro de produção, pois, como empresa, oferece uma rede social cujo modelo econômico depende da venda de espaços publicitários, o que exige uma comunidade de usuários ativos e engajados. Na esfera da comunicação entre perfis, contudo, é o próprio influenciador que assume o papel de produtor, planejando e dando forma à sua mensagem por meio da criação de conteúdo. Para os influenciadores, o objetivo dessa produção é a popularidade, mas, tanto para eles quanto para os usuários comuns, a atividade está intrinsecamente ligada à construção de identidade (Caoduro, 2014). Nesse sentido, o produto na relação do Instagram com seus usuários é manifestado por meio de mudanças estruturais na plataforma, alterando regras e funcionalidades a cada nova atualização. A intencionalidade dessas transformações é traduzida no estímulo ou desestímulo de certos comportamentos, moldando a interação dentro da rede.

Com a segmentação das instâncias de produção e produto, a comunicação encontra sua validação na recepção, atuando como o espaço onde as intenções da plataforma e dos perfis

são decifradas. Dessa forma, no produto, os efeitos potenciais são influenciados pelo potencial de adesão, considerando tanto os obstáculos superados quanto os remanescentes. A validação do ato comunicativo, portanto, ocorre na recepção, onde a análise do comportamento do usuário confirma ou refuta as intenções da produção, traduzindo em efeitos concretos a intencionalidade que conecta toda a máquina midiática (Charaudeau, 2012 [1997]).

5.8. Das gramáticas de interatividade à interpretação dos sentidos

A comunicação nas plataformas sociais distingue-se acentuadamente dos meios tradicionais, nos quais a identificação e a resposta do receptor são complexas e dependem de ações secundárias. No ambiente digital do Instagram, a validação do ato comunicativo e o reconhecimento dos receptores são significativamente facilitados pelo registro direto das conexões e interações. Aqui, o receptor é o próprio perfil que se engaja com publicações ou com outros usuários através de uma série de componentes sociais, que operam como mecanismos de feedback. Esses mecanismos incluem as visualizações e curtidas, que se consolidaram como as formas mais populares de reação. Ambas as ações podem vir de seguidores e não-seguidores, ampliando o alcance da mensagem, o que evidencia o aspecto relacional e de intensa interatividade característico das plataformas (Primo, 2008).

Um nível mais elevado de engajamento é observado nos comentários, que demandam esforço do usuário, mas, em contrapartida, permitem um diálogo mais expressivo e aprofundado, o que reflete engajamento de maior qualidade (Santos, 2024). Eles não apenas oferecem espaço para a manifestação de opiniões, mas também podem conter *hashtags*⁶⁵ e menções (ou *tag*)⁶⁶, o que contribui substancialmente para o aumento da visibilidade e da buscabilidade da publicação (Recuero, 2009). O ganho de seguidores, por sua vez, não valida um ato comunicativo específico, mas serve como um poderoso fator de legitimação para o perfil ampliando seu potencial de audiências.

Todas essas interações, por fim, geram uma reversão de efeitos que pode ser positiva ou negativa. A ação de deixar de seguir um perfil é a de maior impacto negativo para o produtor de conteúdo, pois simboliza uma rejeição direta e decisiva à sua mensagem e identidade. Esses mecanismos de *feedback* são essenciais, pois as mídias sociais favorecem, em maior ou menor grau, o sentimento de pertencimento, as trocas pessoais e a relação entre os membros (Silva;

⁶⁵ *Hashtag* é uma palavra-chave ou frase (precedida do símbolo #, ex.: #autismo) utilizada para indexar conteúdo, permitindo que os usuários encontrem facilmente posts sobre um tema específico.

⁶⁶ *Menção* (ou *tag*) é o uso de um nome de usuário (precedido do símbolo @, ex.: @usuario) para notificar ou fazer referência direta a outro perfil na plataforma.

Stabile, 2016). Todas essas ações e reações se unem para criar um banco de dados rico em informações relacionais, conectando perfis, conteúdos e outros elementos, fornecendo um registro detalhado da interatividade na plataforma para fins de análise.

Os receptores são usuários que se envolvem com postagens ou com outros perfis por meio de elementos de interação variados, como curtidas, visualizações e comentários, que podem, inclusive, resultar no aumento de seguidores. Contudo, a plataforma também permite a reversão dessas interações, possibilitando que os usuários desfaçam ações como “descurtir”, excluir comentários ou deixar de seguir (Instagram, 2024).

No Instagram, a criação de conteúdo por um perfil se converte em um registro relacional, conectando o produtor de conteúdo à sua própria publicação. Esse processo se estende a outras funcionalidades básicas, gerando um banco de dados que mapeia a interatividade. Considerando que todas as ações de cada usuário são registradas, essa vasta coleção de dados permite, em teoria, análises detalhadas, validando as plataformas digitais como ambientes onde “[...] as interações, as relações e as conversações são transformadas em rastros de dados” (Fragoso; Recuero; Amaral, 2011, p. 28).

É com base nesses dados relacionais que a navegação e o consumo de conteúdo são organizados. No Instagram, o *Feed* é a forma principal de navegação, servindo como um fluxo social que organiza publicações de perfis e *hashtags* seguidas, o que estimula interações como curtidas e comentários, sendo também o espaço onde são exibidos anúncios (Marques, 2023). A cultura do Instagram é global e homogênea, ignorando a diversidade cultural local. O aplicativo opera sob as mesmas regras e parâmetros para todos os usuários, independentemente de sua localização (Hepp, 2020).

A ordem formal na plataforma é mantida por um controle centralizado que representa a corporação e tem plenos poderes para bloquear ou banir usuários que desrespeitem os termos de uso ou as diretrizes da comunidade (Instagram, 2024). Essa regulação, contudo, estabelece um mecanismo de coerção formal, mas sua aplicação não é totalmente eficaz. O bloqueio, em tese, está no nível das funcionalidades, apagando publicações ofensivas e impedindo ações por um período. Já o banimento, resultado de violações graves ou sucessivas, leva à perda total do perfil, incluindo publicações, seguidores, comentários e o nome de usuário. No entanto, a persistência de perfis que violam as diretrizes prova que existe uma dissonância entre a norma formal e a prática de fiscalização da plataforma evidenciando os desafios da moderação de conteúdo e a opacidade da governança algorítmica (Van Dijck, 2013).

Em essência, considerando a máquina midiática de Charaudeau (2012 [1997]), o Instagram transforma cada ato comunicativo, até mesmo os mais simples, em uma colheita de

reconhecimentos que são registradas pelos efeitos produzidos e divulgadas pelos fluxos sociais. Cada curtida recebida pode ser vista como um pequeno prêmio, cada comentário como o início de um novo diálogo e cada seguidor como uma nova possibilidade interativa.

Essas interações virtuais mediadas pelo Instagram são elementos que possibilitam a expansão da natureza comunicativa humana. A rede, então, é vista como facilitadora dessas relações e, conseqüentemente, como ferramenta de aprimoramento do processo cognitivo.

O instrumento é feito ou buscado especialmente para certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo (Oliveira, 1997, p. 31).

A perspectiva de Bakhtin (1992, p. 112) sobre o caráter desenvolvimentista da linguagem, pautado em suas relações dialógicas como “[...] produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados”, está claramente refletida na dinâmica das plataformas digitais. No contexto do Instagram, a interação entre usuários forma uma conexão que Primo (2008) conceitua como ‘eu e vós’. O grupo ‘nós’, constituído por essa interação, é composto por participantes que, “[...] em virtude do relacionamento próximo, reconhecem-se como parte de um mesmo grupo que compartilha não apenas interesses, mas também afetos de maior intensidade [...]” (Primo, 2008, p. 6). Essa abordagem evidencia que a interação no Instagram transcende a simples troca de mensagens diretas, sendo manifestada também na exposição de si via *Stories*, nos comentários das postagens, nas curtidas e nos processos de identificação, todos os elementos que ativam e reforçam o afeto entre os usuários.

Este meu estudo, que é intrinsecamente pessoal, é reconhecido como construção coletiva - ‘nossa’ - e, em última instância, pertencente aos participantes - ‘deles’. A voz deste trabalho é polifônica, feita da interação e da palavra dos outros. Essa perspectiva encontra respaldo em Bakhtin (1998, p. 314-315), que afirma que,

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Nesse contexto de enunciação coletiva e influenciada pelo outro, Leaver *et al.* (2020) acrescentam que a estética particular do Instagram está intrinsecamente implicada nas formas de expressão, comunicação e interação que ocorrem em seus espaços. A maneira como as postagens são formatadas e apresentadas na plataforma - e suas constantes modificações, como

já foi observado neste capítulo - reflete e consolida o uso cotidiano das ferramentas disponíveis. Essa dinâmica tecnológica repercute diretamente na forma com que os usuários se expressam e em como a própria mídia é percebida, principalmente no *Feed*, ferramenta que será considerada nesta tese.

Tendo como base a metodologia detalhada, as estratégias de coleta, resultados e análise previamente expostas, o capítulo subsequente será dedicado à apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa. Primeiramente, serão explorados os padrões de autorrepresentação verbal e imagética identificados nos perfis do Instagram, seguidos pela análise das percepções e experiências dos educadores e jovens entrevistados. Esta estrutura permitirá uma compreensão aprofundada de como os jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se posicionam no ambiente digital e como o contexto escolar se entrelaça a esta realidade.

6 Resultados e Discussões

Fiquei mais habilidosa com as interações sociais conforme fui ficando mais experiente. Ao longo de minha vida, tenho sido ajudada por professores e mentores compreensivos. Pessoas com autismo precisam desesperadamente de guias para instruí-las e educá-las para que sobrevivam na selva social (Grandin, 2011, p. 115).

A experiência de Grandin (2011) ecoa a necessidade de oferecer suporte e ouvir a voz das experiências das pessoas com TEA, buscando formas de aprimorar suas interações sociais ao longo da vida. Nesse sentido, o presente capítulo tem como propósito aprofundar a análise dos dados coletados dos perfis do Instagram e das entrevistas com educadores, jovens com autismo e mãe atípica. Tal abordagem integra a apresentação dos resultados e a discussão em subseções temáticas, observando as manifestações dos fenômenos abordados na teoria. Ao confrontar os padrões e as percepções identificadas com a literatura pertinente, discutirei suas implicações teóricas e práticas, construindo uma compreensão mais abrangente sobre a visibilidade da perspectiva dos jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua autorrepresentação no contexto digital e escolar, garantindo uma análise contextualizada.

Ao longo da pesquisa, mantive um diário de campo com anotações em cadernos e no bloco de notas do celular. Essa abordagem flexível foi necessária devido à imersão diária no Instagram. Embora não sejam referenciadas diretamente, essas anotações foram importantes para documentar os *insights* iniciais obtidos em campo, estabelecendo a base para as conceituações desenvolvidas subsequentemente. Em consonância com as etapas de análise propostas por Yin (2016), procedi ao exame dos dados e das minhas anotações, visando identificar conexões entre os códigos que desenvolvi a partir do referencial bibliográfico.

A codificação inicial foi determinante para selecionar os focos de interesse por temáticas. Durante a avaliação dos documentos, minha atenção ficou concentrada nas informações que sobressaíam, seja por sua recorrência ou por aspectos como ineditismo, divergência ou particularidade. O escopo da minha observação abrangeu tanto as relações evidentes nas postagens quanto as relações subjacentes manifestadas nas entrevistas.

Essa metodologia me permitiu detectar as similaridades nas relações e, consequentemente, definir categorias de maneira pragmática. Para tal, as variáveis presentes nas codificações individuais foram identificadas e agrupadas para a etapa de análise. Para garantir a rastreabilidade e a transparência desta etapa, os documentos estarão referenciados da seguinte forma:

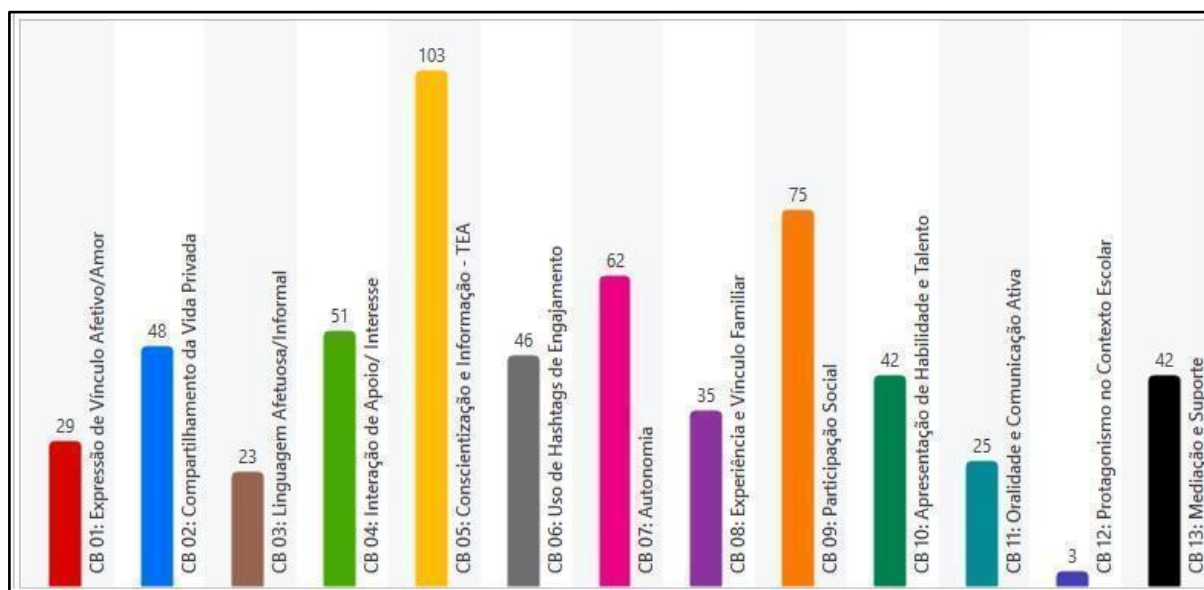
1. **Quadro dos perfis analisados:** identificação dos nomes dos perfis, identificador e data da criação do perfil (Apêndice A).
2. **Imagens de postagens selecionadas:** QR Code com acesso à pasta com capturas de tela de cada perfil referenciadas com o identificador específico e o @ (Apêndice B).
3. **Gráficos com os Códigos Bases de cada perfil:** resultado da codificação com as ocorrências de cada perfil analisado (Apêndice C).

A descrição do campo netnográfico começará pela apresentação do resultado das postagens encontradas no *Feed* dos 11 (onze) perfis investigados e do conjunto de dados reunidos. Integrarei a exposição dos dados e a análise, conforme o princípio de Kozinets (2015), que define a interpretação como um componente essencial do processo netnográfico. Por meio das minhas notas de campo e observações, o significado cultural de um determinado fenômeno pode ser apreendido pela articulação de temas, sentidos, conceitos, discursos e processos. É fundamental sublinhar que a meta do estudo não é esmiuçar as disparidades individuais entre os jovens com TEA e demais perfis selecionados, mas sim apreender as dinâmicas midiáticas genéricas e específicas que são estabelecidas entre os perfis e seus seguidores na plataforma.

6.1 Panorama narrativo: a lógica comunicacional dos perfis do Instagram

Fundamentada nas distribuições de códigos (magnitude), a análise dos dados, dos Perfis P01 a P11, revela que a presença do TEA no Instagram não é uniforme, mas sim uma conjunto de estratégias comunicacionais distintas que, coletivamente, redefinem a inclusão e o ativismo. Este gráfico estabelece o resultado total de cada CB (Código Base) referente aos perfis do Instagram analisados neste estudo.

Gráfico 2 - Distribuição de códigos entre os perfis do Instagram



Fonte: ATLAS.ti

A análise da magnitude total dos códigos revela que o ativismo do TEA no Instagram é fundamentalmente estruturado em torno da conscientização e informação, do ativismo individual e da mediação de suporte, seguindo a hierarquia de importância no volume de dados codificados. A autorrepresentação dos jovens com TEA no ambiente digital revela que a principal motivação e função da presença online está centrada na Conscientização e Informação (CB 5), sendo esta a categoria de maior Magnitude (103). O resultado direto e intencional desse ativismo informativo é a Participação Social (CB 9), a segunda categoria mais frequente. Com magnitude de 75, essa participação é vista como o produto da visibilidade e da conscientização geradas.

A Autonomia (CB 7), com 62 ocorrências, surge como foco narrativo crucial. As postagens buscam ativamente validar a capacidade de autogestão e o direito de escolha de cada sujeito acompanhado neste estudo. A categoria Interação de Apoio/Interesse (CB 4, com 51 ocorrências) atesta o valor da validação social. Por fim, o Compartilhamento da Vida Privada (CB 2), embora com ocorrência menor (48), é identificado como estratégia de compartilhamento de experiências.

A análise da frequência das categorias demonstra que a narrativa do TEA no Instagram opera com uma lógica: a informação e a conscientização (CB 5) são os motores que impulsionam a participação social (CB 9) e a autonomia (CB 7). A alta frequência desses três códigos no topo da lista comprova que a midiaticização do autismo no Instagram é uma prática de atuação e militância ativa, e não apenas um reflexo passivo da rotina.

Sob essa ótica, a análise aponta para o que Sodré (2006) define como uma mudança fundamental na forma de estar no mundo: o sujeito deixa de ser interiorizado para se tornar relacional. No Instagram, a vida privada do jovem com TEA deixa de ser um evento isolado para se tornar um processo social de interação. Como sublinha Braga (2006b), a midiatização não é apenas a presença da tecnologia, mas a predominância de processos sociais que ocorrem através da mídia. Dessa forma, as postagens analisadas passam a ser instrumentos de agência, onde a identidade neurodivergente é legitimada publicamente.

Tabela 2 - Distribuição de frequências dos Códigos Base (CB) por Perfil do Instagram⁶⁷

	ID P01	ID P02	ID P03	ID P04	ID P05	ID P06	ID P07	ID P08	ID P09	ID P10	ID P11	Totais
CB 01	0	2	5	5	1	0	5	4	6	1	0	29
CB 02	2	1	5	1	10	0	10	2	0	4	13	48
CB 03	1	0	3	3	6	0	1	5	0	1	3	23
CB 04	2	2	3	4	8	3	5	6	5	5	8	51
CB 05	0	5	1	4	24	0	9	11	12	9	28	103
CB 06	1	2	2	3	8	3	5	7	4	5	6	46
CB 07	3	3	2	7	12	5	10	0	1	5	14	62
CB 08	3	0	0	3	3	3	8	4	6	1	4	35
CB 09	2	4	0	7	16	5	1	12	6	13	9	75
CB 10	0	3	0	8	0	8	4	0	3	5	11	42
CB 11	0	3	0	3	4	1	1	0	4	2	7	25
CB 12	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3
CB 13	0	1	0	4	3	0	13	4	6	5	6	42
Totais	28	54	37	99	189	58	139	106	100	111	218	1139

Fonte: ATLAS.ti

Ao observar a Tabela 2, notamos que a distribuição das 1139 ocorrências codificadas revela distribuições distintas no volume de engajamento entre os perfis investigados. Enquanto o perfil P11 apresenta a maior densidade narrativa e de dados, com um total de 218 codificações, outros perfis, como o P01, operam com uma presença mais concisa, totalizando 28 marcações. Essa variação na ordem de grandeza é fundamental para compreendermos que a influência de um Código Base (CB) pode ser qualitativamente alta mesmo em um perfil de menor volume.

Essa diversidade na ordem de grandeza e na natureza das postagens reflete a essência do Transtorno do Espectro Autista. Como apontam Grandin e Panek (2021), o autismo e a genética formam um “grande *continuum*”, o que justifica a coexistência de narrativas tão

⁶⁷ Os valores em negrito indicam as maiores ocorrências observadas em cada linha (Código Base) e coluna (Perfil Analisado).

distintas no *corpus* desta pesquisa - variando de perfis estritamente verbais e informativos a narrativas predominantemente visuais e sensoriais. Ainda que operem em polos diferentes de densidade comunicacional, todos pertencem ao mesmo espectro, onde a singularidade de cada jovem reconfigura a lógica da mediação de acordo com suas possibilidades e suportes específicos.

Ademais, a tabela evidencia que a Conscientização e Informação (CB 05) não é apenas a categoria mais frequente no total (103), mas é a estratégia mais transversal, estando presente em quase todos os perfis, com picos de intensidade nos perfis P11 (28), P05 (24) e P09 (12). Por outro lado, categorias como Mediação e Suporte (CB 13), com 42 ocorrências, demonstram uma distribuição pulverizada, sugerindo que o suporte é uma base constante que sustenta as demais interações. Para poder capturar a complexidade das estratégias de inclusão e ativismo, nossa análise será deslocada das magnitudes totais para a configuração singular dos códigos na narrativa de cada protagonista dos perfis analisados.

6.1.1. Perfil P01: Autonomia e vínculo familiar

A presença do jovem Perfil P01 (@beniouriques) no ambiente digital configura um espaço que apresenta sua vida social e diária. Desta forma, o perfil evidencia o envolvimento social e familiar, contrastando fortemente com a dominância informativa observada no *corpus* geral (CB 05: 103 ocorrências). No caso específico do P01, o tema da Conscientização e Informação sobre o TEA (CB 05) está totalmente ausente (0 ocorrências), indicando que o foco do perfil reside exclusivamente na construção identitária pela relação e pelo cotidiano.

Essa ausência total da categoria informativa revela uma escolha estratégica que privilegia o que Martín-Barbero (1997 [1987]) define como o eixo do reconhecimento. Ao utilizar o Instagram para documentar o afeto e o cotidiano, Beni e sua família operam o “deslocamento metodológico” proposto pelo autor: a rede social deixa de ser um canal de transmissão de dados técnicos sobre o autismo para ser um espaço de apropriação e resistência. O reconhecimento aqui é manifestado na validação da existência plena do jovem na esfera pública digital.

Os códigos mais frequentes neste caso são CB 07: Autonomia (3 ocorrências) e CB 08: Experiência e Vínculo Familiar (3 ocorrências). Essa alta coocorrência estabelece a relação analítica central do perfil: a autonomia do jovem é fortemente ancorada e expressa através do suporte e do vínculo familiar. Os autores André Lobe e Busch Lobe (2020) frisam o papel da família como essencial para potencializar todo desenvolvimento integral e as competências adaptativas do indivíduo com autismo. O percurso de Temple Grandin (2010) serve como

ilustração marcante, evidenciando que seu progresso cognitivo e sua independência acadêmica sempre contaram com o suporte materno. O perfil utiliza o Instagram como espaço de afetividade e expansão desse suporte.

O conjunto de comentários analisados é rico em evidências de CB 08 (Interação e Vínculo Familiar), com excertos como “Te amo filho! Vc é tudo pra mim!” e “Amores da tia Zi”. Tais interações demonstram um espaço de afetividade e de expansão do suporte familiar. Essa rede de apoio digital reforça os “laços fortes” e o “capital social emocional”, essenciais para a resiliência do jovem e da família, conforme discutido por Wellman (2001) em seus estudos sobre comunidades virtuais. Concomitantemente, os comentários codificados em CB 04 (Interação Breve de Apoio) - como “Simplesmente Maravilhoso!” e “Delícia de momento!!” - funcionam como um coro de assentimento social mais amplo, que legitima a participação do jovem e reforça sua autoestima.

Assim, a estratégia do P01 é voltada para a documentação de fatos de vida e reiteração relacional, e não para a amplificação do alcance. Sua contribuição analítica reside em demonstrar que a mídia social serve como espaço para expressão do convívio familiar, demonstrando que a autonomia é um constructo socialmente mediado, mesmo no ambiente online.

6.1.2 Perfil P02: Talento, oralidade e protagonismo escolar

O Perfil P02 (@luisacabraloficial) demonstra uma estratégia digital pautada no ativismo e na causa, estando alinhada ao eixo informativo dominante no *corpus* geral, comprovada pela liderança do código CB 05: Conscientização e Informação - TEA (5 ocorrências), estabelecendo o perfil que se dedica a defesa de direitos.

A estratégia do perfil é construída através da integração de talento e ação social, exercida pela própria jovem. A centralidade do ativismo é sustentada pela Participação Social (CB 09 - 4 ocorrências) e pela Apresentação de Habilidades e Talento (CB 10 - 3 ocorrências), combinada com a Oralidade e Comunicação Ativa (CB 11 - ambos com 3 ocorrências cada). Essa tríade revela que a ação de P02 é manifestada por meio da poesia e do protagonismo em eventos.

O *Post* 1, onde a jovem recita poesia na abertura da Semana do ECA, ilustra a convergência de Habilidade e Participação, transformando a rede social em arena para a defesa de direitos. O código CB 11 reforça a reivindicação da autoria da narrativa e da própria voz (“cada voz importa”). Embora o TEA seja configurado pelo *DSM-5* (2014) com “déficits persistentes na comunicação social e interação social em múltiplos contextos” a voz ativa e a

intervenção da jovem no espaço público utilizam a oralidade, através da citação de poesia, para reorientar a estrutura social (CB 09).

Essa recitação de poesia em eventos e transposição dessa performance para o Instagram, reflete o fenômeno que Jenkins (2009 [2006]) define como cultura da convergência. Nesse cenário, o fluxo de conteúdos circula por múltiplos suportes midiáticos, revelando, acima de tudo, um comportamento migratório. Neste caso, a convergência opera uma transformação estrutural: o protagonismo exercido no espaço físico que transborda para o ambiente digital, e vice-versa. O Instagram deixa de ser mera vitrine contemplativa para ser consolidado como território de participação social e cidadania digital.

A problemática da pesquisa, sobre a influência da exposição online no ambiente educacional, encontra no perfil P02 uma possível resposta, evidenciada pelas 2 ocorrências do código Protagonismo no Contexto Escolar (CB 12). A jovem pode falar sobre o TEA no seu próprio espaço escolar, para colegas de classe e educadores. A menção explícita em ter tido “a honra de falar sobre o autismo na nossa escola” confirma a relação entre o Instagram e a esfera escolar, marcando o momento em que a narrativa digital é reconhecida.

Isso confirma a hipótese de que o Instagram atua como promotor da inclusão institucional, amplificando o discurso da jovem - com o objetivo de promover “empatia e o entendimento”, - para além dos muros da escola. A visibilidade midiática (CB 05) de seu talento e engajamento permitiu a legitimação e o acolhimento do seu contexto escolar, reconfigurando o posicionamento da pessoa com autismo, desmistificando o TEA e estabelecendo modelos de referência que incentivam uma escola mais consciente e inclusiva.

A Mediação e Suporte (CB 13) possui 1 ocorrência, com a jovem agradecendo à mãe por ter facilitado sua expressão (“transcrição da minha fala que a transformou em poesia”). A mãe, neste contexto, atua como mediadora da comunicação da jovem, demonstrando que a vivência no Instagram e fora dele não são processos isolados, mas são facilitados e construídos a partir do apoio familiar, potencializando os talentos e a manifestação da subjetividade da jovem. Dessa forma, a estratégia de P02 é intencionalmente pública e política, priorizando a causa sobre a exposição da rotina pessoal e promovendo a inclusão pela voz, convertendo a ação comunicacional em efetiva intervenção social e institucional.

A partir da análise das estratégias do perfil P02, foi possível identificar que sua atuação no Instagram não é um ato isolado, mas uma manifestação concreta da autocomunicação de massa teorizada por Castells (2015 [2009]). Alinhadas ao autor, ao produzir e disseminar sua própria informação, a jovem assume o controle da tecnologia, transformando a rede em um processo de desenvolvimento de sua própria identidade e comunidade.

Na sociedade em rede, o virtual é real porque toca a realidade dos sujeitos. No caso do perfil P02, essa premissa é cumprida quando a visibilidade digital gera efeitos práticos na vida física, como o reconhecimento escolar e a defesa de direitos. A revolução sociocultural descrita por Castells (2002 [1996]) manifesta-se aqui na redefinição das relações de poder: o sujeito com TEA, historicamente silenciado, passa a ser o criador de sua própria narrativa. Essa apropriação tecnológica, em que “usuários e criadores podem se tornar a mesma coisa” (Castells, 2002 [1996], p. 69), permite que a rede atue como um paradigma de inclusão, oferecendo um espaço de pertencimento que a estrutura social analógica muitas vezes não consegue oferecer.

6.1.3 Perfil P03: Sociabilidade e suporte animal

A análise do Perfil P03 (@autismo_na_adolescencia) demonstra a redefinição da inclusão no ambiente digital, no qual o agenciamento é manifestado prioritariamente pela existência e pelo vínculo afetivo. O perfil envolve a articulação entre as sociologias da vida cotidiana (Goffman, 2014 [1959]), da identidade (Turkle, 2011) e da rede (Castells, 2002 [1996]). O P03 desafia o estereótipo do isolamento social no TEA, consolidando a rede como espaço ativo de sociabilidade.

Os códigos CB 01 (Vínculo Afetivo) e CB 02 (Compartilhamento da Vida Privada) lideram a codificação (5 ocorrências cada), confirmando que a intimidade e o afeto são os recursos primários para a construção dessa comunidade de apoio social no ambiente digital (CB 04). Conforme a perspectiva de Turkle (2011), as novas modalidades de conexão digital oferecem um ambiente de comunicação controlado, com tempo para edição e reflexão, o que mitiga a pressão das interações sociais imediatas. É precisamente a partir deste refúgio mediado que é possível observar que jovens com TEA encontram um espaço propício para a expressão de suas experiências, redefinindo o pertencimento e a visibilidade de sua neurodiversidade.

As publicações do P03, que detalham a rotina com Zoe - a cadela de assistência da jovem -, que tem apoio em esferas federais, como o Projeto de Lei nº 33/2022 (Brasil, 2022b) demonstram a função do animal não apenas como companheiro emocional, mas como facilitador social (*social bridge*) e agente de estabilidade comportamental em diversos ambientes (como a área de trampolins; parque de diversões). Teoricamente, a relevância deste suporte reside na “hipótese da biofilia” (Wilson, 1984), que sustenta a afinidade humana por sistemas vivos, e na evidência de que o vínculo seguro e a previsibilidade do animal promovem uma modulação neuroquímica positiva, reduzindo o cortisol (hormônio do estresse) e, conseqüentemente, aliviando a sobrecarga sensorial e a ansiedade inerentes ao TEA. Dessa

forma, a Zoe atua como mediação que permite à jovem a autonomia funcional e favorece sua livre circulação entre locais públicos.

A baixa frequência de CB 05 (Conscientização e Informação - TEA), em contraste com a Autonomia (CB 07) e a Participação Social (CB 09), reforça que o agenciamento neste perfil ocorre pelo ser e na prática social midiaticamente registrada (a Festa Junina; as atividades de lazer). A Autonomia (CB 07), neste contexto, não é uma característica intrínseca, mas uma capacidade construída e provada através da prática social registrada na rede.

6.1.4 Perfil P04: Talento artístico e reconhecimento cívico

O Perfil P04 (@josegabriel_artistaautista) estabelece a construção de uma identidade capacitada quanto ao TEA. A narrativa de P04 é estrategicamente estruturada para promover o jovem como artista, priorizando Habilidade e Talento como motores primários para a inclusão social e a Autonomia. O código CB 10: Apresentação de Habilidade e Talento lidera o gráfico com 8 ocorrências, firmando o talento artístico como fonte principal de visibilidade e diferenciação do perfil, onde o próprio jovem reivindica explicitamente a autoria e o protagonismo, confirmado pela CB 11: Oralidade e Comunicação Ativa (3 ocorrências). Essa autonomia de discurso é vital, pois a interação constante com os seguidores, mesmo diante das particularidades do TEA, demonstra um novo modo de ser e de interagir no mundo, que reflete a identidade dos jovens, como previsto no início desta pesquisa. Essa transformação é potencializada pelo processo de midiaticização conforme Sodré (2006), sobre o sujeito tornar-se mais relacional nas redes.

O projeto de desenhar a Igreja Matriz da sua cidade, que resultou em um convite formal de uma instituição comunitária, comprova o reconhecimento do talento do jovem fora do círculo familiar. Este evento transforma a habilidade artística em um ato de participação cívica. A consagração externa do talento, materializada pelo convite, converte a Habilidade Individual em capital simbólico (Bourdieu, 1989 [1977]). O prestígio e a honra advindos do reconhecimento formal elevam a credibilidade de uma das suas *hashtags* “#autistapodeseroquequiser”, ao vinculá-la a uma conquista socialmente reconhecida.

Diferente das limitações do ambiente escolar descritas nesta pesquisa, o Instagram funciona para o P04 como um ambiente de aprendizado e exposição autogerenciada. Sua narrativa digital funciona como um currículo adaptado, onde as metas de comunicação e autonomia (CB 07 e CB 11) são atingidas através da prática artística. Nessa exposição autogerenciada, o jovem assume o controle sobre o tempo e a forma de sua interação, mitigando sobrecargas sensoriais e focando na potencialidade de seu talento.

Essa estratégia de profissionalização de P04 dialoga diretamente com a perspectiva de Grandin e Panek (2021), que enfatizam a necessidade de direcionar os interesses específicos do autista para carreiras produtivas. Ao utilizar o Instagram para expor seu talento, o jovem transforma seu hiperfoco em uma competência profissional valorizada socialmente. Consequentemente, a distribuição de códigos deste perfil revela que sua atuação é voltada para o desenvolvimento de um profissionalismo artístico, posicionando o jovem com TEA como um agente ativo de mudança na percepção social e na ocupação de espaços de prestígio.

6.1.5 Perfil P05: Visibilidade e ruptura dos estereótipos capacitistas

O Perfil P05 (@anapereiraoficial2011) traz a experiência da ocupação de espaços e visibilidade causando rupturas nos estereótipos. A narrativa é pessoal, evidenciada pela dominância do CB 07: Autonomia (12 ocorrências), e a conversão do título de Miss em um perfil de engajamento político e social. A estratégia do perfil é pautada na Conscientização (CB 05 com 24 ocorrências) e na Participação Social (CB 09 com 16 ocorrências).

O ativismo no perfil utiliza a estética e a *performance* como ferramentas primárias. A jovem confronta diretamente a frase capacitista “Mas você não parece autista...” ao se afirmar como “comunicativa, simpática, vaidosa, adoro desfilar”. Sua ideia central é que o “Autismo não tem um rosto só, não tem um jeito fixo”, mas “tem coragem”. Ao performar a beleza e a vaidade em desfiles, fotos e vídeos, a jovem desafia a estrutura de exclusão capacitista na perspectiva da neurodiversidade (Silberman, 2015).

Essa visibilidade estética é traduzida em reconhecimento institucional. A Miss, ao receber o Diploma de Mérito Legislativo na ALERJ e ao proferir falas na OAB, ligando a causa autista ao poder legislativo, mostra o quanto a narrativa da jovem tem gerado alcance. O sucesso individual da jovem propõe uma mudança coletiva, o que gera um poderoso impacto de representatividade. Essa transição nestes espaços de poder (ALERJ e OAB) representa uma reconfiguração do lugar social da pessoa com TEA. Assim, a jovem deixa de ocupar o lugar estigmatizado da invisibilidade institucional para assumir um lugar de fala legitimado.

A jovem atua como embaixadora de múltiplas organizações em sua cidade, estando ligada a uma rede de apoio institucionalizada. Seu discurso foca na missão e na crença de que “PcDs podem mais”, projetando a narrativa do autismo para o futuro e para a ocupação contínua de espaços de destaque. A alta incidência de CB 07 (Autonomia) confirma que a estratégia do P05 combina a capacidade de intervir no mundo social com a mobilização política e social.

O perfil P05 confirma a ideia de Sodré (2006) sobre o sujeito tornar-se mais relacional. O Instagram atua como o dispositivo que permite a essa jovem transitar de um lugar social

marginalizado para um lugar de embaixadora e influenciadora. Esse deslocamento prova que o lugar do autista na rede não é fixo, mas uma construção contínua mediada pela coragem e pelo reconhecimento institucional de sua narrativa. Em síntese, o perfil demonstra como uma jovem com autismo transforma a visibilidade midiática em capital político e social, desafiando estereótipos com coragem, beleza e legitimidade institucional.

6.1.6 Perfil P06: Habilidade e participação no espaço escolar

A análise do Perfil P06 (@daviogarcia) revela uma intersecção teórica de alto valor para os estudos da Comunicação e da Inclusão. Seu perfil opera como dispositivo estrutural que permite a conversão de um atributo individual (a competência) em um recurso social (o capital simbólico) legitimado institucionalmente. No P06, a alta incidência de CB 10 (Apresentação de Habilidades e Talento) - evidenciada pela robótica e projetos de LEGO - funciona como recurso fundamental que viabiliza o exercício da agência do jovem. A exposição pública da habilidade técnica e artística é o meio através do qual a Autonomia (CB 07) e a Participação Social (CB 09) são manifestadas.

Essa demonstração contínua do talento neste perfil (CB 10) inverte a percepção de que a pessoa com TEA é definida pela sua limitação. Grandin e Panek (2021) sublinham que pais, educadores e terapeutas devem esquivar-se de apegar-se a rótulos, dado o seu caráter impreciso. Com isso, o jovem utiliza a sua capacidade de ação, transformando o talento como forma de intervenção no cotidiano. O perfil, ao assumir a Oralidade e Comunicação Ativa (CB 11) como forma de narrativa, reforça o sentido de autoria sobre o seu próprio perfil.

O ato de documentar e apresentar os projetos de Robótica e LEGO é o gerenciamento de impressão (CB 02), projetando a imagem do jovem como competente e produtivo. É importante notar que o Protagonismo no Contexto Escolar (CB 12) é o ápice desse perfil e este achado responde a um dos Objetivos Específicos da pesquisa. O convite da escola para a exposição, atesta que a instituição educacional, como parte da estrutura social, reconhece e integra a *performance* digital, confirmando a Hipótese de pesquisa de que a interação social dos sujeitos com TEA no Instagram vai além deste espaço e pode atravessar o cotidiano escolar. Tal movimento confirma o processo de mediação proposto por Hjarvard (2012), que consiste na crescente integração da mídia nas instituições sociais e na consequente adaptação destas à lógica midiática. Neste caso, a escola redefine suas formas de reconhecimento a partir da visibilidade construída no Instagram, validando a hipótese de que a interação social dos sujeitos com TEA ultrapassa o espaço digital e reconfigura o cotidiano escolar.

Essa legitimação institucional converte a performance em capital simbólico (Bourdieu, 1989 [1977]). O que é apresentado na rede (o talento), é agora legitimado pela escola, retornando ao jovem como recurso que potencializa sua participação social no ambiente offline. A inclusão, portanto, deixa de ser uma questão de exposição sobre conteúdos de informação e conscientização sobre o TEA (ausência de CB 05) para ser uma consequência da competência demonstrada. O P06, assim, demonstra a urgência de uma nova forma de inclusão.

6.1.7 Perfil 07: Mediação de cuidador e suporte

O Perfil P07 (@joaopedro.tea), dedicado ao João Pedro e gerenciado por sua cuidadora, é o caso mais representativo da Mediação de Cuidado no *corpus*, fornecendo uma perspectiva fundamental e humanizada sobre o autismo de alto suporte (Nível 3). Diferente dos perfis de níveis 1 e 2 de suporte, onde a mediação pode aparecer de forma colaborativa ou pontual, no P07 a dominância do código CB 13: Mediação e Suporte (13 ocorrências) ratifica que, para sujeitos com maior necessidade de suporte (nível 3), a agência é um processo compartilhado. Assim, a Mediação não é exclusiva ao alto suporte, mas assume neste perfil uma função estruturante da narrativa, seguida de perto pelo Compartilhamento da Vida Privada (CB 02) e Autonomia (CB 07), ambos com 10 ocorrências - sendo esta última exercida e conquistada por meio do auxílio contínuo.

A alta coocorrência desses códigos mostra que a autonomia do jovem é fortemente ancorada e mediada pela cuidadora, na humanização das dificuldades da vivência cotidiana (CB 02). No P07, a cuidadora atua como facilitadora da experiência e voz do jovem, cuja oralidade é por vezes ausente ou limitada. Isso se alinha à descrição do Nível 3 de Suporte do TEA, cujos indivíduos “apresentam déficits graves nas habilidades e comunicação social verbal e não verbal” e “prejuízos graves de funcionalidade, ainda que haja nível de suporte” (Castro, 2023, p. 27).

Essa necessidade de suporte contínuo explica o papel indispensável do cuidador como ponte de comunicação para a pessoa com TEA. Neste caso, portanto, a interação necessita da intercessão da cuidadora (CB 13), que utiliza a plataforma para traduzir e amplificar as necessidades e avanços do jovem. Considerando que o jovem não frequenta a escola, o perfil no Instagram assume, portanto, papel central de espaço de socialização e visibilidade, rompendo a ideia de isolamento do ambiente doméstico.

A análise das interações nos perfis revela uma distinção teórica reforçada por Grandin e Panek (2021): a separação entre interação social e comunicação social. Enquanto o *DSM-5* (2014) consolidou ambos os domínios em uma única categoria diagnóstica, a prática digital

dos jovens investigados demonstra que a interação (materializada no CB 04 - Interação de Apoio/Interesse) pode florescer de forma independente da complexidade da comunicação verbal (CB 11 - Oralidade). No caso do perfil P07, por exemplo, uma comunicação verbal menos frequente não impede a existência de uma vida social mediada; a rede social permite que o estar com o outro ocorra através de sinais não verbais e da mediação tecnológica, provando que a interação social no ambiente digital transcende as barreiras da comunicação tradicional.

Embora o perfil não seja primariamente de ensino sobre conscientização e informação sobre o TEA (CB 05 com 9 ocorrências), as experiências, apoio recebido e os relatos de vivência sobre o jovem colaboram para a proximidade e compreensão sobre o transtorno. A informação, portanto, é apresentada através da perspectiva da Experiência e Vínculo Familiar (CB 08 - 8 ocorrências) e do Vínculo Afetivo (CB 01 - 5 ocorrências).

Assim, o P07 é um modelo no qual a mídia social é essencial para dar visibilidade às complexidades do cuidado ao jovem com autismo. A cuidadora utiliza a rede para mobilizar recursos de afetividade, superação e apoio, e garantir que as necessidades de alto suporte sejam vistas e reconhecidas publicamente.

6.1.8 Perfil 08: Maternidade Atípica, militância e #RESPECTRO

O Perfil P08 (@isamoreirasimao) estabelece uma narrativa baseada na materna atípica de um jovem que atua como potente agente articulador na esfera cívica e de suporte comunitário. A distribuição de códigos comprova que a estratégia do perfil é pública e organizacional. O eixo central da narrativa é definido pela Participação Social (CB 09), que lidera o gráfico com 12 ocorrências, seguido de perto pela Conscientização e Informação - TEA (CB 05), com 11 ocorrências. Essa coocorrência demonstra que o Instagram é utilizado como plataforma de militância e mobilização, onde a presença física em eventos (Caminhada; Rodas de Conversa) amplifica o discurso de conscientização.

A Mediação e Suporte (CB 13) possui 4 ocorrências, representando as ações da autora na organização e promoção de eventos (COMPEDE- Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência). A baixa magnitude dos códigos íntimos (CB 01 e CB 02) confirma que a causa pública e a articulação social são prioridades sobre o relato da vida privada. Dessa forma, a estratégia do P08 é intencionalmente cívica e informativa, priorizando a articulação de eventos e mobilização social. O perfil demonstra o potencial do Instagram em promover a inclusão como esforço comunitário e politicamente engajado, utilizando a rede para fomentar a busca por direitos e suporte especializado.

A identificação da *hashtag* #RESPECTRO em postagens do P08, serviu como ponto de partida para a investigação de sua origem e significado. Trata-se de um conceito de referência para a compreensão do TEA no Brasil na defesa do Respeito para todo o Espectro. Uma subsequente pesquisa confirmou que o termo é uma criação da Revista Autismo (hoje sob a chancela do Canal Autismo)⁶⁸, a principal referência nacional em informação sobre TEA, utilizada como tema central de suas campanhas anuais de conscientização, tendo-o como conceito central.

O conceito de #RESPECTRO lembra-nos, com ênfase, que o TEA é uma condição clinicamente heterogênea, sendo manifestado em uma ampla gama de características e necessidades de suporte (Nível 1, 2 ou 3). Este confronta diretamente as limitações conceituais discutidas nesta pesquisa, que muitas vezes tentam padronizar o indivíduo com TEA a partir de um único modelo de inclusão baseado na visão de déficit. Como apontam Grandin e Panek (2021), as instituições e educadores devem esquivar-se de apegar-se a rótulos. A luta por este respeito é a superação de preconceitos internos e externos à comunidade, reforçando que cada indivíduo com TEA, em qualquer ponto do espectro, tem dignidade e merece ter suas necessidades individuais atendidas. O #RESPECTRO exige a necessária busca por conhecimento, a prática contínua da empatia e, fundamentalmente, o reconhecimento do valor intrínseco de cada vida no espectro.

6.1.9 Perfil 09: Paternidade Atípica e ativismo político

O Perfil P09 (@messinaoficial) é um caso exemplar de ativismo político e de serviço público, sendo diferenciado pela voz paterna na causa do TEA. A distribuição de códigos comprova que este perfil é estruturado para a militância, com o CB 05: Conscientização e Informação - TEA liderando o gráfico com frequência de 12 ocorrências. A credibilidade do ativismo do perfil é fortemente fundamentada no suporte e na afetividade, o que humaniza e legitima a voz paterna na defesa de direitos.

O CB 13: Mediação e Suporte, com 6 ocorrências, reforça o papel do cuidador como mediador legal e educacional central da narrativa. O P09 traz dois adultos com autismo, filhos do @messinaoficial, criando conteúdos com o pai atípico, atestando a legitimidade e a ressonância da mensagem. Adicionalmente, a eficácia do perfil reside em sua apropriação estratégica de tendências midiáticas. O uso de temas virais (p.ex.: o bebê *reborn*) para

⁶⁸ Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/diamundial/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

impulsionar a atenção do algoritmo e direcioná-la à conscientização sobre o TEA chancela o uso do humor como estratégia de engajamento.

O eixo mais potente do P09 reside na crítica à discrepância entre a lei e sua aplicabilidade, conforme explicitado na denúncia da insuficiência do tratamento via SUS (Sistema Único de Saúde - sistema público de saúde do Brasil) e a necessidade de judicialização para garantir direitos fundamentais. O perfil utiliza vídeos no Instagram para denunciar a falha estrutural do sistema. Essa falha está fundamentada na deficiência do entendimento social sobre o que é o autismo e na insuficiência de políticas públicas estabelecidas para a inclusão, o que gera impasses e compromete a disponibilidade de profissionais capacitados e a assistência às pessoas com autismo e suas famílias (Bonfim *et. al.*, 2020).

A necessidade de judicialização exposta pelo perfil é a face visível de uma limitação estrutural persistente: o abismo entre o direito garantido no papel e a dignidade negada no cotidiano. Assim, o P09 reitera que o Instagram funciona como contrapúblico (Fraser, 1997), onde a dor privada de um pai é transformada em ferramenta política de pressão e resistência das famílias atípicas. Desse modo, o P09 age como um dispositivo de contrapoder, mobilizando os seguidores através do CB 09: Participação Social (6 ocorrências) e da Interação de Apoio/ Interesse (CB 04 - 5 ocorrências).

6.1.10 Perfil 10: Experiência familiar e luta por direitos

O Perfil P10 (@paisalemdoespectro) é configurado como um caso de ativismo político e de agenciamento de alta intensidade no *corpus*, funcionando como via de narrativas de luta e mobilização. A análise dos conteúdos codificados revela que a estratégia é pautada na ação estrutural, destacando a transição entre o ativismo pela causa e a apresentação da Alice (criança de 10 anos com TEA), filha do casal.

A distribuição de códigos comprova que o CB 09: Participação Social, domina o gráfico com 13 ocorrências, a maior magnitude neste perfil. Essa liderança estabelece que o objetivo principal do perfil é a ação e mobilização na esfera pública, utilizando o Instagram como arena para a defesa de direitos. Essa frequência é seguida de perto por CB 05: Conscientização e Informação - TEA (9 ocorrências), reforçando que a Participação Social é impulsionada pela necessidade de educar e denunciar o preconceito.

O P10 opera precisamente como um polo de conexão que traduz a vivência familiar e as experiências cotidianas em uma agenda política de direitos e visibilidade. Ao realizar essa passagem do micro (o relato pessoal) para o macro (a pauta social), o P10 transforma seu perfil

em uma rede de apoio mútuo, priorizando a luta por direitos e políticas públicas, mobilizando apoio para a causa do TEA e atuando como agente ativo na mudança da percepção social.

Os códigos de agenciamento individual e de suporte são significativamente altos, demonstrando que o perfil utiliza o talento da criança Alice como principal vetor de protagonismo. A narrativa apresenta o talento artístico da Alice, transformando sua participação em projetos estruturados (Concursos de HQs - História em Quadrinhos) em uma meta competitiva, mobilizando os seguidores para a votação. O talento é reconhecido pela comunidade, gerando prestígio e legitimidade para a causa do TEA.

A inclusão da voz paterna na narrativa familiar é evidenciada pelo lançamento do livro *Pai na sala de espera*⁶⁹. Essa menção rompe o padrão da maternidade atípica e expõe outra perspectiva, especialmente com a discussão do diagnóstico tardio do pai. Esta perspectiva paterna é importante, pois historicamente, o autismo esteve associado à culpabilização dos pais e, especialmente, das mães, dando origem ao estereótipo da “mãe geladeira” (Kanner, 1943; Bettelheim, 1987 [1967]).

Ao desconstruir esse estigma, o P10 expande a luta histórica das famílias que combatem a patologização das relações afetivas e reivindicam o suporte estatal. A presença ativa do pai no Instagram é uma resposta política a décadas de silenciamento, reafirmando que o suporte familiar (CB 13) é um pilar do agenciamento na rede. A nova perspectiva trazida pelo pai ajuda a desmistificar essa visão e a reforçar que ambos os pais podem contribuir geneticamente para o autismo, oferecendo uma visão mais completa e menos unilateral do envolvimento familiar na experiência do TEA. Sendo assim, o P10 distancia-se do relato íntimo e pessoal e prioriza a defesa de políticas públicas.

6.1.11 Perfil 11: Do diagnóstico tardio à autoria

O Perfil P11 (@paraguetabu) oferece uma narrativa digital que representa a jornada do autismo adulto com diagnóstico tardio em intersecção com a maternidade atípica (menina de 4 anos com TEA). O conteúdo estabelece uma transição estratégica da vulnerabilidade pessoal para a produção cultural, sendo o código CB 05: Conscientização e Informação - TEA o foco principal (28 ocorrências). Em contraste, a alta magnitude de CB 02: Compartilhamento da Vida Privada (13 ocorrências) expõe a vulnerabilidade pessoal e a “falha miserável em buscar ajuda”. O perfil utiliza o relato através de vídeos para expor publicamente a invisibilidade do diagnóstico tardio. Deste modo, o perfil confirma a observação de Braga (2006a, p. 25) de que,

⁶⁹ Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pai-Sala-Espera-Paulo-Carvalhosa/dp/6585256360>.

na mídia, “[...] tudo se expõe, logo tudo se torna aberto ao esquadramento, se torna familiar a todos”.

A transição das barreiras pessoais para a conquista é materializada na autoria, sendo o lançamento do seu livro: *A história que meus pais não contariam*⁷⁰, com seu relato pessoal sobre jornada com o TEA, TDAH, comorbidades psiquiátricas e as suas experiências, incluindo internações psiquiátricas e o diagnóstico tardio. O lançamento ocorreu na Bienal do Livro 2025 (Rio de Janeiro) e foi configurado como o cenário onde a experiência pessoal e cotidiana da autora, através do processo de midiática, possibilitou a proximidade de outros sujeitos (Braga, 2006b). No entanto, houve um *meltdown* (Phung *et al.*, 2021) no lançamento do livro, que de certa forma pode parecer desidealizar o sucesso, porém este e a vulnerabilidade coexistem, desafiando a ideia de que o desempenho exige a ocultação de falhas. Esta dinâmica de exposição, vulnerabilidade e legitimação nos espaços midiáticos exige uma análise aprofundada dos mecanismos de sociabilidade e interação.

6.2 Discussão cruzada: sociabilidade, identidade e dinâmicas midiáticas

Em sua concepção mais ampla, a sociabilidade representa a aptidão do ser humano para conviver com outros indivíduos, sendo manifestada em esferas culturais, de preservação da espécie ou, ainda, de lazer (Durkheim, 2013). Nos espaços digitais, onde as pessoas constroem narrativas sobre si, divulgam suas personalidades, gostos e visões, a sociabilidade atua como mecanismo de integração e conexão. Segundo Grunig, Ferrari e França (2009), o relacionamento é definido como a habilidade de firmar laços formais, sejam eles duradouros ou temporários, com propósitos específicos, que podem ser tanto construtivos quanto prejudiciais. Nesse quadro, plataformas sociais como o Instagram funcionam como canais de interação com o público, nos quais elementos como curtidas e comentários simbolizam a notoriedade das postagens.

A cibercultura contemporânea fomenta novas estruturas de sociabilidade que reconfiguram as percepções de tempo e espaço, incidindo diretamente na construção da subjetividade. Nesse cenário, a identidade - pessoal ou profissional - é constituída como processo sócio-histórico tensionado entre o autorreconhecimento e o heterorreconhecimento. De acordo com Maingueneau (2008 [1984]), esse autorreconhecimento manifesta-se no *ethos*, a imagem de si construída pelo locutor em seu discurso para ser validada pelo outro. No contexto do Instagram, essa autoimagem é submetida ao julgamento constante da comunidade

⁷⁰ Disponível em: <https://escrita-nobre.pay.yampi.com.br/checkout?skipToCheckout=1>.

virtual, onde o reconhecimento social (ou heterorreconhecimento) é mediado por interações que, conforme Sodré (2009), definem o novo modo de ser e de se relacionar no cotidiano midiaticizado.

A representatividade das imagens e a propagação de estereótipos no meio digital configuram elementos de alta importância para esta investigação. Amossy e Pierrot (2022 [1997]) sublinham que o estereótipo, semelhante ao clichê, funciona com base no raciocínio interpretativo do receptor e em seus saberes prévios, acionando imagens consolidadas às quais estão vinculados atributos e valores invariáveis. No cenário dos jovens com TEA, essas representações online são essenciais para compreender como suas identidades são formadas e vistas, seja combatendo ou consolidando os estereótipos já conhecidos. De modo análogo, no universo dos educadores, essas imagens e estereótipos digitais provocam um conflito de concepções sobre a definição do papel docente e a melhor forma de abordar a diversidade em sala de aula.

Um dos estereótipos mais disseminados acerca do TEA é a ideia de que o indivíduo não demonstra empatia ou sensibilidade às emoções alheias. Embora pessoas com diagnóstico de TEA possam apresentar barreiras na compreensão do estado mental de terceiros, como pensamentos e emoções (a chamada empatia cognitiva), elas manifestam a capacidade de sentir com o outro de forma equivalente a indivíduos neurotípicos (empatia afetiva) (Roza; Guimarães, 2021).

No que tange à autonomia, a perspectiva de Grandin e Panek (2021) enfatiza a necessidade de preparar o indivíduo com autismo para a independência, para o trabalho e para a vida adulta produtiva, o que naturalmente abrange o desejo de construir relacionamentos e vivenciar uma vida plena. Os autores asseguram que indivíduos com TEA são totalmente aptos a expressar o desejo de desenvolver sua autonomia e ter uma vida pessoal. Neste contexto, as publicações (*posts*) nas quais os jovens com autismo compartilham eventos do dia a dia demonstram que pessoas com autismo, tal como qualquer outra, possuem uma vida privada que pode ser compartilhada em plataformas digitais como o Instagram.

Sob a lente da midiaticização e da sociedade em rede detalhadas no referencial teórico desta pesquisa (Castells, 2002 [1996]; Hjarvard, 2012), essa exposição do cotidiano deixa de ser um ato trivial. O Instagram emerge como um palco central no qual a lógica midiática é plenamente manifestada, demandando uma análise renovada sobre como os sujeitos, em particular os jovens com TEA, constroem sua autonomia e se engajam neste ecossistema digital. A presença desses jovens na plataforma evidencia como eles assumem o protagonismo

na criação de suas próprias narrativas, permitindo que a singularidade do TEA encontre canais legítimos de expressão, agência e inserção social.

Nessa dinâmica, a comunicação digital transcende seu papel de ferramenta e é estabelecida como o próprio tecido da experiência social (Castells, 2015 [2009]), viabilizando a autocomunicação de massa - um modelo onde o próprio indivíduo gera e distribui sua **mensagem**. Neste ambiente, a curadoria da imagem e a construção identitária passam a ser ações estratégicas e incessantes. Turkle (2011) sugere que o meio online proporciona um campo fértil para a experimentação de múltiplas facetas do *self*, permitindo aos indivíduos exercerem controle sobre a edição e a apresentação de suas identidades, em virtude da comunicação assíncrona. Hepp (2020) complementa esta visão, postulando que a mídia atua como fator que constitui a realidade e não meramente como reflexo passivo dela.

Neste panorama, a busca por reconhecimento social - materializada em interações como curtidas, comentários e visualizações - constitui um elemento de relevância central na experiência digital. O *feedback* positivo imediato, sob esta ótica, não deve ser compreendido como uma resposta automatizada de comportamento, mas como uma forma de estima social. Conforme a teoria de Honneth (2003 [1992]), esse reconhecimento é fundamental para a construção da identidade e da autoestima, pois afirma as capacidades e talentos do sujeito perante a comunidade. Entretanto, a complexidade inerente às redes sociais, marcada pela constante gestão da imagem e pela busca por atenção, demanda mediação, conforme sublinha boyd (2014), especialmente para o público adolescente. Desse modo, a mediação passa a ser indispensável para fomentar o desenvolvimento da autonomia digital e garantir que o Instagram seja configurado como espaço de agência, onde os riscos são mitigados em favor das oportunidades de experimentação social.

O ambiente digital é importante por suas características (interações assíncronas, possibilidade de edição do *self*), oferecendo, segundo Turkle (2011), um campo seguro para a experimentação social, a construção de redes de apoio e a manifestação de identidades. Concluímos que, apesar da necessidade de apoio e mediação para a navegação da rede (Castells, 2002 [1996]; boyd, 2014), o Instagram é estabelecido como contrapúblico (Fraser, 1997) ou espaço de refúgio (Turkle, 2011), onde jovens com TEA encontram validação, pares e desenvolvem um forte senso de pertencimento.

Os resultados da análise netnográfica, realizada a partir do *corpus* de 11 perfis observados no Instagram, evidenciam que a plataforma é mais do que passatempo ou espaço de sociabilidade casual para os jovens com TEA. Dos 11 perfis analisados, 10 (90,9%) adotam uma estratégia de divulgação do conhecimento, com o CB 5 - Conscientização e Informação

sobre o TEA - apresentando maiores valores nos P05, P09, P08 e P11. Em contraste, perfis como P01 e P03 (com baixa frequência de CB 5) priorizam a narrativa pessoal (CB 1 e CB 2). Essa variação na estratégia de conteúdo é acompanhada por distintas formas de protagonismo. O protagonismo pela habilidade (evidenciado em P04 e P06) demonstra que o talento individual (CB 10) é o principal recurso utilizado pelos jovens para mediar as interações no Instagram e buscar a inserção social.

Essa diversidade de estratégias reforça a tese de Turkle (1995) sobre o ambiente digital como laboratório de identidades. Para o jovem com TEA, o Instagram oferece a experiência de um “eu flexível”, onde a comunicação assíncrona permite editar a própria imagem e mitigar barreiras sensoriais. Essa construção identitária, no entanto, não é um processo isolado. A forte presença da mediação (CB 13) e dos laços afetivos (CB 1) demonstra que não se trata de uma “solidão conectada”, mas de uma rede de suporte que ampara o sujeito.

Desse modo, essa engrenagem de amparo se materializa empiricamente nas interações cotidianas dos perfis observados. Os laços afetivos consolidam-se nos comentários através de manifestações de validação direta dos seguidores, a exemplo de expressões como “Que orgulho” (P02) e “Parabéns! Vc merece pelo seu esforço e dedicação por tudo que vc faz!” (P05). A mediação protetiva e ativa manifesta-se no gerenciamento de respostas que acolhem o público, como observado no P07, onde o mediador pontua: “fico muito feliz por estar gostando obrigada pelo carinho com ele viu”.

O papel indispensável do cuidador é comprovado pelas altas frequências dos códigos CB 8 (Vínculo Familiar) e CB 13 (Mediação e Suporte), confirmando o suporte familiar como o pilar que potencializa o desenvolvimento e a agência. Historicamente, esse protagonismo do cuidado é ilustrado pelo caso de Temple Grandin, cuja mãe se empenhou em oferecer a interação pessoal diária e o suporte ativo, persistindo na educação e inclusão da filha em um período de escassos recursos (Lobe; Lobe, 2020). Essa mediação inicial permitiu que Grandin se tornasse uma ativista reconhecida, honrando a importância que a mãe teve em todos os seus processos. No contexto atual da educação, a presença do cuidador se mantém crucial, pois, como aponta Castro (2023), o apoio da família pode transformar e favorecer o desenvolvimento do indivíduo com TEA, sendo um fator fundamental, ao lado de terapeutas e escolas, para potencializar todo o seu desenvolvimento. Neste contexto, a jovem com autismo Vanessa Leal⁷¹, reitera essa necessidade ao afirmar que, para a atuação e interação em redes sociais, é

⁷¹ LEAL, Vanessa. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 3 set. 2021.

vital “contar com o apoio da família” na elaboração do conteúdo e na manutenção do contato com o público.

A presença constante de CB 1 (Vínculo Afetivo/Amor) expressa que a força das relações de confiança e intimidade, conhecidas como “laços fortes” (Wellman, 2001), surge como base emocional e suporte social fundamental que sustenta o esforço e a continuidade do ativismo na rede. O autor argumenta que, mesmo com a ascensão das redes personalizadas, esses laços íntimos permanecem essenciais para o apoio emocional e prático dos indivíduos. Essa perspectiva é historicamente confirmada através da trajetória de superação de Temple Grandin, que foi alicerçada no “amor e paciência” de sua mãe, que insistiu em sua educação e inclusão (Lobe; Lobe, 2020), demonstrando que o laço afetivo é a base para a perseverança.

A análise aponta para um movimento de convergência onde o Instagram passa a figurar como extensão da esfera educacional. Embora o CB 12 (Protagonismo no Contexto Escolar) apresente uma frequência numérica discreta (4 ocorrências), sua relevância reside na natureza da interação que ele descreve. A análise sinaliza o momento em que a narrativa digital transborda para o espaço físico e modifica a prática institucional. A escola, como palco de reconhecimento, é encontrada em P06 através da exposição de projetos de robótica na escola (CB 12). Essa exposição não é só um evento isolado. Na verdade, podemos perceber a instituição escolar se adaptando à lógica midiática (Harvard, 2012), virando um espaço de visibilidade e reconhecimento que é vital para o ativismo em rede. Para um sujeito com TEA, que naturalmente tende ao isolamento, essa prática pública funciona como estímulo direto que o move do estado interiorizado para o relacional (Sodré, 2006). Isso confirma que a escola, assim como o Instagram, é um espaço de interação e diálogo que ajuda a estimular as capacidades interativas dos jovens autistas.

Em P02, a palestra sobre autismo na escola é um reflexo direto da midiaticização da causa. O discurso ativista, que pode ser visto amplificado na rede, é traduzido na prática escolar, confirmando nossa Hipótese de que a visibilidade online funciona como recompensa e incentivo para as práticas educacionais serem mais acolhedoras. Essa conversão da lógica midiática em prática institucional, por meio da qual a escola se adapta ao discurso circulante, encontra apoio na teoria de Hjarvard (2012), que trata da crescente integração da mídia nas instituições sociais. Além disso, Gomes (2016) nos ajuda a entender esse resultado ao postular que a midiaticização cria um novo ambiente social que incide profundamente nas práticas cotidianas, como é o caso das ações de inclusão na escola.

O P09, que é educador de matemática e pai atípico, ao denunciar a falha estrutural e a necessidade de judicialização para garantir o mediador escolar (ou acompanhante

especializado), indica que o Instagram é um espaço com potencial para coletar e expor testemunhos da fragilidade do suporte educacional.

Essa denúncia confronta a ausência de amparo que deveria ser garantido pela legislação de inclusão brasileira, notadamente a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência e assegura seu direito à educação (Art. 2º, Inciso IV). O recurso à judicialização é justificado pela falta de cumprimento do que está expressamente previsto no Parágrafo único do Art. 3º da referida lei, que assegura o direito ao suporte profissional em sala: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012). Dessa forma, o testemunho exposto no Instagram ressalta a importância de buscar o Poder Judiciário para que o direito fundamental à educação inclusiva seja concretizado.

Assim, o perfil transforma vivências cotidianas em discursos significativos para a promoção da inclusão. Essa denúncia pública é uma forma de intervenção praxiológica (Sodré, 2009) que usa o digital para pressionar. A circulação desses relatos, que forçam o sistema (justiça e escola) a se adaptar, confirma o que Hjarvard (2012) entende sobre a crescente integração da mídia nas instituições sociais e como o fluxo contínuo de contrainformação na sociedade em rede (Castells, 2002 [1996]) permite que a experiência individual (a falha no suporte) vire uma causa política e de apoio mútuo.

Portanto, o Instagram é configurado mais do que como a apresentação do *self* ou a militância temática, sendo também vetor ativo para expressão da subjetividade e construção de laços sociais, conforme as ideias de Moraes (2004), que propõe o desenvolvimento humano como sistema aberto, vivo e relacional. Baseada em referenciais da física quântica, a autora enfatiza a inter-relação e a interdependência essencial entre os fenômenos. O ambiente digital, nesse sentido, atua como laboratório social, por meio do qual conhecimento e identidade estão em constante construção, mediante interações, transformações e enriquecimentos mútuos. A discussão é estruturada a seguir, conforme as três categorias temáticas a partir da codificação dos dados: Visibilidade e Autorrealização, Ativismo e Conscientização e Mediação Familiar e Pedagógica.

6.2.1 Visibilidade e autorrealização

Esta categoria engloba os perfis que utilizam o talento e os interesses específicos como eixo central de sua presença online. A inclusão digital transcende o acesso, focando na utilização estratégica para o desenvolvimento de habilidades (Prizant, 2015). A visibilidade,

nesse contexto, atua como reforçador positivo, e o reconhecimento recebido por meio de *likes* e comentários atesta a performance, fomentando a autonomia e a autoestima, e reforçando a exposição social.

O P04 é estabelecido como uma evidência poderosa desse potencial, com o código CB 10 (Apresentação de Habilidade e Talento). O jovem utiliza o Instagram para expor sua competência artística (desenhos, como o projeto da Igreja Matriz de sua cidade) e, por meio do reconhecimento obtido, é convidado a participar de um evento cívico, o que sugere que a inserção social, neste caso, é um desdobramento da visibilidade conferida ao seu talento e competência artística. De forma semelhante, o P06 projeta uma imagem de protagonismo no contexto educacional (CB 12) pela competência individual, com o CB 10 (Apresentação de Habilidade e Talento). A exposição de projetos de Robótica e obras de LEGO funciona como âncora para a Autonomia (CB 7) e a Participação Social (CB 9).

Sob a perspectiva de Vygotsky (1997), o ambiente do Instagram atua como um potente instrumento de mediação tecnológica que amplia as possibilidades de interação social do jovem com TEA. O ato de expor um talento (CB 10) deixa de ser um comportamento isolado para ser uma prática social mediada, onde o reconhecimento dos pares (curtidas e comentários) funciona como um suporte social que valida a identidade do sujeito. Nesse sentido, a plataforma opera na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), oferecendo ferramentas necessárias para que o jovem transite de uma performance assistida para uma autoapresentação mais independente. O Instagram, como instrumento cultural, permite que o interesse específico (*hobby*) seja ressignificado como uma linguagem de comunicação e participação social (CB 9), convertendo funções psicológicas elementares em funções superiores de autonomia e agência digital (CB 7).

6.2.2 Ativismo e conscientização

Muitos perfis são dedicados à militância e à partilha de informações (CB 5), utilizando o Instagram como espaço de diálogo direto onde a vivência pessoal é transformada em ativismo. O P02 demonstra a fusão de talento e ação social tendo o código Conscientização e Informação sobre o TEA (CB 5) e Participação Social (CB 9), devido principalmente à utilização da poesia para falar do autismo (CB 10) e seu protagonismo em eventos (como recitar poesia na abertura da Semana do ECA) para a defesa de direitos. Já o P09 demonstra o ativismo político de alta intensidade ao priorizar a luta estrutural, utilizando a plataforma para denunciar a falha do sistema (como a insuficiência do tratamento via SUS) e mobilizar a comunidade.

No que tange ao ativismo digital, a lente de Vygotsky (1997) permite compreender essa prática como a apropriação de instrumentos culturais complexos para a intervenção no meio social. Ao utilizar o Instagram para a militância (CB 9), o jovem autista desenvolve funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato e a linguagem argumentativa (CB 11), voltados ao coletivo. Nesse processo, a comunicação deixa de ser meramente funcional para assumir caráter emancipatório. A validação social obtida por meio da Interação de Apoio (CB 4) é gradualmente internalizada, fortalecendo o agenciamento (CB 7) e a autoconsciência. Assim, a plataforma atua como suporte, permitindo ao sujeito converter sua vivência individual em um discurso público organizado, exercendo o controle sobre seu ambiente e sobre sua própria conduta através de signos sociais.

6.2.3 Mediação familiar e pedagógica

Os resultados indicam que a presença digital é frequentemente mediada. Essa mediação é importantíssima para navegar na complexidade das redes (boyd, 2014), garantindo a segurança e o foco na intencionalidade da comunicação. O papel do mediador não apenas protege, mas também modela o comportamento social online.

O P07 é o caso mais representativo, com código CB 13 (Mediação e Suporte). Essa dominância, aliada à alta coocorrência de CB 8 (Experiência e Vínculo Familiar) evidencia que o cuidador atua como intercessão preponderante para o jovem. Em contraste, o P09 demonstra mediação de incentivo e advocacia, onde CB 13 (Mediação e Suporte) e CB 8 (Experiência e Vínculo Familiar) atuam como base afetiva e legal que sustenta o ativismo político do pai. Ambos os perfis demonstram que a mediação familiar (CB 8 e CB 13) é o substrato que permite a expressão digital.

No âmbito da mediação familiar, a teoria de Vygotsky (1997) oferece uma base sólida para compreender o papel dos pais como agentes mediadores fundamentais. Em vez de um controle externo, o que observamos é uma ação compartilhada (CB 13 - Mediação e Suporte), na qual o mediador organiza o ambiente digital para que o jovem possa interagir com segurança. Ao auxiliar na seleção de conteúdos ou na formulação de respostas, os familiares atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal, oferecendo o suporte necessário para que a experiência online seja uma oportunidade de aprendizado e validação social (CB 4). Esse processo de mediação visa a internalização das normas de convivência digital, permitindo que o controle, antes exercido pelo mediador, seja gradualmente assumido pelo próprio jovem, culminando no desenvolvimento de sua autonomia (CB 7) e protagonismo.

O conjunto de evidências analisadas permite concluir que o Instagram atua como laboratório social e potente instrumento de mediação tecnológica para jovens com TEA. A plataforma oferece condições favoráveis para a apropriação de novos repertórios sociais e comunicativos, superando as barreiras do ambiente presencial por meio da assincronia e da previsibilidade das interações. Dessa forma, a previsibilidade atua como regulador cognitivo e sensorial, uma vez que o ambiente digital filtra as barreiras das interações face a face, permitindo que o sujeito navegue em um cenário com maior controle e menor sobrecarga. A possibilidade de influência manifestada no protagonismo dos jovens e na mediação estratégica de profissionais e familiares não apenas desafia narrativas limitantes sobre a neurodiversidade, como contribui de forma concreta para o desenvolvimento da autonomia e para a inclusão social.

Tendo em vista que o Instagram é configurado como espaço de ressignificação da identidade e de expansão das funções comunicativas dos jovens com TEA, passa a ser imperativo analisar a efetividade dessa inclusão no contexto mais amplo da sociedade e da educação. Neste sentido, o Instagram não é aqui proposto como recurso didático a ser transposto para a sala de aula - sobretudo diante das atuais restrições legais ao uso de dispositivos móveis nas unidades escolares -, mas sim como um analisador das potencialidades do jovem com TEA. A plataforma revela o que o educando é capaz de realizar quando o ambiente oferece as mediações adequadas, expondo, por contraste, as barreiras síncronas e as lacunas estruturais que a escola presencial, em sua organização tradicional, ainda encontra dificuldades para superar.

A seção seguinte está voltada para a perspectiva dos agentes educacionais e dos próprios jovens, confrontando os achados sobre o sucesso no ambiente digital com as incongruências estruturais e conceituais da Educação Especial. O objetivo é compreender como a agência conquistada no Instagram pode informar novas práticas pedagógicas que, embora presenciais e síncronas, considerem a necessidade de suportes e mediações que valorizem o potencial já demonstrado pelos jovens com autismo em seus contra públicos digitais.

6.3 A realidade da inclusão: Práticas, percepções e a voz dos protagonistas

A autonomia e o desenvolvimento social fomentados no Instagram, conforme demonstrado na seção anterior, estabelecem um potencial para a inclusão dos jovens com TEA. Contudo, esse protagonismo conquistado se depara com as barreiras institucionais no contexto educacional presencial. O propósito desta seção é lançar luz sobre este abismo que há no

ambiente escolar, espaço que deveria ser o principal agente de inclusão social, mas que frequentemente é revelado como obstáculo estrutural.

A análise é aprofundada nas vozes dos atores que vivenciam essa contradição diariamente: os EDUCADORES⁷², cuja dedicação individual contrasta com as falhas do sistema; a MÃE ATÍPICA⁷³, que personifica a luta familiar; e JOVENS⁷⁴ 01 e 02, protagonistas cujos relatos confirmam a luta em garantir seus direitos. Com isso, faremos, inicialmente, a descrição dos educadores entrevistados, apresentando o perfil e a experiência dos 10 (dez) profissionais. Cabe ressaltar que o grupo é composto por homens e mulheres, cujas identidades de gênero foram preservadas no exame de dados, mantendo o termo Educador como categoria analítica comum.

6.3.1 Educador 1

O Educador 1 tem 46 anos e possui extensa formação acadêmica. Sua base inicial é a graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, complementada pelo reingresso na Licenciatura em Arte (Educação Artística). Em seguida, cursou Pós-Graduação em Educação de Surdos no INES e outra em Artes Plásticas. Ele possui Mestrado em Diversidade e Inclusão (UFF) e está atualmente como Doutorando em Bens Culturais pela FGV.

Sua experiência em docência totaliza 18 anos, sendo que os primeiros 4 anos foram em uma Creche para Surdos. Ele atua na área de Educação Especial há 18 anos, cobrindo todo o seu tempo de trabalho. Ele começou a trabalhar em 2020, durante a pandemia, na Sala de Recursos em uma escola pública de Niterói, permanecendo até os dias atuais nesta função.

Para o Educador 1, Inclusão significa que os educadores assumam um compromisso de trabalhar com os educandos. Isso inclui fazer prova adaptada e dar aulas preparadas para o educando que tem deficiência ou transtorno. A verdadeira inclusão ocorre sem excluir o educando, inclusive citando-o na aula para que ele se sinta participante e não apenas socializando. Ele atende educandos autistas, como o Alex (que tem o diagnóstico sendo feito e que ele cativou pela tecnologia) e o Beni (que é super curioso e faz várias perguntas).

⁷² Apêndice E.

⁷³ Apêndice F.

⁷⁴ Apêndice G.

6.3.2 Educador 2

O Educador 2 tem 39 anos. Sua formação inclui Licenciatura Plena em Educação Física, e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tem um tempo total de 13 anos de docência e 6 anos de atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Atualmente, o Educador 2 atua em uma escola pública em Niterói e sua função é acompanhar uma equipe de apoio Psicopedagógico e Inclusivo, que abrange Niterói e Maricá. Ele define Inclusão como oferecer “[...] equidade de aprendizagem dentro da escola para todos os alunos”⁷⁵. Sobre o TEA, considera um transtorno com características muito próprias que se manifestam de maneiras diferentes em cada indivíduo, estando muito ligado à relação da pessoa com os outros e com o meio.

Seu contato com educandos com autismo ocorre por meio de entrevistas para conhecer os educandos e na unidade em que trabalha, onde vê semanalmente um educando que sempre visita o espaço onde ela atua. O relacionamento com as famílias é de envolvimento para conhecer a rotina dos educandos e oferecer adaptações e o serviço do AEE, com contato telefônico para trocas. A equipe que Educador 2 coordena oferece às famílias o suporte de profissionais de apoio e se coloca à disposição para qualquer solicitação. Não há um grupo de WhatsApp com as famílias, mas as famílias se comunicam em seus próprios grupos e repassam informações à equipe.

6.3.3 Educador 3

O Educador 3 tem 38 anos. É uma profissional com vasta formação, incluindo graduação em Ciências Sociais, Licenciatura em História, Pós-Graduação em Ensino de História e Ciências Sociais, Mestrado em Educação e Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial. No momento da entrevista, estava cursando uma pós-graduação em Psicopedagogia.

Seu tempo total de docência é de 14 anos, mas seu tempo de trabalho na Educação Especial é de 3 anos. Ele atua em duas funções: em sala de aula em uma escola pública no município de Niterói, lecionando disciplinas como Sociologia e História, e também integra a equipe de apoio que acompanha a equipe de suporte psicopedagógico e inclusivo, cuja abrangência se estende aos municípios de Niterói e Maricá.

Para Educador 3, Inclusão é quando todas as pessoas que integram a comunidade escolar se sentem pertencentes, respeitadas e integradas àquela realidade e ao cotidiano vivido.

⁷⁵ EDUCADOR 2. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 18 jun. 2025.

Sobre o TEA, ele observa o aumento de diagnósticos e compreende que o transtorno é manifestado de formas bem distintas, com alguns casos sendo mais agudos do que outros.

De acordo com sua perspectiva, o TEA é uma condição que acompanha o indivíduo desde o nascimento e pode gerar demandas na comunicação, interação social, estereotípias, seletividade alimentar, entre outros. Ele relata ter pouca proximidade de trabalho com educandos com autismo, conhece um pouco mais apenas um educando que frequenta sua sala de forma mais frequente.

Sua equipe oferece suporte de entrevistas com as famílias para entender a realidade do educando e, a partir disso, solicitar educador de apoio, cuidador, leitor ou intérprete, e encaminhar os educandos para as Salas de Recursos. Ele também disponibiliza seu WhatsApp pessoal, tendo uma “escuta extra trabalho”⁷⁶ relativamente frequente com os pais.

6.3.4 Educador 4

O Educador 4 tem 47 anos e possui Nível Superior. Atua na docência desde 2004, no AEE desde 2017 e atualmente exerce a função de educador na Sala de Recursos Multifuncionais em escola pública em Niterói. Atualmente acompanha seis educandos com autismo.

De acordo com ele, a inclusão significa “[...] viver com as mesmas oportunidades que todas as pessoas”⁷⁷ e ter o direito de estar em todos os ambientes da sociedade. Compreende o TEA como perturbação neurológica do desenvolvimento infantil nas áreas de linguagem ou social, que resulta em um jeito diferente de pensar e interação social prejudicada.

Suas estratégias de inclusão são lúdicas e focadas em conquistar o educando, utilizando jogos cooperativos, música, arte, e atividades prazerosas (como jogar peteca) para criar vínculos e promover bem-estar. O relacionamento da escola com a família é de acesso direto, mas ele não tem informações sobre o retorno da família à escola.

6.3.5 Educador 5

O Educador 5 tem 50 anos e possui especialização. Com 30 anos de magistério e 5 anos no AEE, atua como educador do AEE na Sala de Recursos em escola pública em Niterói. Sua visão sobre inclusão é: “incluir e receber e adaptar ambiente físico, atividades e aulas”⁷⁸ para

⁷⁶ EDUCADOR 3. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 21 mai. 2025.

⁷⁷ EDUCADOR 4. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 4 ago. 2025.

⁷⁸ EDUCADOR 5. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 8 ago. 2025.

que o aprendizado do educando seja adequado, respeitando suas limitações e fazendo sentido para sua vida. Atualmente, acompanha oito educandos com autismo e entende o TEA como um “[...] transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos na interação social, problemas sensoriais, atraso no desenvolvimento, prejuízo na aprendizagem”⁷⁹.

A maior dificuldade que enfrentou na adaptação dos educandos com TEA foi a rigidez cognitiva, que pode desencadear crises. Para a inclusão, ela utiliza adaptações no espaço físico (retirando excesso de imagens), eliminando sinais sonoros para aviso, substituindo materiais incompletos e usando abafadores em ambientes barulhentos. O seu relacionamento com a família é classificado como “bom”⁸⁰.

6.3.6 Educador 6

O Educador 6 tem 61 anos, possui Mestrado e 30 anos de magistério, sendo 3 anos no AEE. Ele atua hoje em uma escola pública estadual do Rio de Janeiro como educador no AEE. Ele acompanha cinco educandos com autismo. Compreende o TEA como um “[...] transtorno que envolve funções neurológicas, comprometendo socialização, comunicação e convívio”⁸¹. Sua principal estratégia de inclusão foi a “Roda de conversa com os demais alunos, previamente à chegada do aluno”⁸².

Ele afirma que mantém a ponte com a família e que a coordenação é muito atenciosa, fazendo questão de manter a família integrada. Para ele, a inclusão, sob a perspectiva social, visa “[...] assegurar que a todos, independente das diferenças, o acesso equitativo a qualquer lugar e que sejam respeitadas”⁸³.

6.3.7 Educador 7

Com 55 anos de idade, o Educador 7 possui Mestrado, 30 anos de magistério e 11 anos de experiência no AEE. Leciona aulas de Artes e atua na Sala de Recursos em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Acompanha cinco educandos com autismo e compreende o TEA como um “[...] transtorno do neurodesenvolvimento, muito peculiar e que sugere atualmente

⁷⁹ EDUCADOR 5. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 8 ago. 2025.

⁸⁰ EDUCADOR 5. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 8 ago. 2025.

⁸¹ EDUCADOR 6. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 12 ago. 2025.

⁸² EDUCADOR 6. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 12 ago. 2025.

⁸³ EDUCADOR 6. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 12 ago. 2025.

uma classificação de acordo com a necessidade de suporte”⁸⁴. Suas estratégias são personalizadas, pois “cada caso demanda uma avaliação detalhada”⁸⁵.

Para ele, a inclusão é “[...] o respeito às individualidades em todos os momentos e espaços da escola”⁸⁶. Com isso, a equipe de sua escola busca o melhor na organização da rotina e na produção de materiais acessíveis, com o diferencial de ter criado um site e um aplicativo escolar para compartilhar documentos. O relacionamento com a família é constante, sendo sempre “em diálogo”⁸⁷, destacando a importância dessa parceria.

6.3.8 Educador 8

O Educador 8 tem 44 anos, possui Pós-Graduação, 15 anos de magistério e apenas 7 meses de serviço no AEE. Atua também como Orientador Educacional (OE) em Niterói. Acompanha três educandos com autismo e compreende o TEA como um “[...] transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta o jeito de interagir com os outros tanto na comunicação, quanto no social”⁸⁸.

Suas principais estratégias de inclusão se baseiam em “Conversas com os alunos, professores, funcionários e responsáveis”⁸⁹. Define Inclusão como “[...] garantir que todos tenham os mesmos direitos e participem dos diferentes ambientes”⁹⁰. Por fim, descreve o relacionamento com a família como um “Bom relacionamento com conversas presenciais e por WhatsApp”⁹¹.

6.3.9 Educador 9

O Educador 9, de 59 anos, é Pedagogo e Psicopedagogo, com mais de 10 anos de experiência tanto no magistério quanto no AEE, atuando como educador na da Sala de Recursos em escola pública estadual do Rio de Janeiro. Acompanha quatro educandos com autismo e compreende o TEA como uma “[...] condição do neurodesenvolvimento, onde o indivíduo demonstra várias características e sintomas, sendo que, o espectro seria para destacar

⁸⁴ EDUCADOR 7. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 14 ago. 2025.

⁸⁵ EDUCADOR 7. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 14 ago. 2025.

⁸⁶ EDUCADOR 7. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 14 ago. 2025.

⁸⁷ EDUCADOR 7. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 14 ago. 2025.

⁸⁸ EDUCADOR 8. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 15 ago. 2025.

⁸⁹ EDUCADOR 8. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 15 ago. 2025.

⁹⁰ EDUCADOR 8. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 15 ago. 2025.

⁹¹ EDUCADOR 8. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 15 ago. 2025.

a variação nas manifestações, pois cada pessoa é única com multi-habilidades e comportamentos”⁹².

De acordo com ele, a Inclusão é “[...] um direito fundamental à educação de qualidade, que visa promover a convivência, o respeito”⁹³ para com os estudantes com características e habilidades diferentes. Suas estratégias incluem comunicação oral, jogos interativos, massinha, artes (pintura, origami), histórias, e o uso de tecnologia assistiva (*Play Tablet*, computador) e profissionais de apoio. O Educador 9 mantém “[...] contatos diariamente com os responsáveis que atende” e relata “momentos de sensibilidades e gratidão” nessa relação⁹⁴.

6.3.10 Educador 10

O Educador 10, de 29 anos, possui formação superior em Pedagogia. Ele tem 4 anos de magistério e 2 anos de experiência no AEE, atuando como educador de apoio em uma escola pública em São Gonçalo. O Educador 10 acompanha cinco educandos com autismo e entende o TEA como uma neurodiversidade, uma “[...] forma diferente de perceber, sentir e se relacionar com o mundo, não sendo uma doença”⁹⁵.

Sua principal estratégia de intervenção é a parceria com a família, mantendo “Conversas frequentes, caderno de comunicação e alinhamento sobre o que funcionava em casa”⁹⁶. O relacionamento com a família é definido como uma “parceria de cuidado”⁹⁷, buscando acolher as dúvidas e considerar a história de cada criança. Para o Educador 10, a Inclusão é “[...] garantir que cada criança seja vista, ouvida e acolhida na sua singularidade”⁹⁸, adaptando o caminho e fazendo com que o educando se sinta pertencente.

6.4 A tensão entre a formação individual e as lacunas institucionais

A análise dos dados de todos os dez educadores revela que a amostra possui nível de experiência consolidado no AEE, com distribuição significativa em faixas de atuação mais longas.

⁹² EDUCADOR 9. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 20 ago. 2025.

⁹³ EDUCADOR 9. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 20 ago. 2025.

⁹⁴ EDUCADOR 9. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 20 ago. 2025.

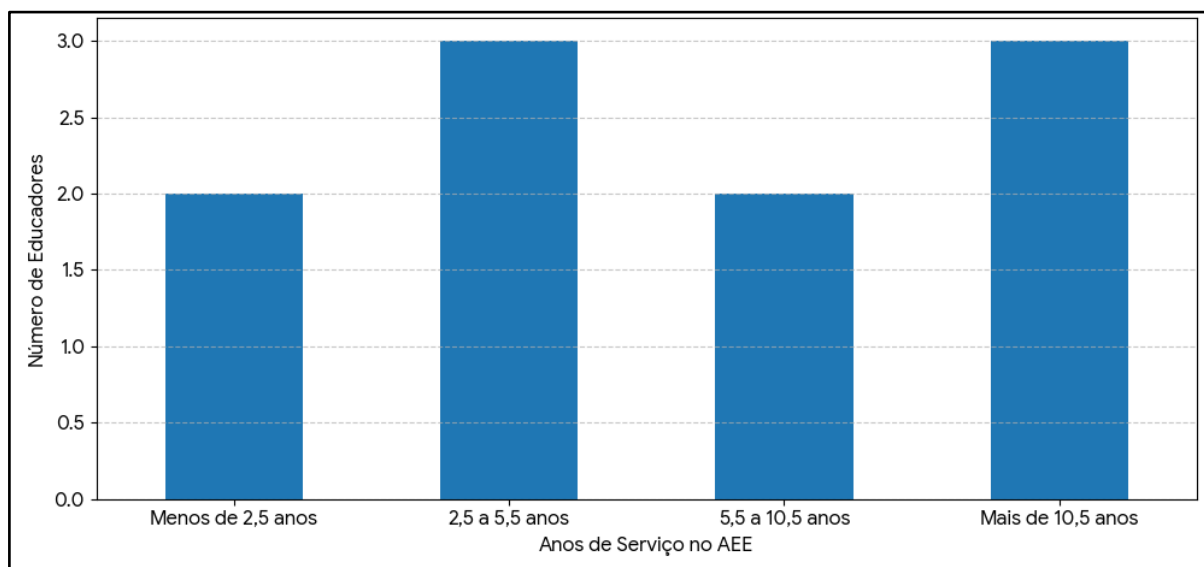
⁹⁵ EDUCADOR 10. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 26 ago. 2025.

⁹⁶ EDUCADOR 10. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 26 ago. 2025.

⁹⁷ EDUCADOR 10. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 26 ago. 2025.

⁹⁸ EDUCADOR 10. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 26 ago. 2025.

Gráfico 3 - Distribuição da experiência profissional dos Educadores entrevistados



Fonte: autora.

O Gráfico 3 demonstra a presença de um grupo técnico com diferentes níveis de maturidade profissional. A faixa de Menos de 2,5 anos (20%) representa os profissionais em início de atuação no AEE. O grupo que engloba a maior extensão de experiência é o de 2,5 a 5,5 anos (30%), indicando experiência inicial consolidada no AEE. Por fim, metade dos educadores (50%) possui experiência significativa, somando mais de 5,5 anos de dedicação à área. Esta parcela inclui profissionais com longo tempo de serviço e especialização na Educação Especial.

O cruzamento dos dados qualitativos e quantitativos das entrevistas com os educadores indica que o sistema de Educação Especial opera sob forte contradição: o alto nível de dedicação e formação individual dos educadores contrasta diretamente com as deficiências institucionais. Esta tensão é manifestada tanto no plano conceitual quanto estrutural da prática pedagógica. A defasagem mais crítica na estrutura é a ausência ou inconsistência na disponibilização de mediadores e profissionais de apoio especializado. A crítica sobre a necessidade de cuidador/mediador é um ponto de tensão institucional, conforme relatado no contexto de atuação do Educador 3. Os educadores (como o Educador 2 e o Educador 3) confirmam que seu trabalho envolve entrevistas e encaminhamentos para outras instituições, atuando como ponte para ajudar a complementar recursos ou formação adequada a outros educadores das escolas.

A expertise dos educadores entrevistados não é traduzida em uma prática universal e obrigatória pelo corpo docente das escolas regulares de ensino comum. Esse descompasso sugere uma falha na coordenação e fiscalização da aplicação do Plano Educacional

Individualizado (PEI), que deveria ser o eixo de toda a adaptação (MEC, 2014), e das avaliações adaptadas, demonstrando que em muitos momentos ela é uma iniciativa isolada. A divergência entre a visão do Educador 1 sobre a necessidade de o educador “assumir o compromisso”⁹⁹ e os relatos de falhas na aplicação do PEI revelam que, na escola regular, o compromisso pedagógico ainda não é uma política institucional consistente.

O discurso dos educadores, embora parta de uma premissa inclusiva, revela as profundas limitações estruturais e formativas que inviabilizam a efetividade da inclusão de educandos com TEA no cotidiano escolar. O consenso sobre a formação continuada deficiente e a ausência de apoio adequado por parte das instituições públicas, conforme relatado pelos entrevistados, demonstra a fragilidade da estrutura em garantir os direitos previstos em lei.

Essa crítica empírica está alinhada diretamente aos achados de Bonfim *et al.* (2020), os quais apontam a ausência de políticas públicas consolidadas e a diminuição de profissionais capacitados no Brasil como entraves significativos. A dificuldade prática em operacionalizar a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) (Brasil, 2012), especialmente no que tange à garantia do PEI e da prova adaptada, conforme o relato dos docentes, é a prova *in loco* dessa falha estrutural. O educador, sem o suporte necessário, é lançado ao desafio da adaptação solitária.

O discurso dos educadores, embora parta de uma premissa inclusiva, revela as profundas limitações estruturais e formativas que inviabilizam a efetividade da inclusão de educandos com TEA. A crítica empírica sobre a inoperância do sistema - com a carência de educador mediador, a inadequação da prova adaptada e a ineficácia do PEI - atesta que a falha reside na estrutura, e não primariamente no educando.

A urgência da supressão dessas insuficiências institucionais é confrontada pela recente promulgação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025 (Brasil, 2025d), que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto busca fortalecer a inclusão ao estabelecer diretrizes que reafirmam a necessidade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e, principalmente, ao detalhar as competências do profissional de apoio escolar, que devem atuar em consonância com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A existência desta nova regulamentação ressalta a validade das críticas levantadas pelos educadores entrevistados, pois o próprio governo reconhece a necessidade de aprimorar e reestruturar a política vigente.

Contudo, para além da legislação, a eficácia da inclusão repousa na figura do educador (Grandin; Scariano, 2012). A trajetória da autora ilustra que o déficit estrutural mencionado

⁹⁹ EDUCADOR 1. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 9 ago. 2024.

pelos educadores pode ser mitigado quando há a presença de um mentor, como o Sr. Carlock, seu educador de ciências. Carlock não apenas cumpriu um papel técnico, mas foi capaz de reconhecer a forma de pensar de Grandin, motivando-a a transformar seu interesse específico em progresso social e acadêmico.

Ao cruzar os depoimentos dos educadores desta pesquisa com a biografia de Grandin, percebemos que a importância do educador reside na sua capacidade de atuar como essa ‘porta’ necessária para a conexão do jovem com TEA à esfera social. Assim, o suporte previsto na nova legislação só atinge sua plenitude quando o educador assume esse papel de mediação ativa, transformando o cotidiano escolar em um espaço de descoberta e aprendizado significativo.

6.4.1 Redes sociais e Instagram: perspectivas dos educadores

A maioria dos educadores entrevistados (Educadores 1, 3, 4, 5, 6 e 8) indicou não ter conhecimento sobre a interação de seus educandos com autismo no Instagram. De maneira similar, também afirmaram não conhecer especificamente educandos ou familiares que utilizem a plataforma para discutir o TEA.

No entanto, o tema das redes sociais não é totalmente ausente e é percebido por alguns como um recurso potencial: o Educador 2 citou um educando com autismo que utiliza a plataforma Instagram para falar sobre jogos, indicando que ele a utiliza para compartilhar interesses e hiperfocos, mas não fala sobre o TEA especificamente. Outros três educadores indicaram perfis e expressaram uma visão sobre o tema. O Educador 6 foi o profissional que indicou o perfil de uma de suas alunas com TEA e considera a interação no Instagram como “[...] mais um recurso para promover a inclusão”¹⁰⁰. O Educador 9 corrobora essa visão, vendo a rede como um recurso para o trabalho de educandos com autismo de forma cuidadosa, sendo uma ferramenta de “multiabordagens”¹⁰¹ que pode se encaixar nas necessidades e individualidades do educando.

Tanto o Educador 1 quanto o 10 indicaram um perfil cada para análise, e estes foram selecionados e analisados a partir dessa indicação. O Educador 10 defende que a interação no Instagram é positiva, quando feita com respeito, cuidado e orientação, valorizando conquistas e promovendo a inclusão. Ele alerta, porém, que o uso deve ser responsável, mediado por adultos, e deve priorizar a proteção da criança ou adolescente, com cautela em relação à

¹⁰⁰ EDUCADOR 6. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 12 ago. 2025.

¹⁰¹ EDUCADOR 9. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 20 ago. 2025.

exposição da imagem, privacidade e consentimento familiar, em uma abordagem educativa e humanizada.

Nesse sentido, a fala do Educador 1 aprofunda essa percepção de cautela, mas revela uma tensão que pode resvalar na infantilização do sujeito. Ao afirmar que a interação no Instagram deve estar limitada ao “consentimento do adulto”¹⁰², o discurso docente estabelece a supervisão não como etapa necessária de mediação, mas como o marco final e limitador da experiência. Em resumo, a maioria dos educadores não têm contato direto com o uso do Instagram através dos seus educandos com TEA. No entanto, há reconhecimento crescente do potencial da plataforma como canal de expressão de hiperfocos e como ferramenta de apoio à inclusão, desde que o uso seja cauteloso e mediado por profissionais e familiares.

Esse distanciamento dos educadores sobre a vida digital dos educandos revela um desafio crítico para a integridade da informação no contexto escolar. A desinformação, que muitas vezes transborda nas plataformas como o Instagram, exige que o educador questione a intencionalidade ética dos conteúdos consumidos pelos educandos, transformando a mediação digital em urgência pedagógica para garantir que a inclusão não seja vulnerabilizada pela fragilidade da integridade informacional das redes.

A análise da perspectiva dos educadores sobre o uso do Instagram por seus educandos com TEA revela uma dissonância: a maioria dos docentes não possui conhecimento prático sobre a interação de seus educandos na plataforma. Este dado comprova que a instituição escolar ainda opera em uma lógica de adaptação à cultura digital, falhando em se adequar à dinâmica da midiatização, conforme teorizado por Hjarvard (2012). A escola, ao não reconhecer ativamente a vida digital dos educandos, trata a mídia como um “corpo estranho na sociedade”, em contraste com a visão sistêmica de Gomes (2016), para quem os dispositivos são agentes ativos que constroem a subjetividade e o conhecimento.

O relato do Educador 2, que identifica um educando utilizando o Instagram para compartilhar hiperfocos e jogos, serve como evidência de que a midiatização já está ocorrendo no nível do educando, e isso pode ser aproveitado pedagogicamente pela instituição. Essa apropriação do espaço digital para a expressão de interesses específicos configura uma invenção social que dá sentido à tecnologia, conforme Mattos, Janotti Junior e Jacks (2012).

Por fim, a cautela do Educador 10 sobre o uso responsável, mediado e seguro, insere a discussão na esfera legal e ética. Essa preocupação é duplamente ancorada: tanto pela Lei nº 12.965/2014 (Marco Civil da Internet) (Brasil, 2014a), que exige o uso seguro e consciente da

¹⁰² EDUCADOR 1. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 9 ago. 2024.

rede, quanto pelos riscos inerentes ao ambiente digital. A defesa da mediação por adultos confirma a necessidade de mitigar o risco de solidão conectada (Turkle, 2011) e a atenção parcial contínua (Santaella, 2013b) que, embora ofereçam inclusão, podem gerar pressão por performance e colidir com a necessidade de atenção profunda inerente ao processo de aprendizagem e à gestão da condição autista.

6.5 MÃE ATÍPICA: A crítica e a corresponsabilidade na Inclusão

O relato da MÃE ATÍPICA funciona como o componente empírico de validação e denúncia das deficiências estruturais já identificadas na análise do relato dos educadores. Enquanto os educadores, em sua análise, apontam para a carência institucional (falta de mediador, formação deficiente e inconsistência na aplicação do PEI) como um problema do sistema, a MÃE ATÍPICA apresenta a consequência direta e emocional dessa falha, traduzindo a disfunção estrutural em marginalização familiar.

A MÃE ATÍPICA, de 53 anos, é mãe de um dos jovens que tiveram seu perfil do Instagram analisado. Seu filho está no 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do Rio de Janeiro. Apesar de o jovem ter sido convidado para ser entrevistado pela pesquisa, ele recusou o convite. Segundo o relato da mãe, essa negativa está ligada à fase desafiadora da adolescência, período em que ele tem manifestado preferência por se manter mais reservado. Esta observação contextualiza a participação da MÃE ATÍPICA neste estudo.

O diagnóstico do seu filho (TEA) veio aos três anos de idade, após uma regressão na fala. Ela relata que o diagnóstico inicial foi um momento de choque, comparável a “levar um tiro”, e o descreve como o “luto do filho perfeito”¹⁰³. Atualmente, o jovem tem uma rotina de terapias que inclui equoterapia, música-terapia e sessões particulares de RPG devido a problemas de coluna. A relação com o pai é marcada pela dificuldade de ele aceitar o diagnóstico, o que levou à separação do casal.

A MÃE ATÍPICA é formada em Pedagogia, tendo trabalhado 4 anos na área (Educação Infantil e Ensino Fundamental I) e atualmente está se formando em Serviço Social. Para ela, Inclusão é um “grande sonho” e significa “fazer parte de verdade”, participando ativamente¹⁰⁴. Ela detalha: “Eu acho que inclusão...é você fazer parte. É você fazer parte de verdade, né? Não

¹⁰³ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁰⁴ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

é um número no diário, não é... uma pessoa que consta apenas, né? Eu acho que é você estar inserido mesmo”¹⁰⁵.

A MÃE ATÍPICA se coloca em uma posição crítica ao sistema público, afirmando: “A gente, por ser familiar, a gente também se sente à margem, né? Porque, se não inclui meu filho, para mim não serve”¹⁰⁶. Essa marginalização, em sua visão, ocorre devido à falta de educador mediador - sobre o qual ela destaca: “A questão do professor mediador, né? O Estado nem isso tem”¹⁰⁷, há carência de formação e empatia dos educadores, e a falhas nas práticas escolares. Ela detalha as falhas com pesar: “Fico triste também que tem professores, por exemplo, no Ensino Médio, cada professor que é responsável pelo PEI do aluno. Isso não acontece. Como não acontece a prova adaptada, né?”¹⁰⁸. A MÃE ATÍPICA é enfática sobre a responsabilidade do profissional: “Eu via ano passado aluna se formar, ter concluído o Ensino Médio e não ser alfabetizada. Eu, como professora, eu não concebo isso. [...]. Eu não sei por que isso me dá um incômodo tão grande. Você tem na tua mão o poder de fazer e você não faz”¹⁰⁹.

O ativismo faz parte da vida da MÃE ATÍPICA como um meio de estudar, conscientizar e lutar por direitos. Ela participa ativamente de coletivos como o Projeto Ori.Entes¹¹⁰, uma coalizão interinstitucional sediada em Niterói que reúne instituições e colaboradores como o Lions Clube Niterói Fonseca¹¹¹, a Casa Atípica¹¹², AMES¹¹³ e os Pais Além do Espectro¹¹⁴, trabalhando em prol dos direitos das pessoas com autismo e de suas famílias. O projeto realiza palestras em escolas, igrejas etc.; operando de forma descentralizada através da rede de suporte de seus parceiros. A mensagem mais importante que a MÃE ATÍPICA deixa para pais e familiares é sobre a aceitação e a necessidade de amar o filho “do jeito que é”, aconselhando-os a procurar grupos de apoio e a ver o diagnóstico como “ponto de partida” e não uma sentença¹¹⁵. Para os educadores, sua fala se concentra na empatia, que ela considera mais

¹⁰⁵ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁰⁶ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁰⁷ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁰⁸ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁰⁹ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹¹⁰ Projeto em fase de estruturação institucional, sem domínio digital ativo até a presente data (23 dez.2025).

¹¹¹ Disponível em: <https://www.instagram.com/lionsniteroifonseca/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

¹¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/casa.atipica/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

¹¹³ Disponível em: <https://www.instagram.com/nossafamiliaames/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.instagram.com/paisalemdoespectro/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

¹¹⁵ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

importante que a especialização. O questionamento final que ela deixa para os educadores, resumindo sua perspectiva, é:

Se fosse teu filho? É isso que eu queria deixar para os professores. E se fosse seu filho? Se fosse teu sobrinho? [...] O que que você faria? Como que você acolheria? Você faria alguma coisa diferente na forma de educar? Você, o que que você ia querer? O que que você ia poder fazer por ele? Acho que é isso, né? Se fosse seu filho¹¹⁶.

A narrativa da MÃE ATÍPICA está inserida na pesquisa como o componente de crítica emocional e política que preenche os silêncios deixados pela análise puramente estrutural dos educadores. Seu relato, iniciado pelo choque do diagnóstico - metaforizado como “levar um tiro” e seguido pelo inevitável “luto do filho perfeito”¹¹⁷ -, evoca o peso histórico imposto à figura materna¹¹⁸. A atuação da MÃE ATÍPICA em coletivos e coalizões interinstitucionais reforça a importância das redes de apoio presenciais como instâncias de filtragem informacional. Em um cenário onde o Brasil lidera a desinformação sobre autismo (FGV, 2024), o ativismo manifestado pela entrevistada representa também uma luta pela integridade da informação e superação ativa dessa narrativa estigmatizante.

No contexto escolar, a mãe assume o papel de estrategista e advocate, sendo o principal agente a fiscalizar a aplicabilidade legal e a buscar o auxílio especializado. No entanto, o fardo dessa mediação é manifestada no sentimento de marginalização. A entrevistada expressa sentir-se “à margem”¹¹⁹ e cobra dos educadores um olhar que priorize a empatia sobre a especialização pedagógica. Este sentimento de marginalização denuncia a extrema violência estrutural que atravessa as famílias de pessoas com TEA, onde a desassistência do sistema legislativo e educacional impõem uma sobrecarga que culmina na fadiga do cuidador (ou *burnout* parental). Assim, a voz da MÃE ATÍPICA, ao denunciar a burocracia, prova a necessidade de incorporar o conhecimento experiencial ao debate pedagógico, revelando que a busca por coletivos e a autorrepresentação são, antes de tudo, estratégias de sobrevivência emocional e resistência política diante do esgotamento.

O clímax da crítica materna reside no apelo à visibilidade e humanização. Suas colocações, ao buscarem deslocar o educador da posição de técnico para a de humano, conectam-se à filosofia de Motttron (2016, p. 3) ao argumentar que “Toda criança em situação

¹¹⁶ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹¹⁷ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹¹⁸ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹¹⁹ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

de sofrimento máximo, qualquer que seja a origem, assemelha-se em parte a uma pessoa autista”. A MÃE ATÍPICA, ao exigir que a experiência do educador seja permeada pela dor do cuidado, demonstra que a efetiva inclusão educacional depende, fundamentalmente, da humanização da prática docente, transformando a experiência afetiva em um imperativo moral para a ação pedagógica e política.

6.6 Para além do diagnóstico: a voz no Espectro e a reinvenção da inclusão

A crítica estrutural e emocional levantada pela MÃE ATÍPICA estabelece o cenário das disfunções institucionais e o ônus familiar que servem de pano de fundo para a jornada dos indivíduos com TEA. Contudo, a análise da pesquisa não está restrita à denúncia das inoperâncias sistêmicas. Pelo contrário, o discurso da mãe prefigura a perspectiva da próxima etapa de investigação.

As entrevistas com a JOVEM 01 e a JOVEM 02 promovem o deslocamento da discussão da corresponsabilidade familiar para o protagonismo autista. Ambas as participantes integram o universo de jovens que utilizam o Instagram como ferramenta de autorrepresentação e cujas trajetórias dialogam com o corpus analisado na etapa netnográfica. As jovens representam a expressão ativa da neurodiversidade em contextos escolares por vezes inóspitos. As interlocutoras demonstram, por meio de seus hiperfocos, ativismo e críticas diretas à práxis escolar, o potencial de superação e a urgência de reconhecimento de suas habilidades atípicas. Ressaltamos que, por razões éticas e visando a preservação das identidades e do sigilo dos relatos, outras informações biográficas ou vínculos diretos com perfis específicos da rede social não foram disponibilizados, mantendo o uso estrito de pseudônimos.

6.6.1 JOVEM 01

A JOVEM 01 é uma adolescente de 13 anos, educanda do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular do Rio de Janeiro, cuja trajetória é marcada pela superação e pelo ativismo. Seu diagnóstico de TEA, juntamente com TDAH e Altas Habilidades/Superdotação, veio aos 11 anos, após sua mãe e seu pai notarem semelhanças com o comportamento de seu irmão mais velho que possui o mesmo diagnóstico. Desde então, a JOVEM 01 do Nível 2 passou a demandar Nível 1 de suporte, demonstrando uma ampliação significativa em sua autonomia e competências. Ela passou por uma jornada terapêutica intensa, que incluiu fonoaudiologia, psicomotricidade (que a ajudou em habilidades básicas como amarrar cadarços) e psicologia. Atualmente, seu manejo é complementado por

medicações para controle da ansiedade. Antes do diagnóstico, sentia-se “muito burra”¹²⁰, enfrentava dificuldades de atenção, crises de ansiedade e sofreu *bullying* devido às suas diferenças.

Um dos aspectos mais positivos de sua condição, segundo ela mesma, reside nos seus hiperfocos. A JOVEM 01 nutre grande interesse por História (tanto real quanto fictícia, incluindo História do Brasil e religiosa) e, principalmente, pelo universo da moda. Seu sonho de ser atriz e modelo começou cedo; aos 8 anos, ela trocou a tradicional festa de aniversário por um *book* fotográfico e, desde então, tem investido em cursos de passarela e teatro. O ápice de seu engajamento nesse meio foi a conquista do título de Miss em sua cidade, utilizando o concurso como fonte para gerar conteúdo e visibilidade em seu Instagram, com planos de avançar para os concursos Miss Rio de Janeiro, Brasil e, futuramente, Miss Universo.

Em relação ao tema central da inclusão, a JOVEM 01 a define como a capacidade de não segregar, conseguindo “juntar todo mundo”¹²¹ para interagir e se divertir, apesar das diferenças. Para ela, é inaceitável que as pessoas tratem a pessoa com autismo como se estivesse “só fazendo birra” ou que usem frases como “você não consegue”, por ser diferente¹²². No campo da comunicação para ela reside um desafio: prefere a interação pessoal, pois consegue decifrar melhor as expressões faciais e o sarcasmo, algo extremamente difícil de captar em mensagens escritas por WhatsApp ou Instagram. Ela diz: “[...] nas redes sociais, eu acho meio que mais difícil. Porque eu prefiro falar olhando na pessoa. Pessoalmente eu consigo entender melhor se é sarcasmo, se não é (...)”¹²³.

Apesar da pouca idade, a JOVEM 01 se estabeleceu como uma influente ativista e é embaixadora de um projeto que oferece apoio a cerca de 400 famílias. Em um passo adiante, ela está na fase de abertura de um Instituto - que visa oferecer serviços gratuitos - como aulas de desfile para crianças autistas e cursos profissionalizantes (crochê, maquiagem) - para que as mães consigam gerar renda.

Sua mensagem final, forte e inspiradora, é que o “Diagnóstico não é desfecho” e encoraja os pais a serem uma sólida “rede de apoio” e, dirigindo-se aos seus pares autistas, pede que “não se ponham limites” em seus sonhos¹²⁴. Grandin e Panek (2021) sublinham a

¹²⁰ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

¹²¹ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

¹²² JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

¹²³ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

¹²⁴ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

necessidade de reconhecer cada indivíduo em sua particularidade e evitar que o educando seja definido por um rótulo do *DSM* (2014). A prática docente, ao priorizar o pertencimento e o desenvolvimento das habilidades individuais, confronta a visão homogeneizadora e clínica, inserindo a inclusão em uma perspectiva mais humanizada e individualizada.

Aos educadores que participam de sua formação, a educanda faz um pedido direto e emotivo:

De verdade, eu queria muito que eles entendessem minhas crises, a minha forma de ser. Eu sempre fico mexendo muito a perna. Que eles me ajudem ao máximo, o máximo possível, para tentar entender o que tá acontecendo comigo, para falar comigo, me aconselhar, e eu sei que eu não sou uma pessoa muito fácil de lidar, então eu tenho muita gratidão por essas pessoas e espero que Deus abençoe muito elas¹²⁵.

6.6.2 JOVEM 02

A JOVEM 02 é uma estudante de 13 anos, educanda do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio de Janeiro. Seu diagnóstico de TEA foi recebido aos 4 anos. Embora soubesse de sua condição desde muito nova, ela revela que a aceitação de sua parte não foi imediata, pois se via incapaz e desejava ser “uma pessoa normal como as outras”¹²⁶. Seu núcleo familiar inclui pai, mãe e uma irmã caçula, de 4 anos, que também tem TEA e a quem a jovem descreve carinhosamente como “muito linda” e relata observar características motoras e comportamentais específicas: “Ela faz assim com os braços, anda na ponta do pé”¹²⁷. Atualmente, a JOVEM 02 faz acompanhamento com psiquiatra e utiliza medicamentos, porém não faz terapia regular pois sua mãe considera que as sessões de 30 minutos semanais eram insuficientes¹²⁸.

A adolescente manifesta potencial para dupla excepcionalidade, tendo recebido da mãe a confirmação de que um neurologista deu o diagnóstico de TEA (Nível 1) com Altas Habilidades/Superdotação entre os 6 e 7 anos. Essa característica é refletida em sua rapidez para aprender e na intensidade de seus hiperfocos: sua matéria favorita é Geografia, que a inspira a sonhar em conhecer o mundo, e seus interesses se estendem a filmes de desenho animado, cultura pop e, principalmente, a conteúdos estrangeiros. Ela revelou ter aprendido inglês sozinha assistindo a desenhos como *Yellow House*, canal pouco conhecido na Europa, e

¹²⁵ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

¹²⁶ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹²⁷ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹²⁸ Informação complementada em conversa informal com a mãe da Jovem 02. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

consome conteúdo do canal espanhol *O Reino Infantil*. O aprendizado autodidata de uma segunda língua através do hiperfoco em mídias estrangeiras atesta a presença da dupla excepcionalidade (2e) e corrobora a tese de Grandin e Panek (2021), sobre a importância de valorizar as habilidades atípicas.

A interação social da JOVEM 02 é marcada pela dificuldade em se relacionar com pares da sua idade, preferindo a companhia e a compreensão de adultos e educadores, com quem se sente mais à vontade para se “descobrir”¹²⁹. Na escola, a convivência foi difícil com uma colega com autismo e TOD¹³⁰, que a acusava de fazer drama, tornando a saída dessa colega um alívio. Contudo, o maior desafio reside em sua autoimagem. Ela se descreve em um “momento muito difícil”¹³¹ na adolescência, manifestando profundo incômodo com seu próprio jeito. Suas lutas internas se manifestam como uma “psicose de bonequinhos” (imagens de Inteligência Artificial), na qual ela oscila entre querer ser a “bonequinha perfeita” e temer ser a pessoa que “estraga tudo”¹³². Essa crise de identidade é alimentada por uma “voz na cabeça”¹³³ que a critica e a diminui, levando-a a se sentir isolada e, em momentos de desespero, a ter pensamentos suicidas.

Sua visão é crítica em relação aos padrões sociais, criando a estética do “capitalismo disfarçado de felicidade”¹³⁴ para rebater a artificialidade das estéticas minimalistas e virais das redes. Ao apresentar essa perspectiva, a JOVEM 02 faz, na prática, uma crítica à intencionalidade ética dos produtores de conteúdo. Ela percebe que há um modelo de negócio por trás da desinformação e da estética perfeita das redes. A JOVEM 02 mantém seu perfil principal no Instagram, dedicado ao ativismo como participação em eventos sobre o TEA, apresentação de seu hiperfoco em poesias, consumindo também conteúdo de “cultura pop” e os “filmes de desenho animado”¹³⁵.

A inclusão, para a JOVEM 02, significa ir além do convite superficial e exige que se saiba “de verdade o que a pessoa está passando”¹³⁶. Sua experiência com os educadores também inclui um ponto de frustração: ela relata ter tido um incômodo na escola, onde sua

¹²⁹ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁰ Transtorno Opositivo Desafiador.

¹³¹ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³² JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³³ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁴ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁵ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁶ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

educadora de Matemática reclamou que ela estava “indo muito lá fora”¹³⁷, mas isso acontecia porque estava se sentindo mal. Este episódio ilustra a falta de validação da sua necessidade de autorregulação por parte de alguns profissionais.

Em sua mensagem final, ela pede aos pais que nunca usem o Autismo de forma pejorativa e não tratem a pessoa com TEA “como se ele não fosse da mesma espécie”¹³⁸. Aos educadores, ela pede uma mudança de atitude, pautada no respeito à diversidade de conhecimento: “É, respeitar pessoas que também são inteligentes em outros assuntos, porque, às vezes, a maioria dos professores nunca respeitam a inteligência do outro [...]”¹³⁹.

As experiências das JOVEM 01 e JOVEM 02 não apenas fornecem um contraponto empírico e inspirador às lacunas institucionais, mas também servem como ponto de inflexão necessário para esta análise. O sucesso da JOVEM 01 em traduzir o hiperfoco em ativismo e título de Miss, e a dupla excepcionalidade (2e) da JOVEM 02, com seu aprendizado autodidata de idiomas e a crítica à artificialidade social, atestam a capacidade da autorrealização dos indivíduos com TEA. Contudo, suas vulnerabilidades emocionais e as frustrações com a falta de legitimação na escola – que ignora a necessidade de autorregulação ou desrespeita a diversidade de conhecimento – reforçam a urgência do apelo ético materno visto anteriormente. É a partir dessa dialética entre o protagonismo conquistado no digital e a inclusão negligenciada no presencial que são extraídas as conclusões deste capítulo.

6.7 O Instagram como espelho: demandas autistas e o limite da práxis inclusiva

A partir das perspectivas dos Educadores, Mãe Atípica e Jovens com autismo ficaram evidentes as profundas lacunas institucionais na escola e a necessidade de reestruturação conceitual da inclusão. Como observado, o Instagram é configurado como espaço de mediação e de validação social, no qual os jovens constroem ativamente sua autonomia, ativismo e participação. Esta construção está relacionada à perspectiva de Vygotsky (1997) sobre a compensação social: quando o caminho direto (a interação face a face tradicional) encontra barreiras orgânicas ou sociais, o sujeito cria caminhos alternativos - neste caso, os dispositivos e linguagens digitais - para atingir as mesmas funções psíquicas superiores, como a comunicação, a interação e a abstração. Contudo, essa performance digital contrasta drasticamente com a inércia institucional no ambiente escolar, marcada pela ausência de

¹³⁷ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁸ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

¹³⁹ JOVEM 02. Entrevista concedida a Fernanda Barros. São Gonçalo, 27 ago. 2025.

educador mediador e pela inconsistência na aplicação do PEI, conforme a crítica uníssona dos Educadores e Mãe Atípica. O capital simbólico conquistado na rede (Bourdieu, 1989 [1977]) não é traduzido automaticamente em inclusão plena na sala de aula.

A principal tensão identificada reside, portanto, no abismo entre a busca por essa autorrealização digital e a fragilidade do amparo presencial. Todavia, é preciso registrar que essa imersão no ambiente digital envolve uma complexa dinâmica em sua prática cotidiana, que não ocorre de forma linear ou sem desgaste para o sujeito com TEA. A permanência na rede exige desde uma organização para a produção de postagens - que frequentemente demanda a mediação e o suporte direto de familiares e cuidadores - até o gerenciamento emocional necessário para lidar com as próprias gramáticas de interatividade da plataforma, como a expectativa por *likes*, a incompreensão de respostas ou o impacto de possíveis *dislikes*. O apelo da Mãe Atípica (“Se fosse teu filho?”¹⁴⁰), e o pedido da JOVEM 01 por “entenderem suas crises e acolherem sua forma de ser”¹⁴¹, deslocam o foco da inclusão da mera adaptação para a humanização e a empatia como pilares da prática docente. Ao não incorporar a neurodiversidade como imperativo ético e funcional, a escola ignora as necessidades de adaptação curricular e, consequentemente, silencia o protagonismo autista na construção de um ambiente educativo inclusivo, falhando em reconhecer o protagonismo autista e suas inteligências atípicas (Grandin; Panek, 2021), manifestadas muitas vezes através dos hiperfocos que podem ser potencializados no processo de ensino-aprendizagem.

No plano da midiatização, a pesquisa revela que, embora a escola pontualmente reconheça a performance digital, ela ainda opera com a mídia como um corpo estranho (Gomes, 2016), falhando em reconhecer a lógica midiática da vida cotidiana. Como propõe Martín-Barbero (1997 [1987]), as mediações mudaram o eixo da transferência de saber, deslocando a centralidade das instituições tradicionais para os fluxos culturais e tecnológicos. A desinformação da maioria dos educadores sobre o uso do Instagram pelos educandos com TEA atesta essa desconexão, impedindo que os hiperfocos digitais gerados online sejam ativamente integrados e reforçados no PEI. Sendo assim, a escola precisa transcender e desenvolver uma pedagogia midiatizada, utilizando os canais digitais como fontes legítimas de conhecimento, expressão e agência para os educandos com TEA. Nessa perspectiva, a pedagogia midiatizada resgata a proposta de Freire (2020 [1970]), na qual o processo educativo não ocorre de forma isolada, mas na interação mútua mediada pela realidade. *Se o mundo contemporâneo é*

¹⁴⁰ MÃE ATÍPICA. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Niterói, 17 jan. 2025.

¹⁴¹ JOVEM 01. Entrevista concedida a Fernanda Barros. Rio de Janeiro, 31 ago. 2025.

mediatizado, a educação deve ocorrer através dessa mediação, afastando-se de visões triunfalistas para promover a formação crítica do educando frente às ambivalências desse ecossistema, sob pena de tornar-se obsoleta e excludente.

A militância digital dos perfis de ativismo, encontrada na análise do Instagram, e a consolidação do conceito #RESPECTRO na rede, funcionam como um contrapúblico (Fraser, 1997) que pressiona o Estado e a sociedade pela concretização dos direitos. O Instagram, nesse sentido, não é apenas palco de sociabilidade, mas uma ferramenta de fiscalização cívica para garantir o cumprimento das leis e decretos.

Dessa forma, a discussão apresentada neste capítulo - que unifica o sucesso na construção do *self* digital com a luta por direitos estruturais no *self* presencial - impõe a necessidade de um referencial teórico que integre a dimensão comunicacional da midiatização com a dimensão política e legal da inclusão. A articulação dos achados empíricos deve ser feita à luz de uma teoria que não apenas descreva o fenômeno da rede, mas que estabeleça um quadro para a ação transformadora, definindo a corresponsabilidade institucional em um mundo onde o processo de midiatização permite que indivíduos historicamente marginalizados demandem e fiscalizem o cumprimento de sua cidadania.

O protagonismo autista revelado no Instagram e a crítica da corresponsabilidade materializada na voz materna e dos jovens apontam para a necessidade de um novo olhar para a Educação Especial que não é possível mais ignorar. A etapa final desta tese, por meio da articulação teórica, buscou estruturar um modelo que alinhe a legitimação da subjetividade com a garantia dos direitos, pavimentando o caminho para uma inclusão que seja, de fato, pertencimento e equidade.

O Instagram potencializa o protagonismo do indivíduo com TEA, transferindo o olhar das dificuldades para as competências, habilidades e potencialidades, com a condição de que esta autonomia digital seja mediada por protocolos éticos e intervenções estratégicas. Apesar desta autorrepresentação no ambiente digital, observamos uma profunda e paralisante tensão com a inércia e as estruturas rígidas do amparo institucional presencial. Este abismo entre a autorrealização, a agência e o sucesso comunicativo conquistado na rede e a fragilidade ou lentidão da inclusão plena no ambiente escolar, impõe a necessidade urgente de um modelo teórico que explique o mecanismo pelo qual essa agência digital é transformada em potencial real para a reconfiguração social e escolar. Afinal, entre curtidas e algoritmos, pulsam subjetividades que a sala de aula precisa acolher.

Neste sentido, a principal contribuição teórica e formal desta tese é a proposição do esquema conceitual de Convergência Representacional (CR). O CR (Figura 23) é uma

formalização que busca estabelecer um modelo conceitual novo, o “mapa” que liga a Agência Enunciativa à Representatividade Social para o grupo com TEA. Ele não apenas utiliza conceitos existentes, mas cria a “máquina” que os articula de forma inédita, fornecendo uma resposta formal e estrutural a partir dos dados encontrados neste estudo.

O CR compreende três componentes interconectados que sintetizam a dinâmica observada:

- **Input:** Agência Enunciativa Digital (Autorrepresentação): é a manifestação da voz do grupo falando por si mesmo. O conjunto de narrativas e performances de identidades produzidas ativamente pelos indivíduos com TEA no Instagram.
- **Filtro:** Ecologia Algorítmica: o mecanismo mediador é o *gatekeeper*¹⁴² do Instagram que, através das suas lógicas de engajamento, decide quais narrativas ganham visibilidade e amplificação. O filtro algorítmico determina, portanto, se a autorrepresentação permanece restrita a nichos ou se rompe essa barreira.
- **Output:** Nova Representatividade Social: o resultado da convergência é a mudança na percepção social através do acolhimento, a desconstrução de estereótipos, o respeito e o aumento do conhecimento sobre o TEA, alcançadas quando as narrativas autênticas do grupo superam o Filtro Algorítmico e ganham ressonância social amplificada.

Essa divisão do modelo de Convergência Representacional em *Input*, *Filtro* e *Output* atende a uma delimitação estritamente metodológica e analítica, o que não significa que essas instâncias operem de forma linear ou isolada. Ao contrário, a dinâmica observada no ecossistema digital revela que esses componentes coexistem simultaneamente e em constante interdependência. A Agência Enunciativa do jovem (*Input*) é continuamente tensionada pela Ecologia Algorítmica (*Filtro*), enquanto a Nova Representatividade Social (*Output*) responde a essas etapas, modulando e impulsionando, em tempo real, novas práticas na rede.

A estrutura lógica do modelo de Convergência Representacional possui escalabilidade que permite sua aplicação em diversos contextos educativos e plataformas digitais, para além do recorte específico desta pesquisa - o Instagram. Embora o Instagram tenha se constituído como o objeto empírico central desta investigação, a matriz conceitual do CR foi desenhada para transcender a especificidade de uma única plataforma. Diante da volatilidade técnica desse ecossistema - onde funcionalidades e produtos se reconfiguram continuamente -, as

¹⁴² O conceito de *gatekeeper* (guardião do portão), atua como o principal agente regulador da visibilidade e amplificação do discurso no Instagram, determinando a ascensão ou a rejeição de uma narrativa.

considerações desta tese mantêm sua validade para outras redes sociais, uma vez que a lógica estrutural da cultura digital e as manifestações da subjetividade dos sujeitos operam além das fronteiras de um aplicativo específico.

Sob essa perspectiva, o CR constitui uma matriz analítica capaz de mapear a relação da pluralidade dos sujeitos com a cultura digital de forma ampla, compreendendo como as dinâmicas de rede incidem diretamente sobre a vida cotidiana e as vivências fora dos muros educacionais. O modelo propõe que o educador identifique o que cada espaço digital representa para o educando em sua singularidade (*Input*), compreenda as mediações e lógicas de visibilidade ali presentes (Filtro) e busque converter essas experiências em estratégias de ensino, aprendizagem e inclusão (*Output*). Dessa forma, o CR funciona como ferramenta para que qualquer instituição de ensino reconheça o que o educando vivencia no território online, integrando esse repertório à prática pedagógica presencial.

Figura 24 - Esquema conceitual de Convergência Representacional (CR)



Fonte: autora.

Na prática, essa ferramenta se operacionaliza quando o mapeamento das produções e interesses digitais do aluno (*Input*) e a compreensão crítica de sua exposição em rede (Filtro) servem de subsídio real para o ambiente educacional (*Output*). Essa transposição pode ser estruturada a partir de três eixos práticos no cotidiano:

- **Mapeamento do *Input* (Escuta Ativa):** O educador identifica as práticas de autorrepresentação e as narrativas do educando com TEA nas redes (o que ele posta, como edita sua própria imagem, quais são seus hiperfocos, as interações de apoio que recebe, entre outros elementos).

- **Mediação do Filtro (Letramento Digital):** Os educadores atuam analiticamente sobre as lógicas de visibilidade e engajamento da plataforma, orientando o educando a compreender criticamente o ambiente de rede e transformando o uso técnico em agência consciente.
- **Materialização no *Output* (Práxis Inclusiva):** As habilidades tecnológicas, a autonomia e as competências demonstradas nas redes sociais são transpostas para o espaço físico, servindo de base real para orientar a reestruturação de metas para o planejamento pedagógico, no Plano de Ensino Individualizado (PEI) e como ferramentas para outras atividades educacionais.

Desse modo, o modelo se consolida como uma matriz de dupla via, onde o protagonismo conquistado no ecossistema digital atua diretamente como alavanca para a inclusão educacional concreta.

A articulação da CR, ao mapear essa dinâmica, estabelece um quadro para a ação transformadora e define a corresponsabilidade institucional. O aprimoramento dos processos de inclusão exige que o sucesso e a voz conquistados no laboratório social digital (*Input*) sejam traduzidos em melhorias pedagógicas - tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico - no ambiente presencial (*Output*). Fundamentalmente, a persistência do contraste entre a autorrealização digital e a inércia institucional é a evidência empírica de que o *Output* (Nova Representatividade) ainda não foi traduzido plenamente em inclusão presencial. Isso não invalida o modelo, mas justifica sua necessidade como um quadro teórico-prático essencial para mobilizar e fiscalizar a adaptação institucional e a garantia plena dos direitos.

A persistência desse abismo, quando confrontada com o cenário escolar, atesta que integração - a mera presença física do educando em sala - ainda é confundida com inclusão, que pressupõe pertencimento e suporte efetivo. O *Output* da CR exige que o sistema escolar reconheça as inteligências atípicas (Grandin; Panek, 2021) e utilize a autoridade conquistada pelo jovem no território digital como base estratégica para a reestruturação do PEI, das práticas pedagógicas presenciais e da socialização.

A proposição do modelo de Convergência Representacional (CR) encerra, assim, a análise deste capítulo, formalizando o quadro que articula as dinâmicas da Agência Enunciativa do jovem com TEA à Nova Representatividade Social. O modelo evidencia os descompassos institucionais e estruturais que desafiam a transposição dessas práticas interacionais do ambiente online para o contexto educacional presencial. A partir dessa proposta conceitual (CR) - cuja validade e desdobramentos práticos constituem horizontes de investigação futura,

o próximo e último segmento da tese sintetizará os principais achados da pesquisa e o legado que dela resulta.

Considerações Finais

Muitas pessoas com autismo sabem que há algo sobre elas que é diferente, mas não sabem o que é. Só fiquei sabendo da extensão completa das minhas diferenças depois de ler vários livros e perguntar cuidadosamente a muitas pessoas sobre seus processos sensoriais e de pensamento. Espero que, quanto mais educadores e médicos entenderem essas diferenças, mais crianças autistas sejam auxiliadas no seu terrível isolamento nos primeiros anos (Grandin, 2011, p. 91).

A esperança manifestada por Grandin em seu relato - a de que o entendimento das diferenças e o auxílio externo possam mitigar o “terrível isolamento” - ressoa como um chamado histórico na comunidade autista. Se, no passado, o caminho para o autoconhecimento e a inclusão envolviam questionamentos cuidadosos a terceiros, a presente pesquisa demonstra que a dinâmica de descoberta, diagnóstico e acolhimento tem sido transformada ao longo do tempo: o caminho para o autoconhecimento, que antes dependia exclusivamente do olhar do outro, hoje encontra novos fluxos de validação.

O protagonismo comunicativo e o processo de autorrepresentação de jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instagram evidenciam que, ao invés de aguardar que o entendimento e o reconhecimento sejam concedidos, o ambiente digital permite que os próprios jovens produzam ativamente o entendimento sobre suas subjetividades, transmitam conhecimento e contribuam para a redução do isolamento e respeito às suas diferenças.

Neste contexto, observamos um fenômeno de fascínio social pelo autismo em que a associação frequente do TEA a personalidades de sucesso e à ideia do hiperfoco contribui para a difusão de conceitos como o fenótipo ampliado do autismo, dilatando as fronteiras do TEA na percepção popular. Este movimento gera uma poeira informacional, onde o diagnóstico, por vezes, é romantizado, obscurecendo as barreiras e diferenças reais da neurodivergência. Para esta pesquisa, foi preciso atravessar essa camada de representações midiáticas e estereótipos para acessar a subjetividade dos jovens com autismo diferenciando o ativismo consciente da mera reprodução de tendências informacionais.

A metodologia empregada, marcada pela netnografia de Kozinets (2014), envolvendo o Instagram e os jovens com TEA foi um procedimento muito profícuo. Esta intersecção não apenas viabilizou a extração de novas evidências sobre a voz autista na rede, como também preencheu um vácuo na pesquisa científica, que historicamente não dedica estudos sobre a autorrepresentação de indivíduos neurodivergentes em plataformas midiáticas. A forma como

a netnografia foi empregada para analisar a natureza visual e algorítmica do Instagram constitui, portanto, uma contribuição empírica e metodológica singular.

A análise dos dados coletados por meio da netnografia evidenciou que o Instagram atua como recurso estratégico para o desenvolvimento da autonomia e da inclusão social de jovens com TEA. Os achados mais relevantes sobre o contexto do percurso da pesquisa foram:

- **Abertura e esclarecimento:** constatamos uma notável receptividade das famílias e dos jovens com TEA em contribuir ativamente para a pesquisa. A falta de retorno (três casos) e desistência (um caso) pouco expressivas e o desejo claro de expor e falar sobre o assunto indicam que o digital é percebido como uma via para a elucidação do TEA. Esta proximidade e acolhimento na esfera digital contrastam com as barreiras muitas vezes encontradas em espaços sociais tradicionais. O Instagram, nesse sentido, cumpre um papel fundamental ao fomentar a expressão de subjetividades e a construção de teias sociais significativas.
- **Paradoxo da exposição:** em contrapartida à facilidade de acesso e à prontidão das famílias e jovens com TEA, identificamos uma dimensão crítica de ingenuidade que beira certo perigo. Um paradoxo - entre a necessidade de voz e o risco da exposição. Desde o primeiro contato, todos os donos de perfis foram abertos a permitir a divulgação dos resultados antes mesmo de terem acesso aos termos de consentimento e assentimento. O desejo de expor e falar, embora empoderador, exige a mediação de protocolos éticos, visto que a exposição da vulnerabilidade pode ser explorada por pessoas mal-intencionadas.
- **Colaboração e interesse dos educadores:** as entrevistas realizadas com os educadores transcorreram de forma tranquila e produtiva. A adesão ao estudo foi alta, sendo que praticamente todos os educadores selecionados se mostraram solícitos e prontos a contribuir ativamente, com apenas dois casos de não-retorno. A relevância do tema da pesquisa foi ratificada pelo interesse demonstrado por muitos deles, que parabenizaram a iniciativa e manifestaram o desejo de ter acesso ao material finalizado, o que reforça a pertinência do estudo para a prática pedagógica.
- **O papel significativo da Mãe Atípica:** um momento importante para o avanço da pesquisa foi a entrevista com uma das mães atípicas, que se estabeleceu como uma colaboradora estratégica e ponte para o campo. Sua participação foi além do depoimento individual, facilitando o acesso a outros perfis relevantes no Instagram. A mãe demonstrou grande emoção e satisfação em poder colaborar ativamente

desde as etapas iniciais, validando a relevância do tema. Essa proximidade e hospitalidade manifestadas por ela - que se expressa nos convites contínuos para eventos relacionados ao TEA - não apenas endossam o impacto potencial do estudo, mas também ilustram a confiança e proximidade gerada.

- **Receptividade e construção de vínculos:** a etapa de entrevistas com as jovens com TEA foi marcada por um engajamento excepcional, que ultrapassou a formalidade da pesquisa. Em ambas as ocasiões, fui recebida com notável disponibilidade e interesse pelas mães e pelas próprias jovens, que expressaram alegria em contribuir com o estudo. Essa aproximação resultou em convites para participar de eventos nos quais as jovens exibiam suas habilidades e falavam sobre o autismo, proporcionando momentos de grande enriquecimento pessoal e científico e confirmando o potencial do tema. Em particular, a relação estabelecida com a família de uma das jovens tornou-se mais estreita, resultando em uma colaboração mútua: eu pude, a pedido da mãe, indicar um profissional para complementar a terapia da jovem. A manutenção de uma comunicação informal contínua com os pais e com a própria jovem reforça o vínculo de confiança criado, demonstrando que a pesquisa não apenas coletou dados, mas também estabeleceu laços significativos com a comunidade estudada.

Ao considerar o percurso metodológico, é fundamental reconhecer a volatilidade própria dos estudos qualitativos, cujos resultados acompanham a constante transformação dos sujeitos no tempo. Olhando em retrospecto, julgo que, caso houvesse maior tempo institucional para a pesquisa teria sido importante entrevistar mais jovens com autismo, para além das que foram escutadas, e de alguma forma ter acompanhado em detalhes o cotidiano escolar presencial. Embora a escola pulse nas entrelinhas deste trabalho como um forte elemento de tensionamento, reconheço que ela acabou não sendo algo aprofundado ao longo do percurso.

Além disso, o campo também me impôs delimitações claras sobre quem faria parte ou não dessas interações. O público que não pôde ser incluído foram os perfis privados do Instagram. A preferência metodológica foi por perfis públicos, com números de seguidores um tanto expressivos e/ou postagens de autoidentificação explícita como pessoas com autismo, alguns que fossem moradores do estado do Rio e estudantes de escola pública. Dentro desse desenho do campo, embora o recorte etário inicial previsse sujeitos entre 13 e 19 anos, a inclusão de algumas exceções foi fundamental para o enriquecimento qualitativo do corpus da pesquisa.

A imersão na pesquisa exigiu de mim uma vigilância epistemológica diária para não cair no viés da confirmação, evitando selecionar ou ler os dados apenas sob a ótica das minhas próprias expectativas de emancipação. Essa atenção foi o que me permitiu perceber com clareza o risco real da superexposição que se desenha no ambiente virtual. Como se depreende do paradoxo da exposição, a entrega afetiva dos jovens e de suas redes de apoio frequentemente sobrepuja as formalidades burocráticas; a cobrança pelo envio do termo assinado precisou ocorrer, muitas vezes, de forma insistente mesmo depois que o acesso e as interações na rede já tinham sido permitidos afetivamente por eles. Para lidar com esse cenário e mitigar os potenciais riscos da rede, compreendo que a urgência de propostas de letramentos digitais críticos, que orientem sobre o gerenciamento de seus dados nas mídias digitais precisa acontecer nos diversos espaços educativos e sociais.

A condução da pesquisa, amparada por essa cuidadosa costura ética e marcada pela notável fluidez das interações, forneceu uma estrutura prática e necessária para responder às premissas que nortearam este trabalho. O Problema de Pesquisa que orientou todo o estudo concentrou-se na seguinte questão: Como o Transtorno do Espectro Autista é compreendido na escola brasileira e no uso do Instagram pelos jovens com autismo? Para abordar os diversos ângulos desse fenômeno, o problema foi desmembrado nas seguintes Questões Norteadoras: Quais as origens e características do Transtorno do Espectro Autista? Existem políticas brasileiras que amparam as pessoas com autismo? De que forma os jovens autistas interagem no Instagram e quais informações compartilham? Quais as possibilidades de interação das pessoas com autismo a partir do processo de mediação? E, por fim, como se dá o envolvimento das pessoas com autismo no Instagram e no cotidiano escolar?

No âmbito da definição do TEA, o estudo estabeleceu que ele é classificado como um distúrbio do neurodesenvolvimento, marcado por sua complexidade, ampla variabilidade e singularidades. Embora este transtorno seja popularmente entendido como um conjunto de três comportamentos predominantes: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas, os achados desta tese convidam a olhar para além do diagnóstico.

Em relação ao amparo legal, a pesquisa identificou a fragilidade das políticas públicas brasileiras e um descompasso estrutural no sistema, que revela a insuficiência de políticas consolidadas para a inclusão. Essa falha é frequentemente exposta pelos jovens com TEA e seus familiares no Instagram, sendo exemplos práticos a necessidade de judicialização para garantir profissionais de mediação e apoio escolar e as falhas em serviços como o SUS. Tanto o relato nas entrevistas sobre as lacunas na formação docente quanto a falta de profissionais de

apoio especializado evidenciam uma distância significativa entre o que a lei preconiza e o que o cotidiano escolar concretiza em termos de inclusão plena. A escola, embora seja um espaço fundamental de socialização, muitas vezes não está adequadamente preparada para o atendimento singularizado que a diversidade do TEA exige, confirmando a necessidade de investimento urgente em formação continuada e recursos.

Dessa forma, a pesquisa respondeu a este problema demonstrando um cenário de contradição. Através dos resultados, vimos que o Instagram é configurado como cenário de interação social e de validação subjetiva que promove autonomia, ampliação de repertórios e ativismo dos jovens com TEA. Este estudo revela que a coragem de se expor e a vitalidade demonstrada por estes jovens no ambiente digital funcionam como analisador das suas potencialidades, muitas vezes invisibilizadas no cotidiano escolar presencial. Este envolvimento online atua como incentivo para que as práticas educacionais se tornem mais acolhedoras, com o protagonismo digital, em alguns perfis analisados, se estendendo e transformando o cotidiano escolar.

Com base na experiência destes jovens com TEA no Instagram, entrevistas com educadores, mãe atípica e duas jovens com autismo, foi possível perceber as lacunas estruturais e formativas da educação presencial. A escola, ao não reconhecer ativamente a vida online dos educandos, ainda falha em se adaptar à dinâmica da mediatização, sendo que a inclusão é dificultada pela ausência ou inconsistência na oferta de profissionais de apoio especializado e mediadores, apesar do alto nível de dedicação individual dos educadores entrevistados. A escola que reconhece a atuação digital do jovem com autismo e atua transformando essa participação em contribuição colabora para a promoção do acolhimento, conscientização e inclusão no contexto escolar brasileiro.

O processo de mediatização, ao integrar a mídia nas relações sociais, oferece novas e importantes possibilidades de interação. As redes sociais, como o Instagram, funcionam como laboratório de múltiplas identidades, permitindo um ambiente de comunicação com tempo para reflexão, o que facilita o desenvolvimento de redes de apoio e laços para a comunidade autista e estabelece uma relação de extensão com a vida offline.

Nesse contexto, o Objetivo Geral da pesquisa, Explicar como o Transtorno do Espectro Autista é compreendido no cotidiano da escola brasileira e no uso do Instagram pelos jovens com autismo, foi atingido integralmente. No Instagram, o TEA é manifestado como uma prática de ativismo e militância ativa, espaço para o desenvolvimento da autonomia, repertórios sociais, permitindo que os jovens rompam ativamente com estereótipos capacitistas. Contudo, na escola brasileira, os jovens com autismo se confrontam com as falhas estruturais e

formativas da educação presencial. A inclusão e visibilidade, no entanto, ainda são dificultadas pela ausência ou inconsistência da efetividade das políticas públicas brasileiras no contexto escolar.

Os Objetivos Específicos também encontraram respostas, fornecendo as bases para as considerações. No tocante a conhecer a história e particularidades do TEA, além do referencial teórico, os achados mostram que a compreensão do que é este transtorno está no centro do ativismo digital, sendo o Instagram o canal pelo qual jovens e seus cuidadores informam e conscientizam sobre o tema subvertendo a percepção de que a pessoa com autismo é definida pela limitação. Em relação a entender as políticas brasileiras que amparam as pessoas com autismo, a pesquisa identificou lacunas e fragilidades. A plataforma é frequentemente usada para expor a falha estrutural do sistema (judicialização; necessidade de mediador escolar), comprovando a insuficiência de políticas consolidadas para a inclusão no Brasil.

Quanto a apresentar as formas de linguagem, interação e a participação midiática, os resultados apontam que estas estão centradas na conscientização e na militância na defesa da causa do TEA. O Instagram também é estabelecido como campo para a experiência social, no qual a autonomia é a narrativa que impulsiona a participação social e a construção de redes de conexão e apoio. Por fim, o objetivo de compreender o envolvimento das pessoas com autismo no Instagram e no cotidiano escolar foi alcançado, ao estabelecer a imersão digital como uma extensão da vida presencial. No entanto, a partir das entrevistas, foi possível entender que a escola brasileira ainda precisa ser mais atenta a essa presença do jovem com autismo no Instagram e se apropriar disso para promover a inclusão e o desenvolvimento deste protagonismo no contexto escolar.

A primeira Hipótese, de redes de suporte, foi confirmada, pois as redes sociais, como o Instagram, foram reveladas como ferramentas que facilitam o compartilhamento de saberes, atuando como espaço seguro para a construção de redes de apoio, impulsionando a atividade social e a troca de conhecimento. A segunda Hipótese, sobre os discursos testemunhais, também foi comprovada, através de alguns jovens com autismo que promovem narrativas de autonomia, ativismo e participação social, possibilitando a troca de saberes, a quebra de estigmas e a construção de comunidades de apoio. Por fim, a terceira Hipótese, sobre a extensão do Instagram para o ambiente escolar, foi igualmente confirmada: a interação na plataforma vai além deste espaço e pode ser uma extensão da esfera educacional. O atravessamento do cotidiano escolar ocorre quando a escola integra essa presença no digital, potencializando o protagonismo social do jovem.

A articulação entre a escola e o Instagram indica, desse modo, que as interações devem subsidiar práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Os jovens com autismo, ao utilizarem o Instagram para expressarem suas identidades e desenvolverem narrativas sobre suas vivências, oferecem material para o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e para as ações do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Se o Instagram permite o desenvolvimento de habilidades comunicacionais e o fortalecimento da autonomia por meio de interesses específicos, a escola pode integrar esses recursos de linguagem e temas de hiperfoco para tornar o currículo mais significativo e acessível.

O Instagram é configurado, assim, como um recurso estratégico e eficaz para a inclusão e o desenvolvimento de jovens com TEA, cumprindo papel fundamental ao encorajar a expressão de subjetividades e a construção de teias sociais significativas. O sucesso da plataforma como ferramenta de intervenção está diretamente ligado à sua capacidade de atuar como sistema de reforço comportamental alinhado aos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Ao fornecer um ambiente de *feedback* - onde *likes* e comentários atuam como reforçadores sociais imediatos -, o Instagram contribui significativamente para:

- **Desenvolvimento da autonomia:** pela modelagem de comportamentos de autoapresentação e a validação de talentos e interesses específicos;
- **Inclusão social:** pela criação de um contrapúblico onde jovens com TEA encontram validação e desenvolvem repertórios comunicativos;
- **Suporte comunitário:** pela transformação da vivência em ativismo e recurso pedagógico, muitas vezes mediado pela família.

A pesquisa ressalta a importância da perspectiva neurodiversa, seguindo a linha de raciocínio de Temple Grandin (2011), que vê o autismo como uma variação de um grande *continuum* neural, não apenas como um conjunto de déficits. O Instagram, neste sentido, funciona como incentivo para a identificação dessas habilidades, pois os jovens escolhem o que e como compartilhar, evidenciando seus talentos. O desafio, portanto, reside em capacitar os educadores para que reconheçam e utilizem essas “portas e janelas” de comunicação e aprendizado no ambiente escolar, transformando o que é tido como hiperfoco em um caminho para o desenvolvimento e interação, como Grandin (2011) fez com sua máquina de pressão e seu interesse por gados.

O panorama revelado por esta tese é o de uma sociedade em transformação. Enquanto os jovens com TEA inseridos neste processo de midiaticização avançam na construção de sua autonomia, ativismo e inclusão social, o sistema educacional e as políticas públicas brasileiras

ainda tateiam em um modelo de assistência que falha em acompanhar essa evolução. A superação do “terrível isolamento” que Temple Grandin (2011) esperava está sendo orquestrada pelos próprios neurodiversos no ambiente digital. O grande desafio, portanto, que é colocado para o Brasil, é garantir que as conquistas da esfera digital sejam materializadas na estrutura do cotidiano escolar. Esperamos que os educadores e gestores reconheçam o Instagram não como uma distração, mas como a principal fonte de *dados vivos* para a inclusão, transformando o ativismo, a voz e o hiperfoco dos jovens em currículo, dignidade e, sobretudo, em plena cidadania.

Síntese epistemológica: a proposição do modelo de Convergência Representacional (CR)

Conforme discutido anteriormente, a autonomia digital desses jovens com TEA é uma realidade alcançável, desde que mediada por protocolos éticos e intervenções estratégicas. Os resultados deste estudo oferecem contribuições práticas para a compreensão de que as mídias sociais são um ambiente válido para o desenvolvimento de habilidades sociais, transferindo o olhar das dificuldades para as competências, habilidades e potencialidades. Neste sentido, o estudo cumpriu integralmente seu objetivo ao mapear o mecanismo de construção da representatividade autista e, a partir dos dados encontrados propõe uma base conceitual para a postulação de um novo modelo de análise e reflexão.

Destarte, o diferencial teórico desta tese reside na apresentação de um novo modelo conceitual para explicar a dinâmica entre a voz individual da pessoa com TEA e a percepção social no contexto das mídias. O trabalho não buscou uma nova teoria no sentido amplo, mas sim um modelo específico para mapear um mecanismo até então inexplorado: a relação entre a autorrepresentação e a representatividade no contexto do TEA. A novidade reside na construção de um esquema conceitual, explicado no Capítulo 6, que ilustra como a agência comunicativa dos jovens com TEA no Instagram impacta e pode transformar a percepção social do autismo (representatividade).

Propomos, portanto, o conceito de Convergência Representacional (CR), que é destacada por três aspectos de originalidade: uma formalização que estabelece um modelo conceitual (o ‘mapa’) que articula a Agência Enunciativa Digital (autorrepresentação de jovens com TEA) à Nova Representatividade Social, mapeando explicitamente o filtro da Ecologia Algorítmica como o mecanismo mediador para que a voz do grupo alcance ressonância e promova a transformação da percepção social. Esta proposta preenche um espaço de

investigação ainda pouco explorado, ao analisar a autorrepresentação como o principal propulsor da representatividade autista no Instagram.

Com o conceito de Convergência Representacional (CR) e a utilização da Netnografia como método eficaz para este tema, acreditamos que esta tese possa ser estabelecida como estudo pioneiro no Brasil, oferecendo as bases conceituais necessárias para orientar futuras práticas pedagógicas, ações de militância digital e políticas públicas voltadas ao TEA no contexto midiático. O modelo conceitual oferece aos educadores um instrumental teórico-prático para integrar as vivências digitais dos educandos às estratégias de inclusão e pertencimento no ambiente presencial.

Nesse sentido, a aplicabilidade do CR transcende o universo investigado, constituindo uma matriz analítica escalável para outros ecossistemas de redes sociais e aplicável à pluralidade dos sujeitos. Essa proposição teórica transcende a volatilidade e as lógicas de mercado das plataformas comerciais, visto que seu objetivo central não reside na engenharia do aplicativo, mas nas transformações históricas da comunicação e da autorrepresentação. Ao deslocar o eixo analítico do ambiente de rede para o impacto real gerado no cotidiano e na existência dos sujeitos, o CR consolida-se como uma matriz interpretativa duradoura sobre a cidadania na atualidade.

Implicações para a Comunicação e Educação e contribuições multidisciplinares

Em termos de contribuições para a Comunicação, este estudo avança ao analisar a mediação sob a ótica do autismo. As plataformas digitais, com suas características de interação assíncrona e focadas em conteúdo específico, oferecem um ambiente para a construção da identidade midiática para o autista. Esta identidade, ancorada em narrativas pessoais e na defesa de direitos, intensifica a representatividade e a conscientização, conferindo um novo lugar social às pessoas com TEA que ultrapassa a invisibilidade e o estigma. Adicionalmente, a pesquisa, metodologicamente, apresenta novas vertentes, ao empregar a netnografia no Instagram para mapear o protagonismo comunicativo desse grupo, preenchendo uma carência na literatura sobre a autorrepresentação de sujeitos neurodivergentes.

Finalmente, para a Educação, a principal contribuição é a urgência de uma reestruturação do olhar e da prática. É imperativo que a formação docente seja profundamente transformada para abraçar a heterogeneidade e a complexidade do TEA. A garantia do direito à Educação Inclusiva e a plena dignidade do indivíduo autista, tal como previsto pela legislação, só será alcançada quando a escola se tornar um verdadeiro parceiro da família,

utilizando as ricas experiências do jovem (incluindo sua vida digital) como estratégia central no PEI. As leis existem; agora, é o momento de a sociedade e, em especial, a comunidade escolar, mobilizarem os recursos e o interesse necessários para que a promessa de inclusão seja uma realidade diária para cada pessoa dentro do TEA.

A pesquisa transcende os limites da Comunicação e Educação, estabelecendo importantes diálogos e contribuições para outras áreas do conhecimento. No campo da Psicologia, o estudo fornece um novo modelo prático para a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), identificando o Instagram como sistema de reforço comportamental que atua no desenvolvimento de indivíduos com TEA. O mapeamento dos *likes* e comentários como reforçadores sociais imediatos oferece um novo olhar sobre como a tecnologia pode ser estrategicamente utilizada para o desenvolvimento da autonomia e de habilidades sociais.

No âmbito da Saúde Coletiva¹⁴³, a tese está inserida no debate contemporâneo sobre a era dos diagnósticos e a infodemia em saúde. Ao analisar a circulação massiva de saberes no Instagram, o estudo contribui para a compreensão de como a comunicação digital reconfigura as fronteiras da identidade neurodivergente e os processos de subjetivação. Esta pesquisa demonstra que a abundância de informações nas redes sociais, embora democratize o acesso ao conhecimento, impõe o desafio ético e metodológico de superar a saturação informativa. Tal esforço foi essencial para resguardar a potência das vozes autênticas e dos discursos de primeira pessoa frente ao ruído dos conteúdos massificados, oferecendo subsídios para pensarmos a promoção da saúde e o bem-estar da comunidade autista a partir de fluxos informacionais mais críticos e humanizados.

Para o Direito e Políticas Públicas, a tese oferece um diagnóstico prático e crítico. O uso do Instagram como canal para denunciar a insuficiência de políticas públicas no Brasil fornece evidências concretas da distância entre as leis brasileiras e a realidade. Isso torna o estudo um insumo valioso para legisladores e profissionais do Direito na avaliação da efetividade legal e na garantia do direito à informação e representatividade de indivíduos neurodiversos.

O Instagram, nesse contexto, foi revelado como ferramenta fundamental para o esclarecimento do TEA, pois permite que a realidade do espectro seja mostrada e discutida a partir dos próprios perfis de indivíduos autistas e seus cuidadores. Essa fonte passa a ser vital para a academia brasileira, visto que o campo carece de bibliografia nacional aprofundada

¹⁴³ Optei pelo termo Saúde Coletiva por entender que o objeto desta pesquisa não se restringe à dimensão clínica do diagnóstico do TEA, mas abrange os processos de mediação social da identidade autista, bem como as tensões no acesso a direitos e o exercício da cidadania.

sobre o tema. Os perfis de mídia social e suas abordagens pessoais e profissionais configuram um grande referencial empírico que preenche, em parte, esse déficit de conhecimento.

Novos horizontes: propostas para o futuro

A partir desta pesquisa, que estabeleceu uma base sólida para o diálogo entre Comunicação, Educação e o Transtorno do Espectro Autista, foram consolidados alguns eixos temáticos como proposta para novos estudos.

- **Estudo comparativo entre plataformas digitais:** analisar se o modelo de autorrepresentação digital do jovem com TEA é sustentado em diferentes ecologias de mídia, verificando como a natureza algorítmica de cada rede modula a forma e a visibilidade.
- **Ética digital e risco para o TEA:** examinar a forma como as famílias e os próprios jovens com autismo administram ativamente a vulnerabilidade e os riscos associados à superexposição digital.
- **Análise da falha estrutural:** investigar sobre a judicialização de direitos (como mediador escolar ou terapias) para mapear o descompasso entre a legislação e a implementação prática, usando a voz da comunidade autista como evidência da ineficiência estatal.
- **TEA e Superdotação** (Dupla Excepcionalidade - 2e): aprofundamento voltado exclusivamente nas narrativas de indivíduos com dupla excepcionalidade para escrutinar como essa intersecção é acolhida na academia e no mercado de trabalho.
- **Diagnóstico tardio em adultos:** estudar as narrativas de autorrepresentação e autodescoberta em adultos com TEA, dando ênfase às intersecções de gênero (pessoas não binárias) e identidade racial. O foco deve ser investigar como a experiência do diagnóstico tardio na vida adulta é articulada nas plataformas digitais e como a falta de reconhecimento prévio, devido a estereótipos de gênero e raça, é manifestada na busca por validação e comunidade online.

Paralelamente a este estudo, embarquei em uma jornada de autoconhecimento que culminou, neste último ano do Doutorado, na descoberta da minha superdotação/altas habilidades - um diagnóstico tardio. Esta vivência pessoal se conecta de forma profunda à pesquisa: assim como muitos adultos com autismo buscam respostas e validação para trajetórias atípicas, eu encontrei também uma chave de leitura para minha história. A análise

dos perfis e narrativas, por vezes, envolveu-me intensamente em nível emocional, sublinhando o quão vital e pessoal é este trabalho.

A receptividade e a forma como fui acolhida pela comunidade de pessoas com TEA, sentindo essa pertença e a validação do meu trabalho, foram uma fonte de força para mim enquanto pesquisadora. Ser convidada para eventos, ter o perfil da pesquisa @midiaautismo marcado em posts, e ter a colaboração e o desejo de divulgação da minha pesquisa por parte dos participantes fortaleceu meu senso de pertencimento à comunidade.

Desde o início, havia o intuito de poder divulgar os perfis (@) e não os esconder, confrontando a invisibilidade que historicamente atinge, especialmente, aqueles que recebem o diagnóstico na vida adulta. Assim, é com grande satisfação que vejo minha pesquisa sendo uma contribuição importante no Brasil neste diálogo com a Comunicação. Minha realização reside em criar uma ponte em que o acesso deles ao meu trabalho e o meu trabalho dando acesso a eles à academia possa garantir que sejam vistos, estudados e recebidos com a mesma receptividade que demonstraram em contribuir com a sociedade.

Que esta pesquisa não seja apenas um ponto final em um ciclo acadêmico, mas sim o ponto de partida para que as vozes neurodivergentes - em todas as suas formas de manifestação e em todos os seus tempos de descoberta - continuem a ecoar, transformando o diálogo social e a própria ciência.

Referências Bibliográficas

AARONS, Maureen; GITTENS, Tessa. **The handbook of autism: a guide for parents and professionals**. London: Routledge, 1992.

ABRIL, Victória Silveira; *et al.* **Distúrbios tireoidianos maternos e transtornos do neurodesenvolvimento fetal: uma revisão sistemática**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 6, n. 10, p. 1073-1092, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/384671145_DISTURBIOS_TIREOIDIANOS_MATERNOS_E_TRANSTORNOS_DO_NEURODESENVOLVIMENTO_FETAL_-UMA_REVISAO_SISTEMATICA. Acesso em: 11 dez. 2025.

AFP PORTUGUÊS. **Trump associa paracetamol ao autismo e não vê motivos para vacinar bebês contra hepatite B**. [S. l.], 23 set. 2025. 1 vídeo (3 min 12 s). Publicado pelo canal AFP Português. Disponível em: <https://youtu.be/L1WbcQXLmKg>. Acesso em: 05 dez. 2025.

ALEGRIA DA ZONA NORTE. **Alegria da Zona Norte 2025 - Samba Oficial**. Niterói: Canal Cavaco e Pandeiro, 20 fev. 2025. 1 vídeo (5 min 4 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l_EcE3FTjy0. Acesso em: 20 jan. 2025.

AMARAL, Adriana; NATAL, Geórgia; e VIANA, Lucina. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. **Sessões do Imaginário – Cinema, Cibercultura, Tecnologia da Imagem**. 13. n.20. Porto Alegre: PUC/RS, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/23008750/Netnografia_como_aporte_metodol%C3%B3gico_da_pesquisa_em_comunica%C3%A7%C3%A3o_digital. Acesso em: 15 nov. 2022.

AMARANTE, Paulo. **Psiquiatria Social e Reforma Psiquiátrica**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2013-14907-000>. Acesso em: 8 dez. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://membros.analysispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR**. 5th ed. text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

AMOR, no espectro. Produção de Cian O'Clery. Austrália: Northern Pictures, 2019. 1 série (20 episódios). Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 4 dez. 2025.

AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. **Estereótipos e clichês**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2022 [1997].

ANDERSEN, Alicia M. *et al.* Elopement patterns and caregiver strategies under 18 years of age in the United States. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 50, n.

12, p. 4341-4354, dez. 2020. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30838492/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

ANVISA: não há registros que relacionem paracetamol e autismo. Agência Brasil, Brasília, 24 set. 2025. Saúde. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2025-09/anvisa-nao-ha-registros-que-relacionem-paracetamol-e-autismo>. Acesso em: 4 dez. 2025.

AUTISMO EM DIA. Dia Mundial do Orgulho Autista. [S.l.]: **Autismo em dia**, 22 mai. 2025. Disponível em: <https://blog.autismoemdia.com.br/blog/18-de-junho-dia-mundial-do-orgulho-autista/>. Acesso em: 12 nov. 2025.

AYRES, A. Jean. **Sensory integration and the child:** 25th anniversary edition. Revised and updated by Pediatric Therapy Network. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005 [1979].

AYRES, Márcia; CERQUEIRA, Ricardo; DOURADO, David; SILVA, Tarcízio (org.). **#Mídias Sociais:** Perspectivas, Tendências e Reflexões. Salvador: PaperCliQ, 2010.

BAKER, Jed. **Understanding Autism:** A Comprehensive Guide to the Autism Spectrum Disorders. New York: HarperCollins, 2018.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1963].

BAKHTIN, Mikhail. M. (Voloshinov, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões da literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BARBOZA, Adriano A.; COSTA, Lidiene C. B.; BARROS, Romariz S. Instructional Videomodeling to Teach Mothers of Children with Autism to Implement Discrete Trials: A Systematic Replication. **Trends in Psychology**, Ribeirão Preto, v. 27, n. 3, set./dez., p. 795-804, 2019. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v27n3/v27n3a14.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2012 [1977].

BARON-COHEN, Simon. Autismo: uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, p. 407-430, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/31528658/Autismo_uma_altera%C3%A7%C3%A3o_cognitiva_e_spec%C3%ADfica_de_cegueira_mental_. Acesso em: 13 jul. 2025.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação.** Tradução de Maria do Rosário Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991 [1981].

BELLEI, Sérgio Luiz Padro. **O livro, a literatura e o computador.** São Paulo: EDUC; Florianópolis: UFSC, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A fortaleza vazia**: autismo infantil e o nascimento do eu. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1987 [1967].

BIRD, Geoff; COOK, Richard. Mixed emotions: the contribution of alexithymia to the emotional symptoms of autism. **Translational Psychiatry**, v. 3, n. 6, e261, p. 1-6, jun. 2013. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/tp201361.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2025.

BONFIM, Tassia; Giacon-Arruda BCC; Hermes-Uliana C; Galera SAF; Marcheti MA. Family experiences in discovering Autism Spectrum Disorder: implications for family nursing. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cpkwQJQP8kccvs8zN4LgHCH/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BOUCHARD JUNIOR, Thomas Joseph. Genes, environment and personality. **Science**, [s. l.], v. 264, n. 5166, p. 1700-1701, 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/14990529_Genes_Environment_and_Personality. Acesso em: 10 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre. O espaço social e o poder simbólico. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, p. 121-142, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 [1977].

boyd, danah. **It's complicated**: the social lives of networked teens. New Haven: Yale University Press, 2014.

BRAGA, José Luiz. **A sociedade enfrenta a sua mídia**: dispositivos sociais de crítica midiática. São Paulo: Paulus, 2006a.

BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. **ANIMUS – Revista interamericana de comunicação midiática**. Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, v. V, n. 2, p. 9-35, jul./dez. 2006b. Disponível em: <https://mediaticom.org/jose-luiz-braga-mediatizacao-como-processo-interacional-de-referencia/>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRAGA, José Luiz. Sobre “mediatização” como processo interacional de referência. *In*: MÉDOLA, Ana Silvia Lopez Davi; ARAÚJO, Denise Correa; BRUNO, Fernanda (org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

BRAGA, José Luiz. Constituição do campo da Comunicação. **Verso e Reverso**. Revista da Unisinos, São Leopoldo, RS, v. 25, n. 58, jan./abr., p. 62-77, 2011. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/924>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRAGA, José Luiz. Interação como contexto da Comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 6, n. 1, jul., p. 25-41, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=feHpnn0AAAAJ&citation_for_view=feHpnn0AAAAJ:hMod-77fHWUC. Acesso em: 20 ago. 2025.

BRAGA, José Luiz. Perspectivas para um conhecimento comunicacional. *In*: LOPES, Maria Immacolata Vassallo de (org.). **Epistemologia da comunicação no Brasil**: trajetórias autorreflexivas. São Paulo: ECA-USP, p.123-141, 2016.

BRAGA, José Luiz. Dispositivos Interacionais. *In*: BRAGA, José Luiz *et al.* (org.). **Matrizes Interacionais**: a comunicação constrói a sociedade. Campina Grande: EDUEPB, Cap. 1, p. 17-41, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20127_128.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266%3E. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.715, de 17 de setembro de 2012**. Institui o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD); altera as Leis nº 9.250, de 26 de dezembro de 1995, e 12.101, de 27 de novembro de 2009, para prorrogar a fruição de benefícios tributários; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12715.htm. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**. Estabelece princípios, garantias, e deveres para o uso da internet no Brasil. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em: 23 jan. 2025.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, 27 de dezembro de 2012**. Lei do Autismo - Lei Berenice Piana. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742.htm. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.212, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a Tarifa Social de Energia Elétrica; altera as Leis nº 9.991, de 24 de julho de 2000, e 10.925, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112212.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.933, de 26 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o benefício do pagamento de meia-entrada para estudantes, pessoas com deficiência e jovens de 15 a 29 anos comprovadamente carentes em espetáculos artístico-culturais e esportivos. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112933.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.287, de 31 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, para prorrogar a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis por pessoas com deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114287.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Lei 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Lei Romeo Mion. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.100, 13 de janeiro de 2025. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para disciplinar o uso de dispositivos eletrônicos nas unidades de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15100.htm. Acesso em: 08 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.131, de 29 de abril de 2025. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), para especificar a nutrição adequada e a terapia nutricional a ser aplicada à pessoa com transtorno do espectro autista. Brasília: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Lei/L15131.htm. Acesso em: 06 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.256, de 12 de novembro de 2025. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para incentivar a realização da investigação diagnóstica do transtorno do espectro autista em pessoas adultas e idosas. Brasília: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115256.htm. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.130, de 7 de julho de 2004. Regulamenta o art. 1º da Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994, no que se refere ao transporte coletivo interestadual de passageiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5130.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.583, de 13 de outubro de 2011. Regulamenta a Lei nº 12.212, de 20 de janeiro de 2010, que dispõe sobre a Tarifa Social de Energia Elétrica. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7583.htm. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8.368, 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 15 de abr. 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025d. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 09 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm. Acesso em: 13 nov. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 50/2023, de 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Atendimento Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/novembro/mec-homologa-pareceres-do-conselho-nacional-de-educacao>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 4 de outubro de 2022. Institui as Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2022a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=241671-rceb001-22&category_slug=outubro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2015. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007. Brasília, DF: Ministério da Educação (MEC), 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 793, de 24 de abril de 2012.** Institui a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012c. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0793_24_04_2012.html. Acesso em: 9 dez. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 33, 2 de fevereiro de 2022.** Dispõe sobre o direito do portador de deficiência mental, intelectual ou sensorial de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão de apoio emocional. Brasília: Senado Federal, 2022a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151533>. Acesso em: 04 nov. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2630, 13 de maio de 2020.** Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet (Lei das *Fake News*). Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>. Acesso em: 13 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.352, de 25 de fevereiro de 2026.** Altera a Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025, para dispor sobre a vigência e a obrigatoriedade de mecanismos de verificação de idade e combate à adultização em plataformas digitais (Lei Felca). Brasília: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2026/Lei/L15352.htm. Acesso em: 13 mar. 2026.

BUCCI, Eugênio. **A razão desumana: Cultura e informação na era da desinformação inculta (e sedutora).** Belo Horizonte: Autêntica, 2025.

LOBE, André; LOBE, Kaká Koerich Busch. **Propósito Azul: uma história sobre o autismo.** São Paulo: nVersos, 2020.

CAMARGO, Samira P. H.; RISPOLI, Maria. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, set./dez., p. 577-588, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994>. Acesso em: 26 fev. 2025.

CANAL AUTISMO. **Quantos autistas há no Brasil?** Canal Autismo, São Paulo, 1 mar. 2019. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CANAL AUTISMO. **Campanha Nacional do Dia Mundial de Conscientização do Autismo: Respeito para todo o espectro (#RESPECTRO)**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/diamundial/>. Acesso em: 8 nov. 2025.

CAODURO, Elena. Photo filter apps: understanding analogue nostalgia in the New Media Ecology. **Networking Knowledge: Journal of the MeCCSA Postgraduate Network**, Coventry, v. 7, n. 2, p. 67-82, 2014. Disponível em: <https://ojs.meccsa.org.uk/index.php/netknow/article/view/338>. Acesso em: 12 jun. 2025

CARTAGENES, Marcus V.; CASTRO, Christopher A. L.; ALMEIDA, Gylmara K. F. C.; MAGALHÃES, Yonara C.; ALMEIDA, Will R. M. Software baseado no método ABA para auxílio ao ensino-aprendizagem de crianças portadoras de Transtorno Global do Desenvolvimento-Autista. *In: COMPUTER ON THE BEACH*, 2016, Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos do Computer on the Beach**. Florianópolis: Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), v. 7, maio, p. 162-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/acotb/article/view/10721>. Acesso em: 13 jul. 2025.

CARVALHO, Maria Cecília B. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária à prática social. *In: NETTO*, José Paulo; CARVALHO, Maria Cecília B. (org.). **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução de Vera Ribeiro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002 [1996].

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. *In: MORAES*, Dênis de (org.). **Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, p. 255-287, 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne, São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015 [2009].

CASTRO, Thiago. O que é o autismo? *In: CASTRO*, Thiago. **Simplificando o autismo: para pais, familiares e profissionais**. São Paulo: Literare Books International, 2023.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994 [1980].

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012 [1997].

CHARDIN, Pierre Teilhard de. **El Porvenir del Hombre**. Madrid: Taurus, 1962.

CHARLTON, James I. **Nothing about us without us: Disability oppression and empowerment**. University of California Press, 1998.

CITTON, Yves. **Pour une écologie de l'attention**. Paris: Seuil, 2014.

CORRÊA, Maurício. V; ROZADOS, Helen. B. F. A netnografia como método de pesquisa em ciência da informação. 2017. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 22, n. 49, p. 1-18, maio/ago., 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316874961_A_netnografia_como_metodo_de_pesquisa_em_Ciencia_da_Informacao. Acesso em: 20 jun. 2025.

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e inclusão social**: construindo uma comunidade. Bauru, SC: EDUSC, 2003.

COSTA, Barbara R. L. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>. Acesso em: 21 ago. 2025.

COUTO, Maria Cristina Ventura; DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652015000100002. Acesso em: 16 nov. 2023.

COVAS, António. Os fundos europeus e o poder normativo dos algoritmos. *Público*, Lisboa, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://www.publico.pt/2021/07/20/opiniao/opiniao/fundos-europeus-normativo-algoritmos-1971016>. Acesso em: 11 mar. 2026.

COVAS, António. O universo *Big Data* e a hibridação das inteligências. *Público*, Lisboa, 31 out. 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/10/31/opiniao/opiniao/universo-big-data-hibridacao-inteligencias-2025937>. Acesso em: 11 mar. 2026.

COVAS, António. “A verdade é um tipo raro de informação”. *Público*, Lisboa, 11 fev. 2025a. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/02/11/opiniao/opiniao/verdade-tipo-raro-informacao-2122065>. Acesso em: 11 mar. 2026.

COVAS, António. O *homo digitalis*, a sociedade da vigilância e o cripto-cidadão. *Público*, Lisboa, 09 set. 2025b. Disponível em: <https://www.publico.pt/2025/09/09/opiniao/opiniao/homo-digitalis-sociedade-vigilancia-criptocidadao-2146465>. Acesso em: 11 mar. 2026.

COVAS, António. A vida analógica dos algoritmos. *Público*, Lisboa, 20 jan. 2026. Disponível em: <https://www.publico.pt/2026/01/20/opiniao/opiniao/vida-analogica-algoritmos-2161891>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CUNHA, Antônio Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família/ Eugênio Cunha. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

DEL PRETTE, Almir.; DEL PRETTE, Zilda A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais**: Manual Teórico-prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DELGADO, Pedro Gabriel Godinho. Saúde Mental e Direitos Humanos: 10 Anos da Lei 10.216/2001. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 2, p. 114-121, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2290/229019298010.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, p. 62–83. 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/392981242/metodos-e-tecnicas-de-pesquisa-em-comunicacao-Jorge-Duarte-de-Barros>. Acesso em: 19 ago. 2025.

DUNLAP, Glen; BUNTON-PIERCE, Mary-Kay **Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)**, 1999. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436068.pdf>. Acesso em: 10 set. 2023.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ENGEL, George L. **The need for a new medical model: a challenge for biomedicine**. Science, v. 196, n. 4286, p. 129-136, 1977.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Alunos e professores desenvolvem projeto para vivenciar o autismo**. Florianópolis, 21 ago. 2023. Disponível em: <https://estado.sc.gov.br/noticias/alunos-e-professores-desenvolvem-projeto-para-vivenciar-o-autismo/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

EXTRA. **Niterói recebe 10ª Caminhada de Conscientização sobre o Autismo neste domingo**. Rio de Janeiro, 25 abr. 2025. Disponível em: <https://extra.globo.com/rio/noticia/2025/04/niteroi-recebe-10a-caminhada-de-conscientizacao-sobre-o-autismo-neste-domingo.ghtml>. Acesso em: 23 dez. 2025.

FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto. **Midiatização: um novo modo de ser e viver em sociedade**. Coleção: Comunicação & Cultura. São Paulo: Paulinas, 2016.

FERREIRA, Emmanoel; COSTANTINO, Fernanda Angelo; LIMA, Juliana Souza. Cotidiano e Instagram: efemeridade e narrativas de si no recurso Stories. **Esferas**, Brasília, v. 1, n. 11, jun., p. 151-164, 2018. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/esf/article/view/8686>. Acesso em: 31 ago. 2025.

FISHER, Wayne W.; PIAZZA, Cathleen C. Applied Behavior Analysis. In: CAUTIN, Robin L.; LILIENFELD, Scott O. (Eds.). **The Wiley Blackwell Encyclopedia of Clinical Psychology**. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2015. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781118625392.wbecp205>. Acesso em: 12 fev. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORIAN, Lani. **What counts as evidence of inclusive education?** European Journal of Special and Inclusive Education, v. 29, n. 3, p. 286-294, 2014.

FLORIAN, Lani; LINKLATER, Holly. Preparing Teachers for Inclusive Education: Principles and Practice. In: **Inclusiveness in Education: International Perspectives**. London: Routledge, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999 [1971].

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus**: critical reflections on the 'post-socialist' condition. New York: Routledge, 1997.

FRASER, Nancy. **Repensando a esfera pública**: uma contribuição para a crítica da democracia realmente existente. Dados, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, jul./set., p. 327-362, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1967].

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. 22. ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2020 [1969].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020 [1970].

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Fiocruz). **Repórter SUS**: Como funciona e quais são os obstáculos para tratamento do autismo no SUS? Por Nara Lacerda e Juliana Passos. Portal Fiocruz, 7 abr., 2025. Disponível em: <https://fiocruz.br/noticia/2025/04/reporter-sus-como-funciona-e-quais-sao-os-obstaculos-para-tratamento-do-autismo-no>. Acesso em: 11 nov. 2025.

FRITH, Uta. **Autism and Asperger syndrome**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Desinformação sobre autismo na América Latina e no Caribe**. Rio de Janeiro: FGV, 2024. Disponível em: <https://portal.fgv.br/sites/default/files/uploads/desinformacao-sobre-autismo-na-america-latina-e-no-caribe.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2026.

G1 GO. **Professora usa papelão para criar máquina de lavar e atrair aluno autista durante aulas**: 'Máquina da sabedoria'. G1 Goiás, 20 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2024/04/20/professora-usa-papelao-para-criar-maquina-de-lavar-e-atrair-aluno-autista-durante-aulas.ghtml>. Acesso em: 06 nov. 2025.

GAIATO, Mayra.; TEIXEIRA, Gustavo. **Rezinho autista**: guia para lidar com comportamentos difíceis. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Leitores, espectadores e internautas**. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008 [2007].

GARDNER, Howard. **The mind's new science**: a history of the cognitive revolution. New York: Basic Books, 1985.

GIBSON, James J. **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1959].

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMES, Cláudia. **Necessidades educacionais especiais**: concordância de professores quanto à inclusão escolar. Temas sobre desenvolvimento, 2005. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-533198>. Acesso em: 17 nov. 2023.

GOMES, Pedro G., Midiatização: um conceito, múltiplas vozes. **Revista Famecos**. Porto Alegre, v. 23, n. 2, mar., 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/22253>. Acesso em: 26 jan. 2025.

GOODMAN, Leo A. Snowball sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, Baltimore, v. 32, n. 1, p. 148-170, 1961. Disponível em: <http://dml.mathdoc.fr/item/1177705148/>. Acesso em: 20 out. 2025.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: Pensando através do espectro. 15. ed., Rio de Janeiro: Record, 2021.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margareth M. **Uma menina estranha**: autobiografia de uma autista. Tradução de Sergio Flaksman. 1 ed., São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.

GRANDIN, Temple. Direção: George Miller. HBO. (107 min.) Estados Unidos, 2010. Disponível em: <https://www.hbomax.com/br/pt/feature/urn:hbo:feature:GVU4KuQQ3K4NJhsJAbXd>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GRANDIN, Temple. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução de Pollyanna Mattos. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2011.

GRANDIN, Temple. **The Autistic Brain**: Helping Different Kinds of Minds Succeed. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. **Relações públicas**: teoria, contexto e relacionamentos. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2009.

HAGNER, David; COONEY, Brian. **What works for people with severe disabilities in supported employment: a synthesis of research findings.** *Journal of Vocational Rehabilitation*, v. 23, n. 1, p. 3-14, 2005.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016 [1970].

HEPP, Andreas. **Deep Mediatization.** London: Routledge. 2020.

HINE, C. **Virtual ethnography.** London: Sage Publications, 2000.

HJARVARD, Stig. The mediatization of society: a theory of media as agency. **Nordicom Review**, v. 29, n. 2, out., p. 105-134, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313789652_The_Mediatization_of_Society. Acesso em: 10 jul. 2025.

HJARVARD, Stig. Midiatização: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. **MATRIZES**, v. 5, n. 2, jul./dez., p. 53-91, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38327>. Acesso em: 11 jul. 2025.

HJARVARD, Stig. Da mediação à midiatização: a institucionalização das novas mídias. **Revista Parágrafo**, v.3, n.2, jul./dez., p. 51-62, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/331>. Acesso em: 19 set. 2025.

HOGAN, Bernie. The presentation of self in the age of social media: distinguishing performances and exhibitions online. **Bulletin of Science, Technology & Society**, Thousand Oaks, v. 30, n. 6, dez., p. 377-386, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0270467610385893>. Acesso em: 30 ago. 2025.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003 [1992].

HONNETH, Axel. **The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts.** Cambridge, UK: Polity Press, 1995.

hooks, Bell. **Ain't I a woman: black women and feminism.** Boston: South End Press, 1981.

HORTOLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Centro de Convivência Incluir é inaugurado em Hortolândia.** Portal Hortolândia, 28 jun. 2024. Disponível em: <https://portalhortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/centro-de-convivencia-incluir-159786/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

HORTOLÂNDIA. Câmara Municipal. **Câmara de Hortolândia aprova projeto que propõe capacitação de servidores para atendimento a pessoas com autismo.** Câmara Municipal de Hortolândia, 4 jun. 2025a. Disponível em: <https://www.hortolandia.sp.leg.br/index.php/component/content/article/tea?catid=134>. Acesso em: 17 nov. 2025.

HORTOLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Hortolândia promove ações de conscientização sobre o autismo nas escolas municipais.** Prefeitura de Hortolândia, 3 abr. 2025b. Disponível

em: <https://portalhortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/conscientizacao-sobre-o-autismo-2-176171/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

HULL, Laura *et al.* "Putting on my best normal": social camouflaging in adults on the autism spectrum. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [s. l.], v. 47, n. 8, p. 2519-2534, ago. 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28527095/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

IBGE. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 21 dez. 2025.

INSTAGRAM. **Restringir, silenciar, bloquear, denunciar**: um guia para as ferramentas de segurança do Instagram. [S.l.]: Instagram, 2024. Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/blog/tips-and-tricks/restrict-mute-block-report-guide>. Acesso em: 4 nov. 2025.

INSTAGRAM (Meta). Novas Contas de Adolescente do Instagram: configurações padrão para segurança dos adolescentes. **Sobre o Instagram**. Implementação no Brasil em fevereiro de 2025. Disponível em: <https://about.instagram.com/pt-br/community/teen-accounts>. Acesso em: 20 out. 2025.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009 [2006].

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, n. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <http://affect.media.mit.edu/Rgrads/Articles/pdfs/Kanner-1943-OrigPaper.pdf> Acesso em: 28 set. 2023.

KAPP, Steven K. *et al.* 'People should be allowed to do what they like: autistic adults' views and experiences of stimming. **Autism**, [s. l.], v. 23, n. 7, p. 1782-1792, out. 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30818970/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

KAPP, Steven K., **Autistic community and the neurodiversity movement**: stories from the frontline. London: Palgrave Macmillan, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLIEGMAN, Robert M.; STANTON, Bonita F.; SCHOR, Nina F.; GEME, Joseph W.; BEHRMAN, Richard; **Nelson Tratado de Pediatria**. 19. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Porto Alegre, 2006.

KNOBLAUCH, Hubert. Communicative constructivism and mediatization. **Communication Theory**, v. 23, ago., p. 297–315, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/264362722_Communicative_Constructivism_and_Mediatization. Acesso em: 10 jul. 2025.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Tatiana Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Júnior. Porto Alegre: Penso, 2014.

KOZINETS, Robert V. **Netnography**: Redefined. 2. ed., [s. l.]: SAGE Publications, 2015.

KOZINETS, Robert V.; GRETZEL, Ulrike. Netnography evolved: new contexts, scope, procedures and sensibilities. **Annals of Tourism Research**, Oxford, v. 102, 103693, 2024. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0160738323001664?via%3Dihub>. Acesso em: 6 nov. 2025.

LEAVER, Tama; HIGHFIELD, Tim; ABIDIN, Crystal. **Instagram**. Cambridge: Polity Press, 2020.

LEMBKE, Anna. **Nação Dopamina**: Por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar. Tradução de Elisa Nazarian. São Paulo: Vestígio, 2022 [2021].

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2000 [1997].

LIAH, Bela. **Diário de uma autista**: aprendendo sobre o autismo na prática. Juazeiro do Norte, CE: Ed. da Autora, 2023. 1 ed. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/898230036/diario-de-uma-autista>. Acesso em: 18 dez. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia. On the Mediation of Everything: ICA Presidential Address 2008. **Journal of Communication**, v. 59, n. 1, mar., p. 1-18, 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/94783.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2025.

LIVINGSTONE, Sonia; ÓLAFSSON, Kjartan; POTHONG, Kruakae. Digital play on children's terms: A child rights approach to designing digital experiences. **New Media & Society**, out., p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://eprints.lse.ac.uk/119974/3/livingstone-et-al-2023-digital-play-on-children-s-terms-a-child-rights-approach-to-designing-digital-experiences.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MACHADO, Irene. Por que se ocupar dos gêneros? **Revista Symposium**, [s. l.], n. 1, jun., p. 5-13, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/89060709/Por_qu%C3%AA_se_ocupar_dos_g%C3%AAneros. Acesso em: 29 set. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírío Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1984].

MARCO, Elysa J. *et al.* Sensory processing in autism: a review of neurophysiologic findings. **Pediatric Research**, New York, v. 69, n. 5, p. 48R-54R, maio 2011. Disponível em: <https://sci-hub.al/10.1203/PDR.0b013e3182130c54>. Acesso em: 23 dez. 2025.

MARCONDES FILHO, Ciro. Prefácio à edição brasileira. In: LUHMANN, Niklas. **A realidade dos meios de comunicação**. São Paulo: Paulus, 2005.

MARGARIDA SILVA, Isabel; LOPES DE SOUZA, Pedro Miguel. **Caracterização da Síndrome Autista**. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

MARQUES, Ana. **Feed do Instagram**: o que é, como funciona e os tipos de visualização disponíveis. Tecnoblog, 2023. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/feed-do-instagram-o-que-e-como-funciona-e-os-tipos-de-visualizacao-disponiveis/>. Acesso em: 6 nov. 2025.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução: Ronald Polito e Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997 [1987].

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Uma aventura epistemológica. **MATRIZES**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. São Paulo, v. 2, n. 2, jan./jun., p. 143-162, 2009. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/38228>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MATTOS, Carmen. L. G. de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L.G.; CASTRO, P. A. de (org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011. Disponível em: <http://books.scielo.org>>.

MATTOS, Maria Ângela; JANOTTI JUNIOR, Jader; JACKS, Nilda. (org.) **Mediação & midiatisação**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/k64dr/pdf/mattos-9788523212056.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1996.

MORAES, Maria Cândida B. **O paradigma educacional emergente**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/706871949/Analise-Textual-Discursiva-Moraes-e-Galiazzi>. Acesso em: 30 ago. 2025.

MOTTRON, Laurent. L'autisme, une autre intelligence. **Bull Acad Natl Med**, 200, n. 3, p. 423-434, 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001407919307198#section-cited-by>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Itaú Cultural: UNESP, 2003 [1997].

NASCIMENTO, Gabriela A.; SOUZA, Sandra Freitas de. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec**, Belo Horizonte, n. 19., jan./jun., p. 163-185, 2018. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/6322>. Acesso em: 26 jan. 2005.

NE'EMAN, Ari. The future of autism advocacy: a critical look at the concept of “awareness”. **Thinking Person's Guide to Autism**, 2010. Disponível em: <https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/1059/1244>. Acesso em: 21 abr. 2025.

NITERÓI. **Lei Ordinária nº 4015, de 27 de maio de 2025**. Declara como bem imaterial da cidade de Niterói a Caminhada em Prol da Conscientização do Autismo. Niterói: Câmara Municipal, 2025a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/2025/402/4015/lei-ordinaria-n-4015-2025>. Acesso em: 23 dez. 2025.

NITERÓI. **Projeto de Lei nº 280, de 22 de outubro de 2025**. Institui a Política Municipal de Apoio à Comunicação de Crianças e Adolescentes com Necessidades Complexas de Comunicação (CAA). Niterói: Câmara Municipal de Niterói, 2025b. Disponível em: <https://cidadedeniteroi.com/politica/comunicacao-aumentativa-e-alternativa-caa-em-niteroi/>. Acesso em: 05 dez. 2025.

NITERÓI. **Prefeito Rodrigo Neves sanciona lei que cria programa para beneficiar pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Niterói: Prefeitura Municipal de Niterói, 2025c. Disponível em: <https://niteroi.rj.gov.br/prefeito-rodrigo-neves-sanciona-lei-que-cria-programa-para-beneficiar-pessoas-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

NITERÓI. **Prefeitura inaugura Centro de Avaliação e Inclusão Social (CAIS), ampliando atendimento a crianças com TEA**. Niterói: Prefeitura Municipal de Niterói, 2025d. Disponível em: <https://niteroi.rj.gov.br/prefeitura-inaugura-centro-de-avaliacao-e-inclusao-social-cais-ampliando-atendimento-a-criancas-com-tea/>. Acesso em: 8 dez. 2025.

NUNES, Fernanda C. F. **Atuação política de grupos de pais de autistas no Rio de Janeiro: perspectivas para o campo da saúde**. 2014. 149 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/4283>. Acesso em: 28 dez. 2025.

O FAROL, das orcas. Direção de Gerardo Olivares. Espanha; Argentina: Wanda Visión, 2016. 1 filme (110 min). Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 4 dez. 2025.

O LIBERAL. **Diretor de escola apresenta novo armário para armazenar celulares de alunos e viraliza na web**. [S. l.], 2025. 1 vídeo (17 seg.). Publicado pelo canal O Liberal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1qAFzEzhv-bg>. Acesso em: 5 nov. 2025.

OFICINA DA NET. **História do Instagram**. Oficina da Net, [S. l.], 29 jan. 2025. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/historiasdigitais/29859-historia-do-instagram>. Acesso em: 29 jan. 2025.

OH, Changhoon *et al.* Understanding Participatory Hashtag Practices on Instagram: A Case Study of Weekend Hashtag Project. *In: CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI'16)*, San Jose, CA, USA, p. 1280–1287, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/302074044_Understanding_Participatory_Hashtag_Practices_on_Instagram_A_Case_Study_of_Weekend_Hashtag_Project. Acesso em: 30 ago. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento. Um Processo Socio-Histórico**. 4. ed., São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVER, Michael. **Understanding Disability: From Theory to Practice**. New York: St. Martin's Press, 1996.

OPINION BOX. **Pesquisa Instagram no Brasil 2025**: dados dos usuários brasileiros. 2025. Disponível em: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Rio de Janeiro). **Direitos das Pessoas com Autismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: OAB-RJ, 2023. Disponível em: https://www.oabRJ.org.br/sites/default/files/cartilha_autismo_2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism Spectrum Disorders**. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 10 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. 10. ed. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <https://bibliotecas.ufu.br/portal-da-pesquisa/base-de-dados/cid-10-classificacao-estatistica-internacional-de-doencas-e>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CID-11 para Estatísticas de Mortalidade e Morbidade**. Versão: 02/2022. Genebra: OMS, 2022. Disponível em: <https://icd.who.int/browse11>. Acesso em: 22 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Folha informativa** [Internet]. Transtorno do espectro autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 21 ago. 2023.

OTHON, Renata A. Sociabilidade no fluxo da convergência e mobilidade midiática: ritualidades e lógica do Instagram. In: COELHO, Maria G. P.; VIEGA, Máisa C. S.; ALVES, Tatiana N. A. D. (org.). **Mídias: sociabilidades, práticas e significações**. Natal: EDUFRRN, dez., p. 19-46, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/3a1f0673-623c-4c74-8249-f6e05ac9e831>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PACHECO, Larissa Cristina. Comunicação um ato pedagógico, Educação um ato comunicativo: a educomunicação no ensino de história. In: **Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa**, Pós-Graduação e Inovação. São Paulo: Blucher, v. 2., p. 49-60, 2015. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/comunicacao-um-ato-pedagogico-educacao-um-ato-comunicativo-a-educomunicacao-no-ensino-de-historia-19543>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PARACETAMOL é seguro na gravidez e não causa autismo, dizem especialistas. CNN Brasil, São Paulo, 23 set. 2024. Saúde. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/paracetamol-e-seguro-na-gravidez-e-nao-causa-autismo-dizem-especialistas/>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Tradução de Diego Alfaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2012 [2011].

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima: Universidade de Colima, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31652406009/html/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

PHUNG, Jasmim *et al.* What I Wish You Knew: Insights on Burnout, Inertia, Meltdown, and Shutdown From Autistic Youth. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 741421, nov. 2021.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/355886350_What_I_Wish_You_Knew_Insights_on_Burnout_Inertia_Meltdown_and_Shutdown_From_Autistic_Youth. Acesso em: 2 dez. 2025.

PINKER, Steven. **Tábua rasa**: a negação contemporânea da natureza humana. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 [2002].

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização. **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, jan./abr., p. 2-10, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341921979_Plataformizacao. Acesso em: 29. ago. 2025.

PORTAL DO TEA. **Educadora paraense é premiada por projeto pioneiro de alfabetização de autistas não verbais**. Portal do TEA, 19 nov. 2025. Disponível em: <https://portaldotea.com.br/educadora-paraense-e-premiada-por-projeto-pioneiro-de-alfabetizacao-de-autistas-nao-verbais/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

PRANDO, Maria Luisa C.; LEÃO, Kemile A. TEA e diagnóstico precoce no Brasil: desafios na rede de atenção à saúde. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. e71490, 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/393373151_TEA_E_DIAGNOSTICO_PRECOCE_NO_BRASIL_DESAFIOS_NA_REDE_DE_ATENCAO_A_SAUDETEA_E_DIAGNOSTICO_PRECOCE_NO_BRASIL_DESAFIOS_NA_REDE_DE_ATENCAO_A_SAUDEEARLY_DIAGNOSIS_OF_AUTISM_SPECTRUM_DISORDER_IN_BRAZIL_CHAL. Acesso em: 23 dez. 2025.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, set., p. 1–6, 2001. Disponível em: <https://www.emerald.com/oth/article-abstract/9/5/1/317714/Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part-1?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. **E-Compós**, [S. l.], v. 9, 2008. Disponível em: <http://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/153>. Acesso em: 12 ago. 2025.

PRIZANT, Barry M. **Uniquely human**: a different way of seeing autism. New York: Simon & Schuster, 2015.

RAYMAKER, Dora M. *et al.* "Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew": defining autistic burnout. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32851204/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, Raquel. **A rede da desinformação**: Sistemas, estruturas e dinâmicas nas plataformas de mídias sociais. Porto Alegre: Sulina, 2024.

RHEINGOLD, Howard. **The Virtual Community**: Homesteading on the Electronic Frontier. Reading: Addison-Wesley, 1993.

RIBEIRO, Sheila H. *et al*, Barriers to early identification of autism in Brazil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 39, n. 4, p. 317-321, 2017. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Barriers-to-early-identification-of-autism-in-Ribeiro-Paula/7edcd8273fbf129b6febf79c4c4bef2020cd41d8>. Acesso em: 23 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº.10.186, de 23 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o laudo médico que atesta Deficiências Irreversíveis ou Transtorno do Espectro Autista - TEA. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2064005681/lei-10186-23-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 16 de out. de 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº.10.194, de 1 de dezembro de 2023**. Institui o Programa de Saúde Mental, Prevenção de Depressão e Suicídio para pais e cuidadores diretos de pessoas com deficiência, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/2080360475/lei-10194-23-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 16 de out. de 2024.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 10.982, de 02 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a dispensa do uso de uniforme escolar para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://sineperj.org.br/circulares/circular-no-25-2025-lei-estadual-no-10-982-2025-dispensa-de-uniforme-para-estudantes-com-tea/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 11.031, de 10 de dezembro de 2025**. Altera a Lei nº 8.879, de 05 de junho de 2020, que dispõe sobre a emissão da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Rio de Janeiro: Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-11031-2025-rio-de-janeiro>. Acesso em: 10 dez. 2025.

ROSE, David; MEYER, Anne. Universal Design for Learning (UDL): teaching every student in the digital age. Wakefield, MA: CAST, 2002. Disponível em: <https://aem.cast.org/get-started/resources/2002/universal-design-learning-udl-teaching-every-student-rose>. Acesso em: 16 mar. 2026.

ROZA, Sarah Aline; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Empatia afetiva e cognitiva no Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0028, p. 1053-1070, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dbpyTntTvDNSFmy7wybdxjg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/view/1555>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SALGUEIRO, Emílio Carlos. **Inclusão digital**: conceitos e desafios. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

SANDIN, Sven *et al.* Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 10, p. 1011–1020, jul. 2019. Disponível em: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/fullarticle/2737582>. Acesso em: 7 dez. 2025.

SANDLIN, Jennifer A. Netnography as a consumer education research tool. **International Journal of Consumer Studies**, v. 31, n. 3, p. 288–294, 2007. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1470-6431.2006.00550.x>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013a.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 9., abr./jun., p. 19-28, 2013b. Disponível em: <https://epage.pub/doc/lucia-santaella-desafios-da-ubiquidade-para-a-eduacao-ensino-superior-unicamp-y0o1pzqv11>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS, Wendel Marcos dos; MELO, Pedro Lucas de Resende. Curtidas, compartilhamentos e comentários: o papel do engajamento nas redes sociais na obtenção de selo de qualidade. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO (SEMEAD), 28., 2024, São Paulo. **Anais [online]...** São Paulo: UNIP, p. 393, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/wp-content/uploads/tainacan-items/80492/199479/Curtidas-compartilhamentos-e-comentarios-o-papel-do-engajamento-nas-redes-sociais-na-obtencao-de-selo-de-qualidade.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SCHALL, Catherine M.; WEHMAN, Paul; BROOKE, Carol A.; GRAHAM HOLMES, Katherine S.; WEST, Valerie M. Employment and Autism: Increasing Opportunities for Individuals with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Vocational Rehabilitation**, v. 43, n. 1, p. 1-12, 2015a.

SCHALL, Catherine M.; MCDONALD, Jennifer; ORTIZ, Graciela F.; METCALF, Amy S.; LOBATO, Deborah. Transition to adulthood for youth with autism spectrum disorder: parental perspectives on desired outcomes, barriers, and supports. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 7, p. 2083-2096, 2015b.

SCHULZ, Winfried. Reconstructing mediatization as an analytical concept. **European Journal of Communication**, v. 19, n. 1, mar., p. 87-101, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0267323104040696>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SHIRKY, Clay. **A cultura da participação**: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SIFNEOS, Peter Emanuel. The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. **Psychotherapy and Psychosomatics**, Basel, v. 22, n. 2, p. 255-262, 1973. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/4770536/>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SILBERMAN, Steve. **Neurotribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity**. New York: Penguin Random House, 2015.

SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (org.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais: metodologias, aplicações e inovações**. São Paulo: Uva Limão, 2016.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Democracia e Redes Digitais: A Luta por uma Sociedade Livre da Vigilância Online**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Discursos sobre regulação e governança algorítmica. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 25, n. 48, jan./jun., p. 63-85, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/91929322/Discursos_sobre_regula%C3%A7%C3%A3o_e_governan%C3%A7a_algor%C3%ADmica. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. Dados, algoritmos, desinformação e os riscos para a democracia. In: **A Democracia aceita os termos e condições?: eleições 2022 e a política com os algoritmos**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, jul., p. 11-16, 2022. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2022/07/13/dados-algoritmos-desinformacao-e-os-riscos-para-democracia>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SINCLAIR, Jim. Don't mourn for us. **Autism Network International Newsletter**, [S. l.], v. 1, n. 3, 1993. Disponível em: https://www.autreat.com/dont_mourn.html. Acesso em: 12 dez. 2025.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once, Mum?: The "Neurodiversity" movement. In: DAVIS, Lennard J. (ed.). **The Disability Studies Reader**. New York: Routledge, 1999.

SINGER, Judy. **NeuroDiversity: the birth of an idea**. Lexington: Kindle Direct Publishing, 2017 [1998].

SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. Tradução de João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzí. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

SOARES, Maria Gabriela Vicente; GALVÃO, Lilian Kelly de Sousa. "Nada sobre eles, sem eles": o protagonismo autista no Instagram. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 42, n. 127, 2025. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/607>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SODRÉ, Muniz. **As Estratégias Sensíveis: Afeto, Mídia e Política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SODRÉ, Muniz. Eticidade, campo comunicacional e midiaticização. In: MORAES, Denis (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum: notas para o método comunicacional**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

SODRÉ, Muniz. **A sociedade incivil: mídia, iliberalismo e finanças**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.

STANFORD MEDICINE. **Autism symptoms vanish in mice after Stanford brain breakthrough.** Stanford: ScienceDaily, 2025. Disponível em: <https://www.sciencedaily.com/releases/2025/09/250907172644.htm>. Acesso em: 07 dez. 2025.

STATISTA. **Most used social networks 2025**, by number of users. 2025. Disponível em: <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

STIEGLER, Bernard. **Taking Care Of Youth and the Generations.** Translated by Stephen Barker. Stanford: Stanford University Press, 2010.

STRAVOGIANNIS, Andrea L. **Autismo: quando o diagnóstico chega.** São Paulo: Literare Books International, 2024.

STRÖMBÄCK, Jesper. Four Phases of Mediatization: An Analysis of the Mediatization of Politics. **The International Journal of Press/Politics**, v. 13, n. 3., jul., p. 228-246, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254096831_Four_Phases_of_Mediatization_An_Analysis_of_the_Mediatization_of_Politics. Acesso em: 17 jul. 2025.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da Geração Net.** São Paulo: Makron Books, 1999.

TECNOBLOG. **Instagram remove de vez a aba Seguindo no iPhone e Android.** 10 out. 2019. Disponível em: <https://tecnoblog.net/noticias/instagram-remove-aba-seguindo-iphone-android/>. Acesso em: 20 out. 2025.

TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz *et al.* **Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista.** Trabalho realizado no Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ramb/a/QSzcLX6yXg54bkMf6nsQbYk/>. Acesso em: 12 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. Construção do conhecimento e metodologia da extensão. *In: I CBEU*, Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. João Pessoa - PB, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 12 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

THOMPSON, Craig J.; POLLIO, Howard R.; LOCANDER, William B. The Spoken and the Unspoken: a Hermeneutic Approach to Understanding the Cultural Viewpoints That Underlie Consumers' Expressed Meanings. **Journal of Consumer Research**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 432-452, dez. 1994. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/11647790/the-spoken-and-the-unspoken-a-hermeneutic-approach-to->. Acesso em: 01 set. 2025.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. 5. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 [1995].

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011[1990].

TRIBUNA LIBERAL. **Hortolândia ganha novo instituto para atender crianças com autismo.** Tribuna Liberal, 31 ago. 2025. Disponível em: <https://www.tribunaliberal.com.br/saude/Hortolandia-ganha-novo-instituto-para-atender-criancas-com-autismo>. Acesso em: 17 nov. 2025.

TURKLE, Sherry. **Life on the screen: identity in the age of the internet.** New York: Simon & Schuster, 1995.

TURKLE, Sherry. **Alone Together: why we expect more from technology and less from each other.** New York: Basic Books, 2011.

UMA Advogada Extraordinária. Direção de Yoo In-shik. Coreia do Sul: ENA, 2022. 1 série (16 episódios). Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 4 dez. 2025.

VAN DIJCK, José. **The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

VARELA, Francisco J.; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience.** Cambridge, MA: MIT Press, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Fundamentos de defectologia. *In: VYGOTSKY, Lev Semionovitch. Obras Escogidas V.* Madrid: Visor, 1997.

WELLMAN, Barry. **Physical Place and Cyberplace: The Rise of Personalized Networking.** International Journal of Urban and Regional Research, Hoboken, NJ, v. 25, n. 2, jun, p. 227–252, 2001. Disponível em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1468-2427.00309>. Acesso em: 1 nov. 2025.

WILSON, Edward O. **Biophilia.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

WING, Lorna. **El Autismo en niños y adultos: Una guía para la familia.** Buenos Aires: Paidós, 1998.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **ICD-11: International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics.** 11th Revision. Geneva: WHO, 2021. Disponível em: <https://icd.who.int/en>. Acesso em: 10 dez. 2025.

WORLD POPULATION REVIEW. **Instagram Users by Country 2025.** 2024. Disponível em: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/instagram-users-by-country>. Acesso em: 21 jul. 2025.

WU, Tim. **The Attention Merchants: The Epic Scramble to Get Inside Our Heads.** New York: Alfred A. Knopf, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** Traduzido por Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

ZUBOFF, Shoshana. **The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power.** New York: PublicAffairs, 2019.

Apêndices

Apêndice A

Quadro 1 - Quadro de caracterização dos Perfis Analisados

Perfil Analisado	ID	Data da criação do perfil
@beniouriques	ID P01	Setembro/2018
@luisacabraloficial	ID P02	Outubro/2016
@autismo_na_adolescencia	ID P03	Junho/2023
@josegabriel_artistaautista	ID P04	Maior/2022
@anapereiraoficial2011	ID P05	Dezembro/2019
@daviogarcia06	ID P06	Janeiro/2015
@joaopedro.tea	ID P07	Março/2024
@isamoreirasimao	ID P08	Setembro/2015
@messinaoficial	ID P09	Março/2013
@paisalemdoespectro	ID P10	Março/2021
@paraquetabu	ID P11	Março/2018

Fonte: autora.

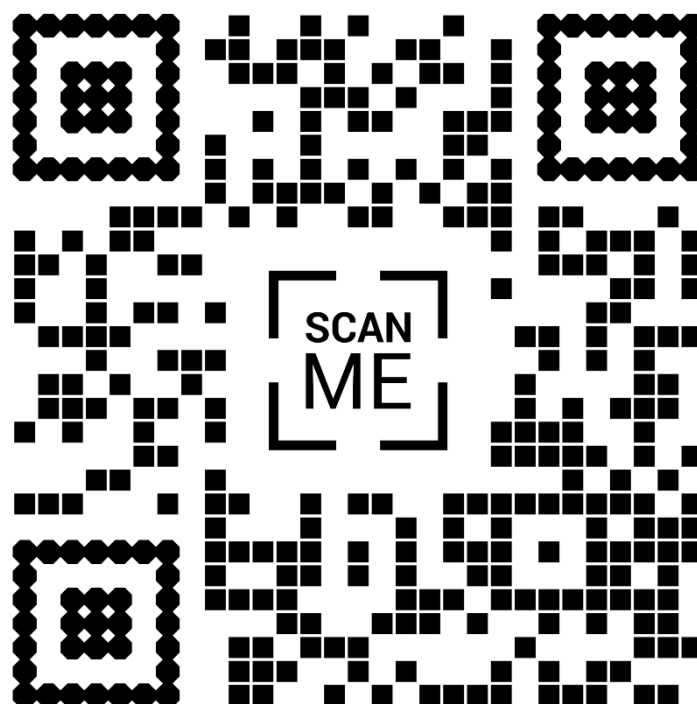
Apêndice B -
QR Codes para acesso às capturas de tela de cada Perfil (*Feed* do Instagram)

Figura 25 - P01 - @beniouriques



Fonte: autora.

Figura 26 - P02 - @luisacabraloficial



Fonte: autora.

Figura 27 - P03 - @autismo_na_adolescencia



Fonte: autora.

Figura 28 - P04 - @josegabriel_artistaautista



Fonte: autora.

Figura 29 - P05 - @anapereiraoficial2011



Fonte: autora.

Figura 30 - P06 - @daviogarcia06



Fonte: autora.

Figura 31 - P07 - @joaopedro.tea



Fonte: autora.

Figura 32 - P08 - @isamoreirasimao



Fonte: autora.

Figura 33 - P09 - @messinaoficial



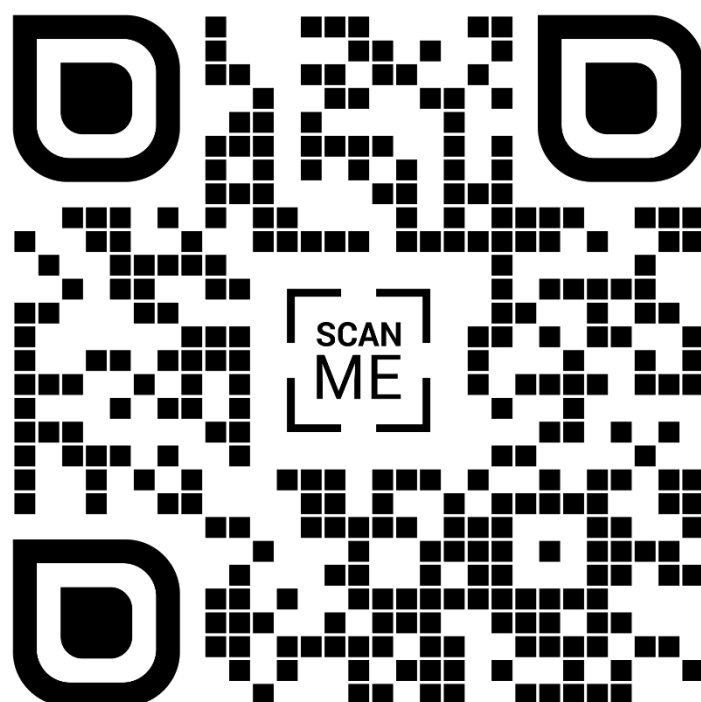
Fonte: autora.

Figura 34 - P10 - @paisalemdoespectro



Fonte: autora.

Figura 35 - P11 - @paraquetabu

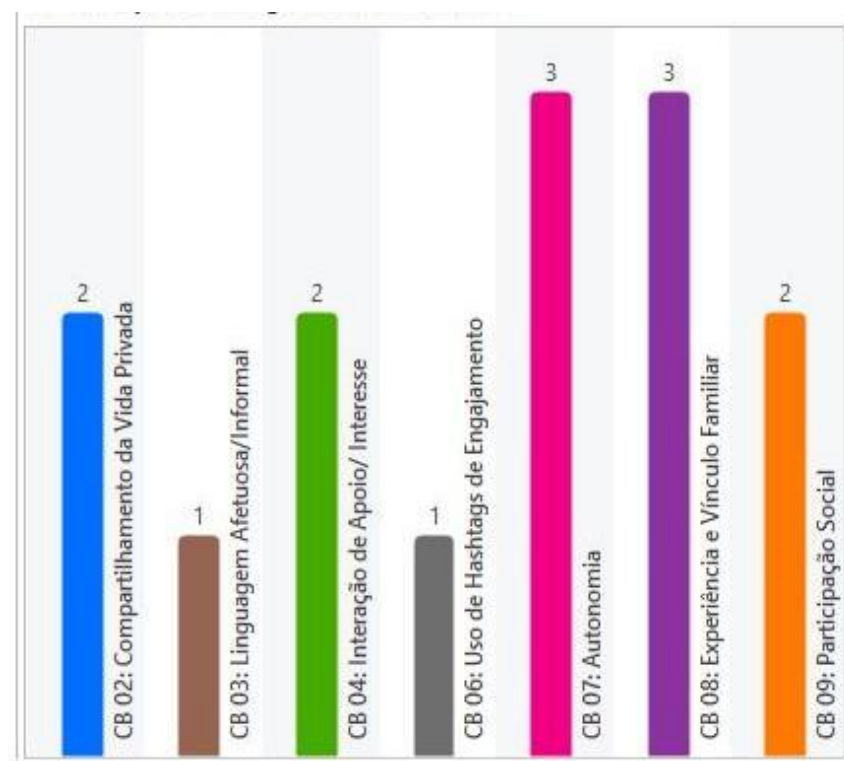


Fonte: autora.

Apêndice C -

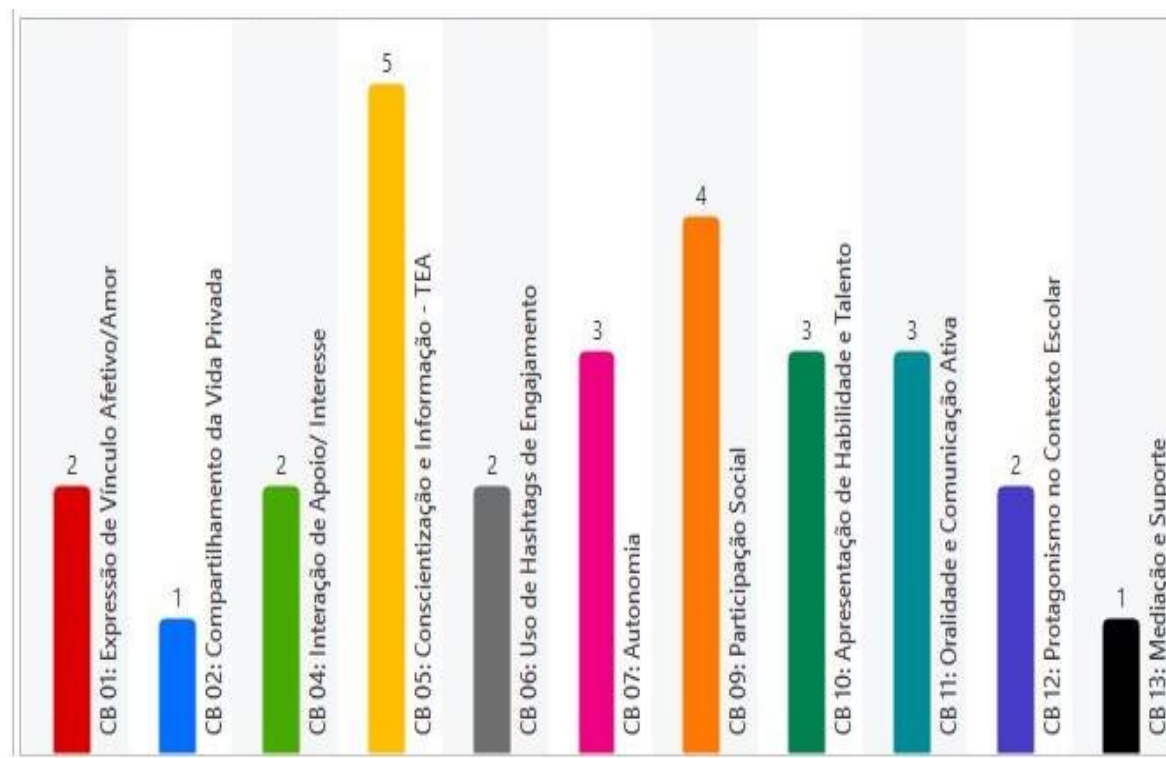
Gráficos de Codificação por Perfil (Resultados do ATLAS.ti)

Gráfico 4 - P01 - @beniouriques



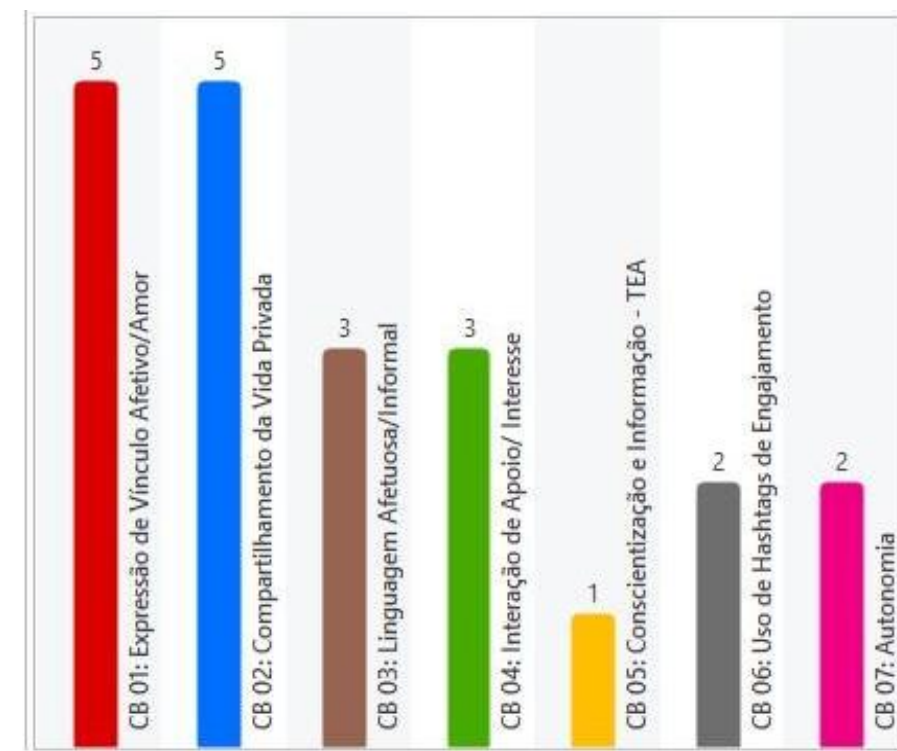
Fonte: autora.

Gráfico 5 - P02 - @luisacabraloficial



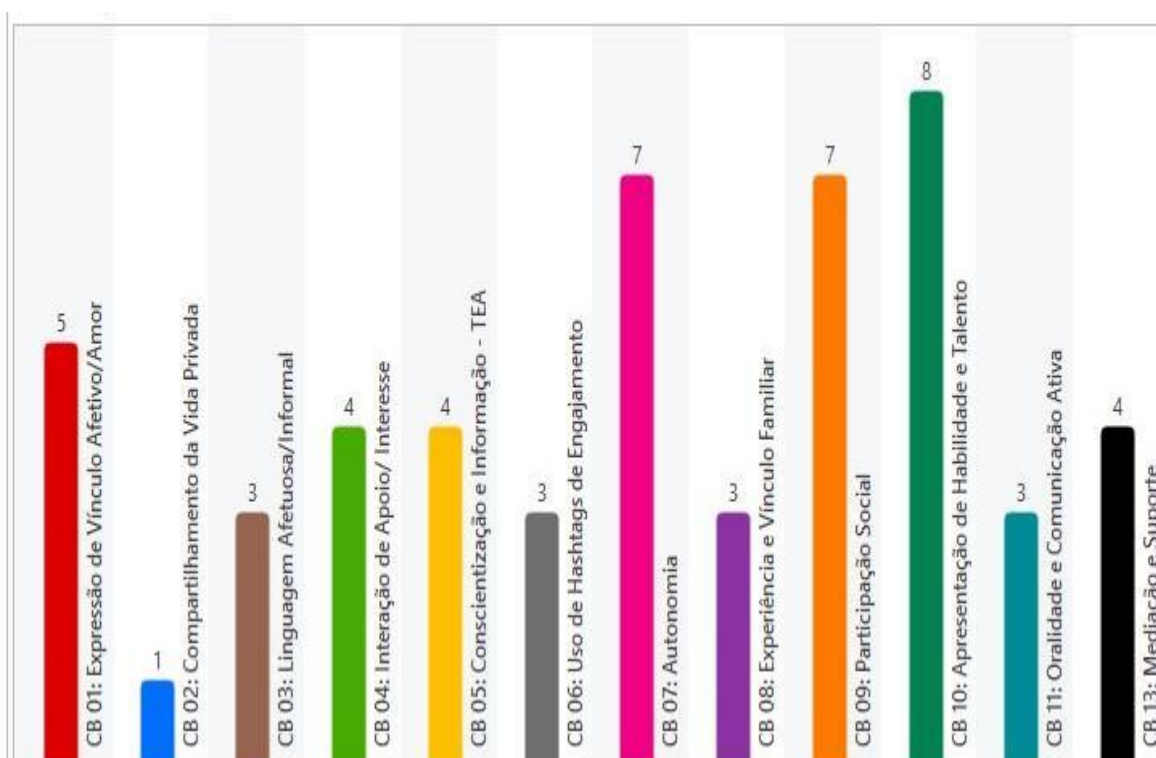
Fonte: autora.

Gráfico 6 - P03 - @autismo_na_adolescencia



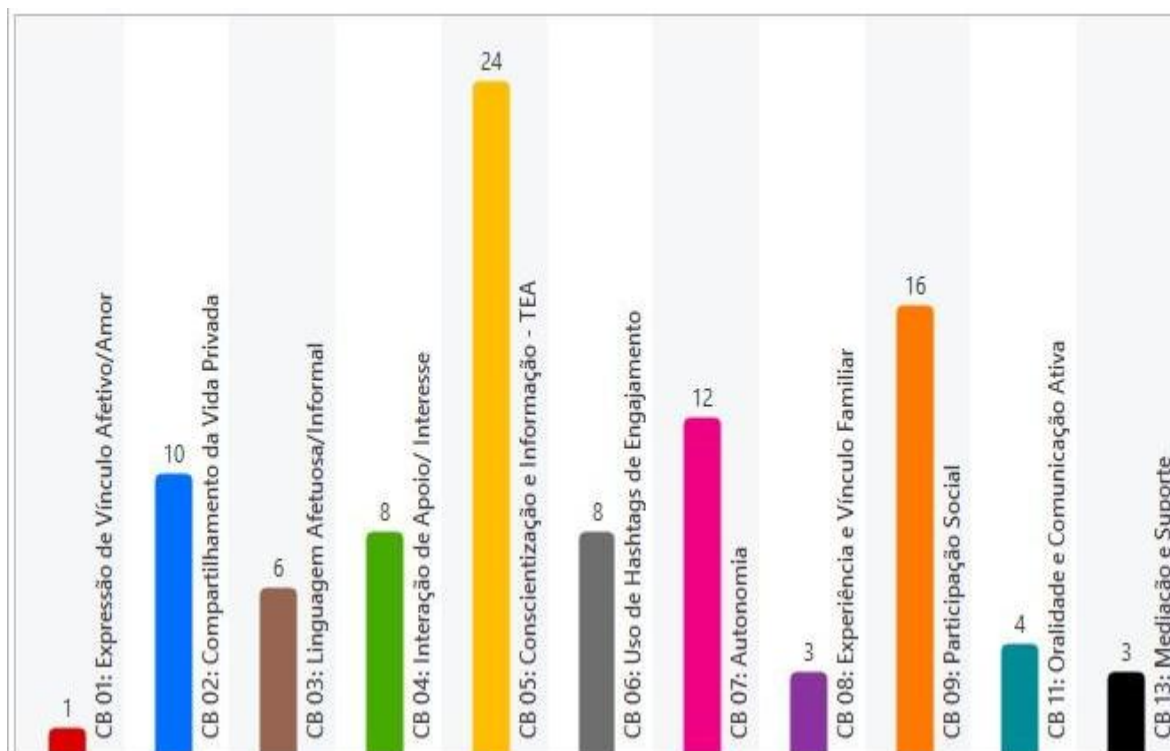
Fonte: autora.

Gráfico 7 - P04 - @josegabriel_artistaautista



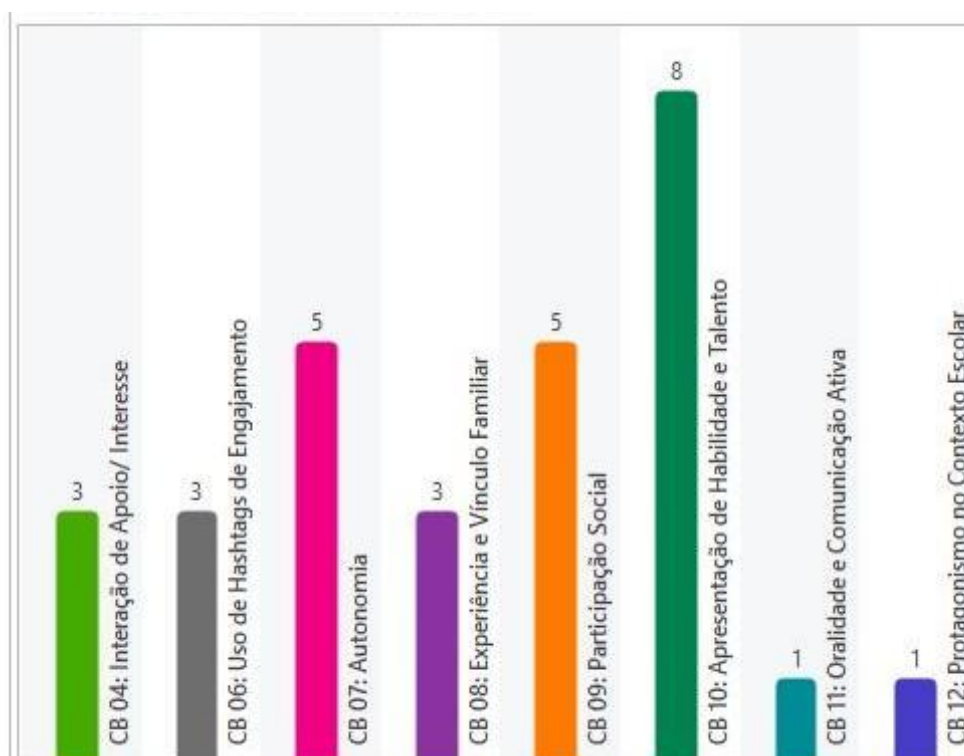
Fonte: autora.

Gráfico 8 - P05 - @anapereiraoficial2011



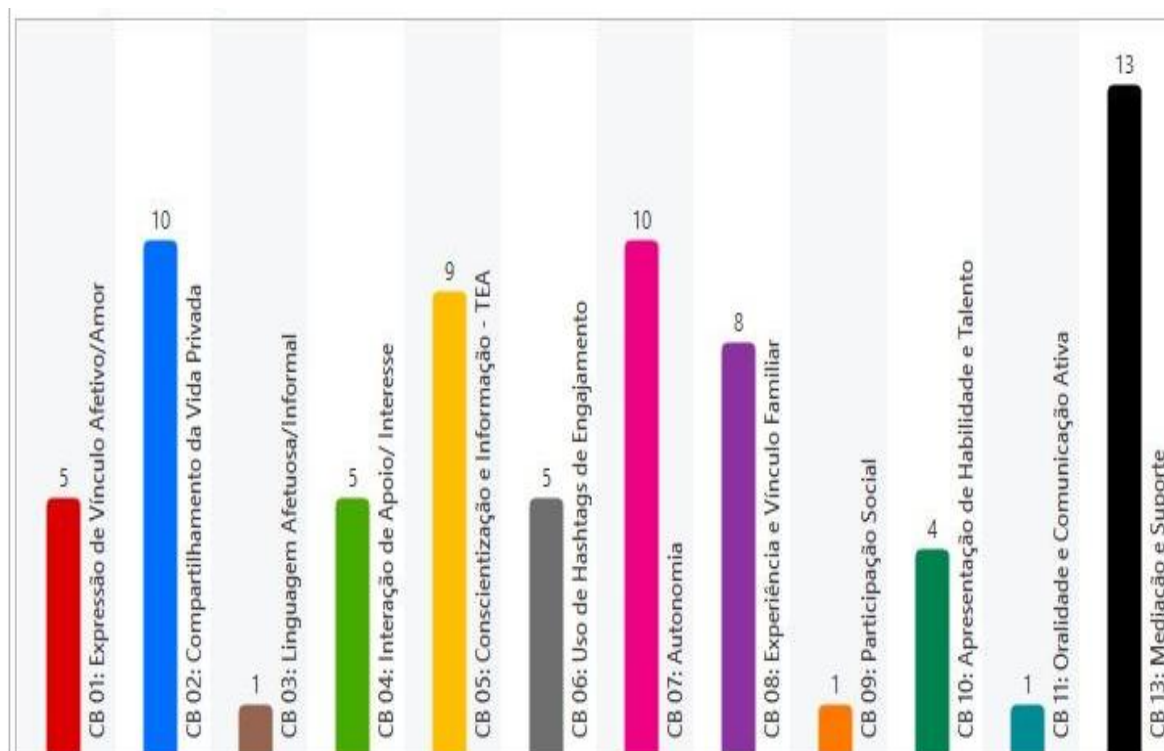
Fonte: autora.

Gráfico 9 - P06 - @daviogarcia06



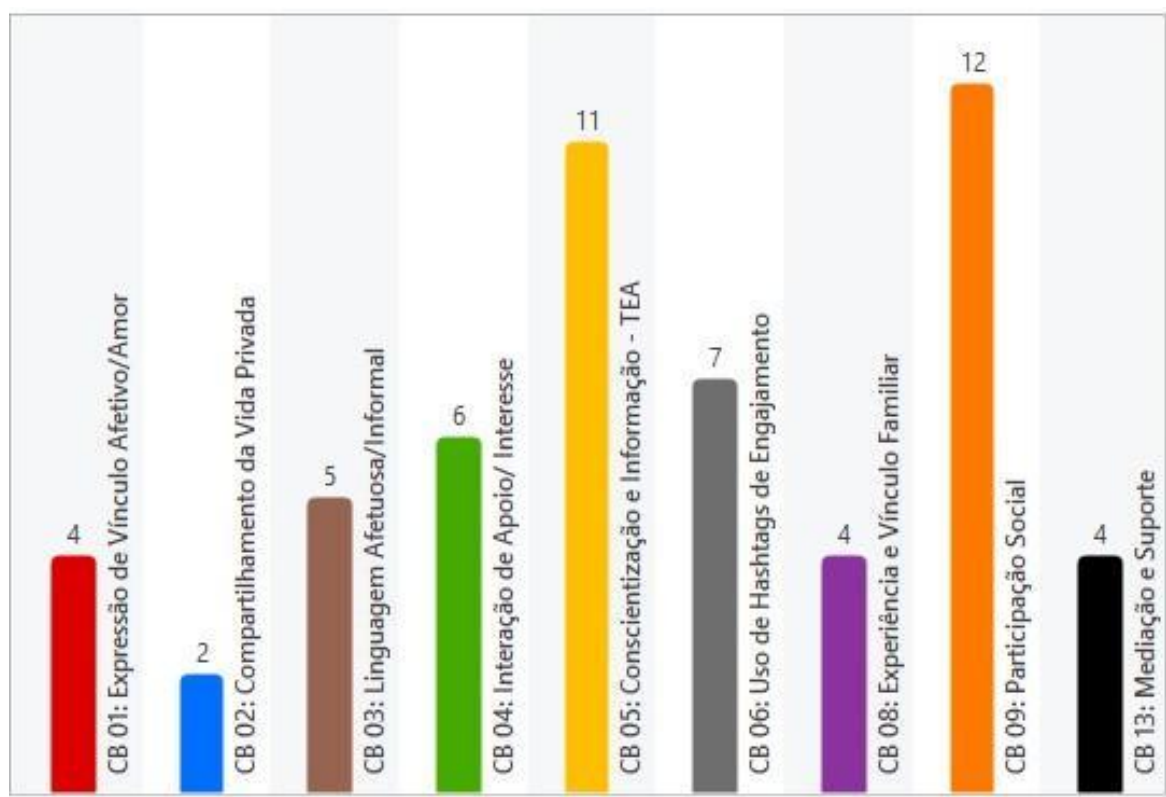
Fonte: autora.

Gráfico 10 - P07 - @joaopedro.tea



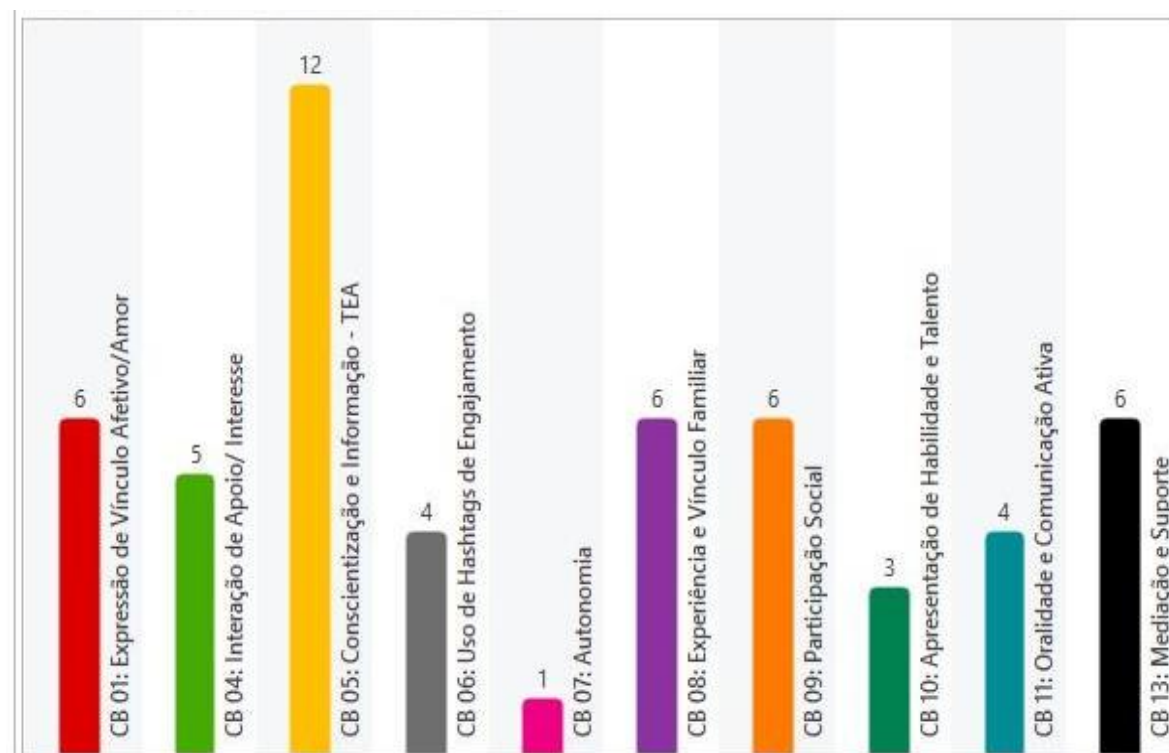
Fonte: autora.

Gráfico 11 - P08 - @isamoreirasimao



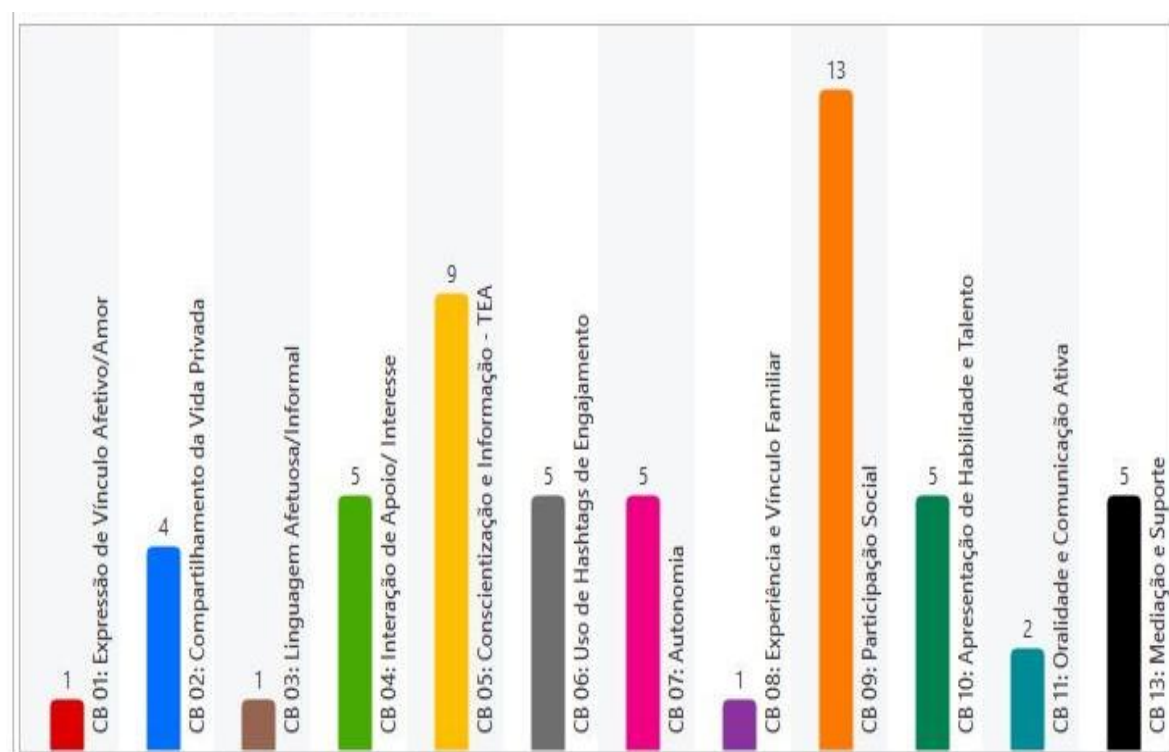
Fonte: autora.

Gráfico 12 - P09 - @messinaoficial



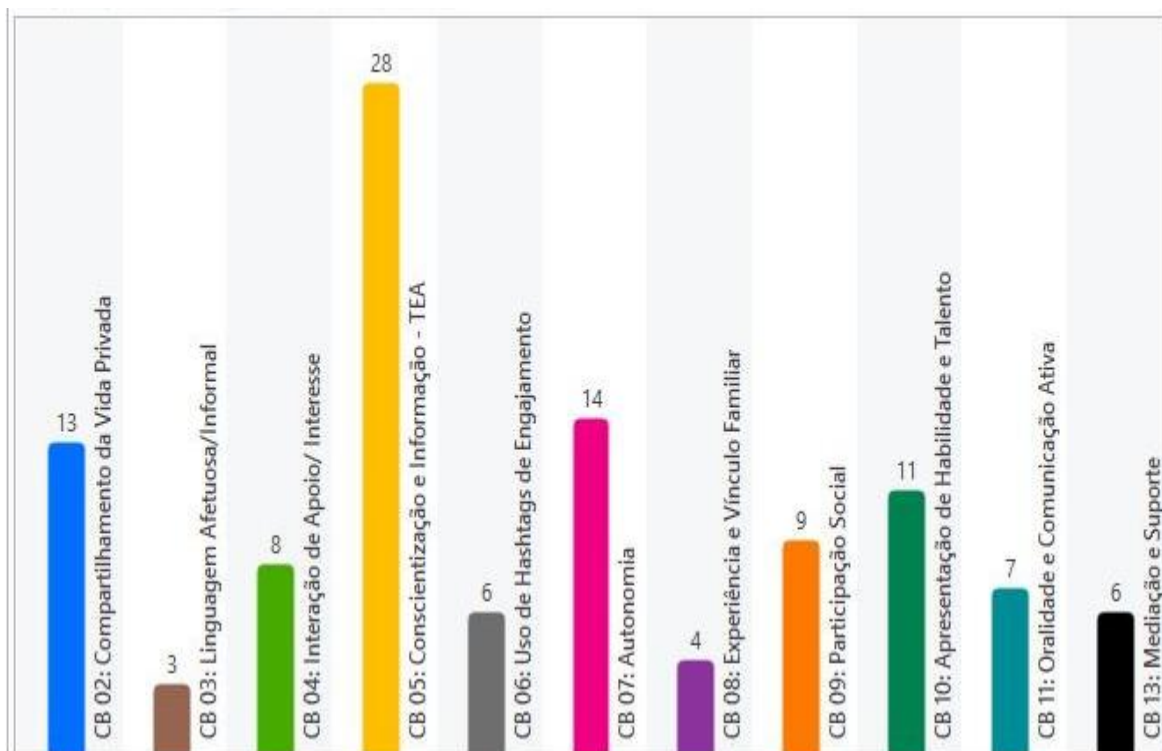
Fonte: autora.

Gráfico 13 - P10- @paisalemdoespectro



Fonte: autora.

Gráfico 14 - P11 - @paraquetabu



Fonte: autora.

**Apêndice D -
Roteiros das Entrevistas (Educadores, Mãe Atípica e Jovens com TEA)**

Roteiro de Entrevista - Educadores

1. Apresentação

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Tempo de docência:
- Tempo no AEE:
- Escola em que atua:
- Função:

2. Inclusão

- Para você, o que é inclusão?
- Quem são, para si, as pessoas que devem ajudar na inclusão de um aluno autista?
- Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola?
- Quais foram as suas maiores dificuldades na adaptação?
- Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos? Dê exemplos concretos.
- Essas estratégias foram eficazes para os alunos autistas se sentirem incluídos?
- Em que áreas se notou uma maior evolução?

3. Autismo

- O que você compreende sobre Transtorno do Espectro Autista?
- Que tipo de trabalho é feito para os alunos com autismo?
- Como você percebe o seu relacionamento com estes alunos? Quantos você acompanha atualmente?
- Como é o relacionamento com os demais alunos e adultos da escola?
- Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente para os alunos com autismo?
- Quais as principais dificuldades você percebe de forma geral nos alunos com autismo? E as habilidades?

4. Família

- Como é o relacionamento entre a escola e a família?
- Quais as principais queixas, dúvidas e elogios recebidos pelos familiares dos alunos com autismo?

- Quais suportes a escola oferece para os familiares? É oferecido encaminhamentos aos alunos para outras instituições e/ou profissionais?
- Existe algum grupo de WhatsApp de familiares dos alunos com autismo?
- A escola promove encontros presenciais de formação/orientação para as famílias desses alunos?
- Existe alguma atividade na escola promovida pela equipe de AEE em prol da inclusão e visibilidade das pessoas com autismo?

5. Autismo e Instagram

- Os alunos autistas interagem no Instagram? Sabe quais informações compartilham? Eles comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar?
- Algum aluno ou familiar dos mesmos possui perfil no Instagram para falar sobre o autismo?
- O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?

Roteiro de Entrevista - Mãe Atípica

1. Apresentação

- Nome:
- Idade:
- Formação:
- Profissão/Ocupação atual:
- Experiência docente (se houver):
- Cidade onde reside:

2. Inclusão

- Na sua opinião, o que é inclusão de verdade?
- O que você percebe sobre o acolhimento de mães com filhos autistas na sociedade?
- Como você lida com o olhar do outro e as barreiras sociais no dia a dia?

3. Autismo

- Você pode falar um pouco sobre o diagnóstico do seu filho? Como e quando foi?
- Quais foram os primeiros sinais que você percebeu?
- Como é a rotina de acompanhamento médico e terapêutico?
- O que a palavra “autismo” significa para você?
- Quais são as características ou habilidades do seu filho que você mais gosta ou admira?
- Quais são os maiores desafios ou as partes mais difíceis de lidar no espectro?

4. Interação Social

- Como mudou a sua vida social e as suas amizades após o diagnóstico?

- Como você percebe o relacionamento do seu filho com outras pessoas e a criação de vínculos?

- Qual a importância de ter uma rede de apoio na jornada atípica?

5. Autismo e Instagram

- Como é a sua relação com as redes sociais? Você utiliza o Instagram para buscar informações ou compartilhar a rotina?

- De que forma a tecnologia e a exposição digital ajudam na conscientização sobre o autismo?

- Você acompanha perfis de outros jovens ou mães que falam sobre o tema?

6. Família e Escola

- Como tem sido a experiência de acolhimento na escola?

- Qual o papel dos professores na evolução do seu filho?

- Que conselho você daria para os pais e familiares que estão recebendo o diagnóstico dos seus filhos agora?

- O que você diria aos professores?

Roteiro de Entrevista - Jovens com TEA

1. Apresentação

- Nome:

- Idade:

- Ano escolar:

- Escola em que estuda:

- Disciplina que gosta:

- Disciplina que não gosta:

- Tem mediador?

2. Inclusão

- Na sua opinião, o que é inclusão?

- O que as pessoas nunca devem dizer ou fazer para uma pessoa com autismo?

3. Autismo

- Você pode falar um pouco sobre o seu diagnóstico? Como foi?

- Quando e como você descobriu o seu diagnóstico?

- Você faz algum acompanhamento médico e/ou terapêutico? Usa medicamentos? Quais?

- O que a palavra “autismo” significa para você?

- O que você mais gosta sobre ser autista? Pode me contar sobre suas características preferidas?
- Qual a parte mais difícil de ser autista? Pode me contar sobre suas características menos preferidas?

4. Interação Social

- Quais mudanças sociais e de interesses você percebeu em você da infância até hoje?
- Como é para você o relacionamento com outras pessoas pessoalmente e/ou pelas redes sociais? Quais os pontos positivos e negativos?

5 - Autismo e Instagram

- Você tem perfil no Instagram? Há quanto tempo? Por que e como você começou a ter um perfil no Instagram? Quais conteúdos você compartilha? Possui outras redes sociais?
- Conhece outros jovens que possuem perfil no Instagram?

6. Família e Escola

- Pode dar algum conselho para os pais e demais familiares de pessoas com autismo?
- O que você diria aos professores e demais pessoas que participam da formação das pessoas com autismo?

Apêndice E - Transcrições das Entrevistas - Educadores

Entrevista – Educador 01¹⁴⁴

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 09/08/2024
- **Idade:** 46 anos
- **Formação:** Graduação em Pedagogia (habilitação em Educação Especial), Licenciatura em Educação Artística, Pós-graduação em Educação de Surdos (INES), Pós-graduação em Artes Plásticas, Mestrado em Diversidade e Inclusão (UFF) e Doutorando em Bens Culturais (FGV).
- **Tempo de docência:** 18 anos.
- **Tempo de serviço na Educação Especial:** 18 anos.
- **Função:** Professor da Sala de Recursos Multifuncionais
- **Início na Sala de Recurso atual:** Fevereiro de 2020.

2. Inclusão

- **Para você, o que seria a inclusão desses alunos?** Inclusão seria que os professores - é o que nós falamos - não sensibilizassem, mas se assumissem mesmo um compromisso de trabalhar com os alunos. Então, aí sim, nós teríamos uma inclusão de qualidade. O professor que não deixe de fazer a prova adaptada; o professor que não deixe de dar uma aula preparada também para aquele aluno que faz parte da sua disciplina. Então, isso seria uma verdadeira inclusão, sem excluir o aluno. 'Ah, mas o aluno não responde', mas é um aluno que está ali prestando atenção na aula. Então, esse aluno ser um pouco citado na aula para ver que ele ali está participando, né? Não só vir para a escola para socializar, mas para participar também.

3. Autismo

- **Como é o perfil e o convívio com os alunos autistas no atendimento?** Atualmente, eu tenho um aluno autista já laudado e tenho um que está em acompanhamento com psicóloga, psiquiatra e neuro para estudar o quadro dele. O Alex é um aluno que não conversa com os outros na sala de aula; é muito isolado. No primeiro momento, deu o diagnóstico com autismo, mas, como ele começou a se soltar e a conversar, esse laudo está sendo refeito para ver se ele realmente se

¹⁴⁴ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade do entrevistado, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

encaixa nesse quadro, porque parece que tem múltipla deficiência. É um aluno que me encanta. Quando você pensa em um aluno autista, é aquele que sabe bem da matemática e, quando você passa uma atividade e ele responde não sabendo, então quer dizer: 'opa, então preciso, né, ver como é que ele está também em outras disciplinas, em, em outras áreas'. Eu preciso ver como ele está em outras áreas.

- **O que você entende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Então, vou te dizer, ser sincero. É, eu, quando comecei a trabalhar com Educação Especial - com a Educação Inclusiva antigamente, quando era Especial, depois Inclusão - o meu foco seria só a surdez. Eu queria ir só para a área da surdez. Mas eu vi que é um campo também, um bem limitado; porque quando a gente fica só na surdez e, assim, se a gente não abre para conhecer outros assuntos, a gente fica muito limitado, achando que o surdo ele é só aquele que utiliza a língua de sinais. E não é. Nós temos também surdos autistas, surdos-cegos, né? Então, aí eu comecei a aprender e a aprender a pesquisar mais sobre as outras áreas: deficiência intelectual, tal. E para te falar sobre o autismo, né, o espectro autista, é... eu entendo que é assim: é quando a sensibilidade está muito aflorada, né? Então, é aquele indivíduo que tem a sua parte cognitiva, é elaborada, né? Mas que, ao mesmo tempo, os sensoriais acabam interrompendo essa comunicação. Não sei, posso estar falando besteira.

4. Interação Social

- **Como é o seu relacionamento com esses alunos?** Ótimo. Conseguem conversar e interagir numa boa. Inclusive, o B* é super curioso, faz várias perguntas e está sempre te questionando, querendo saber algo mais. É uma relação muito agradável. O A*, no começo, ficava um pouquinho com o pé atrás, mas aos poucos eu fui cativando e ele foi gostando, uma porque gosta de tecnologia. O B* também ficava com o pé atrás e se recusava a fazer o trabalho. Comecei a marcar com a mãe para trazê-lo no horário que tem outros alunos; ele começou a ver os outros fazendo e agora tem funcionado muito, ele participa com os outros.

5. Autismo e Instagram

- **Você sabe se eles possuem redes sociais ou exposição online?** WhatsApp, eu sei que o A* tem. Agora, o Instagram eu nunca vi. Eles veem muito YouTube, mas não sei se eles têm um perfil. Aqui eles não entram no Instagram. Acho que a interação, no Instagram, pode ser positiva, desde que se limite à privacidade e ao consentimento do adulto.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento da Sala de Recursos com a família desses alunos?**

Sim, tem uma interação. Eu tenho o WhatsApp dos responsáveis e eles, quando têm algum material interessante, me encaminham. Principalmente essas duas mães dos meninos autistas, que é a do A* e a do B*. Hoje mesmo, a mãe do B* me mandou um material de Libras. A comunicação com o responsável é de forma individual pelo WhatsApp. Tem um grupo da Sala de Recursos que eu envio, mas aí é sobre avisos da sala, se tem aula ou não.

Entrevista – Educador 02¹⁴⁵

1. Apresentação

- Data da Entrevista: 18/06/2025
- **Idade:** 39 anos.
- **Formação:** Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física; Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.
- Tempo de docência: 13 anos.
- Tempo de serviço no AEE: 6 anos.
- **Função:** Equipe NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) Niterói e Maricá.

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** Inclusão é quando a gente oferece equidade de aprendizagem dentro da escola para todos os alunos.

3. Autismo

- **O que você entende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Considero que sei pouco para o que eu gostaria de saber. É um transtorno, né, que ele tem características muito próprias, dependendo do indivíduo. Né? Tem um conjunto de características que são em comum, mas que o transtorno, ele vai se manifestar de maneiras bem diferentes; e que o transtorno tem muito a ver com a relação que você tem com os outros e com o meio.
- **Qual tipo de contato você tem atualmente com alunos autistas?** Sim, tenho. Eu conheço os alunos da rede de Niterói e Maricá, e aí conheço pouco, que é por

¹⁴⁵ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

entrevistas. Mas, na unidade que eu trabalho, a gente tem alguns alunos; e que eu vejo mais toda semana, é o M*.

4. Interação Social e Suporte

- **Como é o relacionamento entre o seu serviço e as famílias?** A gente conhece as famílias e os alunos para a gente tentar, é, saber características do dia a dia, para que a gente possa oferecer adaptações para os alunos dentro das suas unidades escolares. Então, a gente acaba se envolvendo com as famílias para conhecer a rotina, para também tentar oferecer o serviço do AEE, né, que se encaixa ali na rotina. É... e muitas vezes a gente acaba trocando figurinhas, né? Eventos... a gente acaba que a gente tem um contato telefônico deles, e eles têm os nossos. Então, vai além, de só avaliação.
- **Quais suportes você oferece para essas famílias?** Para as famílias, é mais para o aluno, né? A gente oferece os profissionais de apoio, dependendo do que cada aluno precisa. É... a gente oferece essa nossa presença, às vezes em alguns eventos. As formações, quando é voltada para as famílias, a gente também chama, também comunica. E a gente se coloca à disposição para qualquer outra solicitação, né? Se a gente for para justiça, por algum motivo, e a justiça solicitar a gente, a gente sempre se coloca à disposição para tentar atender esse aluno.

5. Autismo e Instagram

- **Você sabe de algum aluno ou familiar que tenha um Instagram que fale sobre autismo ou divulgue o tema?** Não. A gente tem alunos que falam sobre outras coisas, mas não sobre autismo. Alunos autistas que falam sobre outras coisas. Tem um aluninho que ele fala sobre jogos, o nome dele é A* R*. Fala sobre jogos.

6. Família e Escola

- **Existe algum grupo de WhatsApp ou contato direto com as famílias?** Nós não temos grupo com as famílias, que são muitas. Mas as famílias têm grupos e acabam avisando o que está acontecendo nos grupos para a gente.
- **A escola ou equipe promove atividades em prol da inclusão ou visibilidade do autismo?** A gente faz formações para os professores, que a gente chama de formação continuada, mas a gente também chama de encontro pedagógico, porque é uma troca entre os professores e a gente - a gente também não sabe tudo. É... e a gente está elaborando uma conversa para os alunos, para os alunos entenderem a

importância da inclusão e de todo mundo se ouvir, conhecer essas diferenças, né, para que a gente tente formar uma sociedade que seja inclusiva, daqui a um tempo.

Entrevista – Educador 03¹⁴⁶

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 21/05/2025
- **Idade:** 38 anos.
- **Formação:** Graduação em Ciências Sociais; Pós-graduação em Ensino de História e Ciências Sociais; Mestrado em Educação; Segunda Licenciatura em História; Pós-graduação em Educação Especial e cursando Pós-graduação em Psicopedagogia.
- **Tempo de docência:** 14 anos.
- **Tempo de serviço na Educação Especial:** 3 anos.
- **Função:** Professora de Sociologia, História, Relações Étnicas Sociais, Comportamento e Cidadania e, Projeto de Intervenção e Pesquisa. Atua no NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado).

2. Inclusão

- **O que você entende por inclusão?** Ai, para socióloga ser objetiva é ótimo. Mas assim, é o que eu entendo por inclusão: eu acho que inclusão é todas as pessoas que integram uma comunidade - aí não importa qual comunidade, mas aqui no nosso caso, comunidade escolar - se sentirem pertencentes, se sentirem respeitadas, se sentirem realmente integradas àquela realidade ali no cotidiano vivido. Então, eu acho que inclusão é isso.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Quero ser bem, bem, assim, ‘basicôna’, porque eu tenho medo de usar algum termo mais científico e incorrer em algum erro. Mas assim, hoje em dia, primeiro que a gente observa, né, é que é um diagnóstico que tem aparecido bastante, então isso causa uma certa curiosidade, uma dúvida, né? É assim, acho que até instigante mesmo, o porquê de tantos diagnósticos desses, né, de TEA. Bem, eu vejo que é um transtorno assim, que ele tem situações bem distintas, né? Tem pessoas que você até tem dificuldade em perceber qual é a característica específica do transtorno que ela tem;

¹⁴⁶ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

outras já são mais agudas, né, a condição. Bom, é um transtorno que acomete pessoas durante a vida inteira, né? Desde o nascimento as pessoas são capazes de perceber já alguns indícios. Aí a gente observa que alguns têm dificuldade na comunicação, na interação social, tem a questão das estereotipias, seletividade alimentar, e por aí vai, até mesmo uma dificuldade maior, uma limitação maior na comunicação.

- **Você se relaciona com algum aluno autista nas suas funções?** Não, só estou tendo agora com o M*. Eu acho que, basicamente, o M* que estuda aqui na escola, por ele vir muito aqui na sala, ele está me trazendo essa oportunidade de ter mais contato, né? E assim, meu filho tem uma amiguinha muito querida e também gosto muito dos pais dela, então a gente acaba tendo mais proximidade, ela é autista.

4. Interação Social e Suporte

- **Como seria uma perspectiva ideal na parceria família e escola?** É muito difícil, porque assim, na verdade, o que acontece é que os pais deveriam estar mais presentes na escola. Essa é minha impressão, assim, em todos os sentidos, e aí não é só o pai da criança com autismo, não, todos os pais. Acho que, na escola ideal, na minha cabeça, é aquela escola que eventualmente, os finais de semana, você vai ter uma vivência dos pais com os estudantes e a escola, ou passeios, ou festas e tal, para que a escola não seja só o lugar da obrigação e da chatice. Só que os nossos alunos da rede pública, principalmente, eles têm muita pouca possibilidade de experienciar isso com os pais, porque são pais que trabalham pra caramba. Eu acho que seria, num mundo ideal, os pais estarem mais presentes na escola, participando de conselho escolar.
- **Qual o suporte que o NAPES oferece para as famílias?** Bem objetivamente, a gente faz uma entrevista para conhecer as famílias e os estudantes, entender um pouquinho a realidade deles para, a partir disso, pedir professor de apoio, cuidador, ledor ou intérprete. E a gente também encaminha para as salas de recurso. E, da minha parte, eu posso dizer também que a gente tem uma escuta, assim, que é um pouco extra trabalho, que é quando os pais pedem pra conversar, e isso é relativamente frequente. A gente acaba disponibilizando WhatsApp pessoal, então a gente recebe ligação e pedidos, enfim.

5. Autismo e Instagram

- **Você conhece algum aluno ou familiar que tenha interação no Instagram sobre o tema?** Não, especificamente, não. Familiar, não. Eu ainda não entrei no Instagram de ninguém, mas eu tenho WhatsApp, eu vejo os *status*. Só pelo *status*, né?

6. Família e Escola

- **O NAPES promove formação e orientação para as famílias?** O NAPES em si, que eu saiba, não tem proposta de formação para as famílias, não. Eu vejo esse movimento a partir da SEEDUC. Não vou nem entrar nesse tópico, porque, se eu entrar, eu vou reclamar muito.
- **Como é a comunicação direta com os responsáveis?** Tem algumas mães aqui de Niterói que eu conheci até esse ano mesmo, duas, particularmente, que são mais ativistas da causa, então elas me chamam pra eventos, me informam, pelo menos. A gente acaba, assim, mais ou menos, estabelecendo um contato. Mas é difícil também conseguir reunir os colegas todos da sala de recursos. Tem essa política de ficar mandando pra gente documentos que a gente já tinha enviado, pedindo pra gente retificar ou ratificar. Eu sinto isso. Porque, inclusive, teve um que veio essa semana de volta pra gente, que falou assim: ‘A escola não falou isso, nem a escola não falou, só o NAPES que falou’. Tipo assim, da necessidade do cuidador. Só que eu tive já relato dele ter crise, entendeu? De sair tacando as coisas. Aí quer deixar sem cuidador numa escola sem inspetor...

Entrevista – Educador 04¹⁴⁷

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 04/08/2025
- **Idade:** 47 anos
- **Formação:** Nível Superior
- **Tempo de Magistério:** Desde 2004
- **Tempo de Serviço no AEE:** Desde 2017
- **Função:** Professora de Sala de Recursos Multifuncionais

¹⁴⁷ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** Viver com as mesmas oportunidades que todas as pessoas; ser aceito, acolhido e respeitado no direito de estar em todos os ambientes da sociedade.
- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Acesso direto, embora a maior dificuldade na adaptação seja justamente o retorno da família, ao qual não temos muito acesso.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Perturbação neurológica do desenvolvimento infantil, nas áreas de linguagem ou social, que resulta em um jeito diferente de pensar e interação social prejudicada.
- **Como é a adaptação e quais estratégias são utilizadas?** A adaptação é lúdica e gradual, utilizando jogos cooperativos, música, arte e atividades prazerosas (como jogar peteca) para buscar o bem-estar e o estabelecimento de vínculo. Atualmente, as atividades focam em jogos de memória e momentos de interação no lanche.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola?** Busca-se um relacionamento pautado no respeito e na aceitação das diferenças. Atualmente, acompanho 6 alunos, sendo um assíduo na sala presencial e um externo.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** Considero que a interação pode ser muito boa, mas com o acompanhamento de um responsável.
- **Há interação dos alunos ou familiares no Instagram?** Não há relatos de interação ou compartilhamento de informações do Instagram no cotidiano escolar entre os alunos acompanhados.

6. Família e Escola

- A escola promove formação para as famílias ou grupos de apoio? Não existem grupos de WhatsApp de familiares ou encontros presenciais de formação promovidos pela escola, contudo, são oferecidos encaminhamentos para outras instituições e profissionais.

Entrevista – Educador 05¹⁴⁸

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 08/08/2025
- **Idade:** 50 anos
- **Formação:** Especialização
- **Tempo de Magistério:** 30 anos
- **Tempo de serviço no AEE:** 5 anos
- **Função:** Professora do AEE - Sala de Recursos

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** Incluir é receber e adaptar ambiente físico, atividades e aulas, para que o aprendizado do aluno seja adequado, respeitando suas limitações, para que esse aprendizado faça sentido para a vida do aluno.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos na interação social, problemas sensoriais, atraso no desenvolvimento, prejuízo na aprendizagem.
- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** Maior dificuldade é a rigidez cognitiva que muitas vezes desencadeia crises. Atualmente acompanho 8 alunos.
- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Adaptação do espaço físico (retirada do excesso de imagens). Eliminar sinais sonoros de aviso. Substituir materiais com defeito/incompletos. Utilizar abafadores de ruído em ambiente barulhento.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Bom.
- **Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente com os alunos com autismo?** Leitura, escrita, raciocínio lógico, socialização.

¹⁴⁸ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** Se bem direcionado pode ser uma ferramenta de aprendizagem e de socialização.
- **Os alunos interagem ou possuem perfil no Instagram?** Não. Não comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Bom.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** Não. Não existe grupo de WhatsApp de familiares, a escola não promove encontros presenciais de formação e não são oferecidos encaminhamentos aos alunos para outras instituições e/ou profissionais.

Entrevista – Educador 06¹⁴⁹

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 12/08/2025
- **Idade:** 61 anos
- **Formação:** Mestrado
- **Tempo de Magistério:** 30 anos
- **Tempo de serviço no AEE:** 3 anos
- **Função:** Professor de Sala de Recursos

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** Assegurar que a todos, independente das diferenças, o acesso equitativo a qualquer lugar e que sejam respeitadas.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Transtorno que envolve funções neurológicas, comprometendo socialização, comunicação e convívio.
- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** A Roda de conversa com os demais alunos, previamente à chegada do aluno. Atualmente acompanho 5 alunos.

¹⁴⁹ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade do entrevistado, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Roda de conversa.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Ótimo.
- **Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente com os alunos com autismo?** As pedagógicas normais.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** O Instagram é uma ferramenta de inclusão.
- **Os alunos ou familiares interagem ou possuem perfil no Instagram?** Sim. M* L*. Não comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Eu mesmo mantenho a ponte com a família, e a coordenação é muito atenciosa, fazendo questão de manter a família integrada.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** Não tem grupo de WhatsApp de familiares e a escola não promove encontros presenciais de formação.

Entrevista – Educador 07¹⁵⁰

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 14/08/2025
- **Idade:** 55 anos
- **Formação:** Mestrado
- **Tempo de Magistério:** 30 anos
- **Tempo de serviço no AEE:** 11 anos
- **Função:** Professora de Arte e de Sala de Recursos

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** O respeito às individualidades em todos os momentos e espaços da escola.

¹⁵⁰ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Transtorno do neurodesenvolvimento, muito peculiar e que sugere atualmente uma classificação de acordo com a necessidade de suporte.
- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** Temos a adaptação como um processo individual, pois cada caso demanda uma avaliação detalhada. Atualmente acompanho 5 alunos.
- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Organização de rotina e produção de material acessível. Nosso diferencial é ter um site e um aplicativo escolar, onde postamos atividades e comunicados.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Sempre em diálogo.
- **Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente com os alunos com autismo?** Desenho, pintura, escrita, atividades com números e letras, tudo no computador.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** Acho que é um excelente recurso para trabalhar a multiabordagem, mas de forma muito cuidadosa.
- **Os alunos ou familiares interagem ou possuem perfil no Instagram?** Não. Não comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** É uma parceria muito importante para o desenvolvimento do aluno, sendo assim, sempre em diálogo.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** A escola promove encontros presenciais de formação/orientação para as famílias e são oferecidos encaminhamentos para outras instituições e/ou profissionais. Não temos grupo de WhatsApp das famílias.

Entrevista – Educador 08¹⁵¹

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 15/08/2025
- **Idade:** 44 anos
- **Formação:** Pós-Graduação
- **Tempo de Magistério:** 15 anos
- **Tempo de serviço no AEE:** 7 meses
- **Função:** Orientadora Educacional

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** Garantir que todos tenham os mesmos direitos e participem dos diferentes ambientes.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** Transtorno do neurodesenvolvimento, que afeta o jeito de interagir com os outros tanto na comunicação, quanto no social.
- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** Conversas com os alunos, professores, funcionários e responsáveis. Atualmente acompanho 3 alunos.
- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Conversas com os alunos, professores, funcionários e responsáveis.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Bom relacionamento com todos os profissionais da escola.
- **Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente com os alunos com autismo?** Acompanhamento dos alunos, professores e responsáveis.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** O Instagram pode ser usado como ferramenta de comunicação.

¹⁵¹ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

- **Os alunos ou familiares interagem ou possuem perfil no Instagram?** Não. Não comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Bom relacionamento com conversas presenciais e por WhatsApp.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** Não existe grupo de WhatsApp de familiares e a escola não promove encontros presenciais de formação. Por vezes são oferecidos encaminhamentos aos alunos para outras instituições e/ou profissionais.

Entrevista – Educador 09¹⁵²

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 20/08/2025
- **Idade:** 59 anos.
- **Formação:** Pedagoga e psicopedagoga.
- **Tempo de Magistério:** Mais de 10 anos.
- **Tempo de serviço no AEE:** Mais de 10 anos.
- **Função:** Professora da Sala de Recursos.

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** A inclusão é um direito fundamental à educação de qualidade, que visa promover a convivência, o respeito para com os estudantes com características diferentes, necessidades ou habilidades, onde são integrados no ambiente escolar, para poderem ter acesso para desenvolver suas potencialidades como qualquer outro aluno.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** É uma condição do neurodesenvolvimento, onde o indivíduo demonstra várias características e sintomas; o espectro seria para destacar a variação nas manifestações, pois cada pessoa é única com multi-habilidades e comportamentos.

¹⁵² Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** Nenhuma com esses atuais. Atualmente acompanho 4 alunos.
- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Comunicação oral, jogos interativos, massinha, temos na sala Play Tablet, computador, atividades escritas, artes, pintura, origami, histórias. Tecnologia assistiva, profissionais de apoio, busca de conhecimentos para cada caso.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Costumo tentar promover convivência, respeito pelas diferenças. Infelizmente ainda existem momentos de indiferenças, porém, acredito que vem melhorando gradativamente para se obter uma melhor compreensão do assunto.
- **Quais atividades pedagógicas são realizadas atualmente com os alunos com autismo?** Já disse nas estratégias: Comunicação oral, jogos interativos, massinha, Play Tablet, computador, atividades escritas, artes, pintura, origami, historinhas.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** Depende dos alunos. Passa a ser mais um recurso para promover a inclusão. Multiabordagens...
- **Os alunos ou familiares interagem ou possuem perfil no Instagram?** Sim. M* Luiza*. Os alunos quase não comentam no cotidiano escolar, só às vezes.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Tenho contatos diariamente com os responsáveis que atendo. Momentos de sensibilidades, gratidão.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** Grupo de WhatsApp não, mas tenho contato de todos.

Entrevista – Educador 10¹⁵³

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 26/08/2025

¹⁵³ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

- **Idade:** 29 anos.
- **Formação:** Superior em Pedagogia.
- **Tempo de Magistério:** 4 anos.
- **Tempo de serviço no AEE:** 2 anos.
- **Função:** Professora de apoio.

2. Inclusão

- **Para você, o que é inclusão?** É garantir que cada criança seja vista, ouvida e acolhida na sua singularidade, adaptando o caminho e fazendo com que o aluno se sinta pertencente.

3. Autismo

- **O que você compreende sobre o Transtorno do Espectro Autista?** É uma neurodiversidade, uma forma diferente de perceber, sentir e se relacionar com o mundo. Não é uma doença.
- **Como foi a adaptação dos alunos autistas na escola e quais as maiores dificuldades?** A adaptação e o acolhimento acontecem de forma gradual, respeitando o tempo de cada criança. No início, muitos precisam observar primeiro, estar próximos sem necessariamente interagir. Aos poucos, com rotina estável, apoio visual e mediação, eles começam a participar mais das rodas, das brincadeiras e das conversas. Atualmente acompanho 5 alunos.
- **Que estratégias foram utilizadas para incluir estes alunos?** Parceria com a família, conversas frequentes, caderno de comunicação e alinhamento sobre o que funcionava em casa.

4. Interação Social

- **Como é o relacionamento dos alunos com autismo com os demais alunos e adultos da escola, incluindo você?** Com os colegas, trabalhamos muito a cultura do cuidado e do respeito, ajudando a turma a entender que cada um se comunica de um jeito. Com os adultos, o vínculo se fortalece quando há acolhimento, paciência e previsibilidade. No meu caso, busco sempre me apresentar como um ‘porto seguro’, alguém que acolhe, explica, orienta e respeita.

5. Autismo e Instagram

- **O que você pensa sobre a interação dos alunos com autismo no Instagram?** Eu vejo a interação dos alunos com autismo no Instagram como algo que depende do

contexto e da forma como é conduzida. Pode ser positiva quando é feita com respeito, cuidado e orientação, valorizando conquistas, experiências e promovendo a inclusão. Porém, é importante ter atenção à exposição da imagem, privacidade e consentimento da família, para garantir que a criança ou adolescente seja sempre protegido. Portanto, o uso da rede social precisa ser responsável, mediado por adultos e com foco educativo e humanizado, nunca invasivo ou sensacionalista.

- **Os alunos ou familiares interagem ou possuem perfil no Instagram?** Sim, tenho o de uma aluna que acompanho. Não comentam sobre o que compartilham no Instagram no cotidiano escolar.

6. Família e Escola

- **Como é o relacionamento entre a escola e a família?** Procuramos ouvir a família, acolher suas dúvidas e considerar aquilo que acontece em casa, porque sabemos que cada criança tem sua história. Juntos, escola e família formam uma parceria de cuidado, onde ninguém caminha sozinho - caminhamos lado a lado.
- **A escola promove formação, encaminhamentos ou possui grupos de WhatsApp?** Não existe grupo de WhatsApp de familiares e a escola não promove encontros de formação/orientação para as famílias. São oferecidos encaminhamentos aos alunos para outras instituições e/ou profissionais quando necessário.

Apêndice F - Transcrição da Entrevista - Mãe Atípica

Entrevista - Mãe Atípica¹⁵⁴

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 17/01/2025
- **Idade:** 53 anos
- **Formação:** Pedagogia e Serviço Social (em formação)
- **Experiência Profissional:** Atuou 4 anos como professora (Educação Infantil e Ensino Fundamental I).

2. Sobre o Filho e a Descoberta

- **Nome e idade do filho:** B* (16 anos, estudante do 2º ano do Ensino Médio).
- **Como foi o processo de diagnóstico?** Ele foi para a creche com 5 meses. A única coisa que percebi é que ele era mais quieto, mas achava que era tipo o pai, mais introspectivo. Com 2 anos, ele começou a fazer frases muito curtas e, logo depois que parei de amamentar, ele teve uma regressão. As poucas palavras que falava, ele parou de falar. Ficou quase 1 ano e meio mudo. Jamais imaginei autismo na época, porque ele não andava em ponta de pé, não tinha estereotípias nítidas. Levei ao otorrino, que disse que ele era surdo, mas eu sabia que não era. Quando cheguei na psiquiatra, ela virou para mim e falou: ‘Vocês não estão vendo que essa criança é autista?’. Foi como se tivesse levado um tiro. Fizemos todos os exames e não deu nada, mas ela disse: ‘Não deu nada, mas continua autista’. Ali começou o luto do filho perfeito e o início das terapias.

3. Inclusão e Escola

- **Para você, o que é inclusão?** Eu acho que inclusão é você fazer parte de verdade. Não é um número no diário, não é uma pessoa que consta apenas. É você estar inserido mesmo, participar. É uma coisa muito difícil. A inclusão para mim é um grande sonho. Eu não sinto que eles fazem parte. E a gente, por ser familiar, se sente à margem, porque se não inclui meu filho, para mim não serve.
- **Quais as maiores falhas do sistema escolar atual?** A questão do professor mediador: o Estado nem isso tem. A gente só tem o cuidador, que é complicadíssimo

¹⁵⁴ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

porque, teoricamente, eles só cuidam. Falta formação, falta capacitação e falta o básico: empatia. As famílias são injustiçadas; tem escola que não deixa o aluno ir se não tiver o cuidador. No Ensino Médio, o PEI não acontece, a prova adaptada não acontece. É, eu via ano passado aluna se formar, eh, ter concluído o Ensino Médio e não ser alfabetizada. Eu, como professora, eu, eu não concebo isso. Eu, eu não sei, cara. Eu não sei por que isso me dá um incômodo tão grande. Você tem na tua mão o poder de fazer e você não faz. Eu sei que a situação, também, dos professores, é falo como uma que pulei fora, eh, lá atrás, porque eu vi que não ia dar para mim - eh, eu sei que não é fácil, são muitas demandas, são muitos alunos. É, você lidar com a mente humana, com muitas questões, eu sei também que não é fácil. Eh, mas se a gente acredita que existe uma vocação, aí eu acho que você tem que fazer acontecer também, né? Não que seja fácil, não é fácil para ninguém, também não é fácil para as famílias, não é fácil para a pessoa, né? Então, é isso.

4. Apoio e Rede Social

- **Como é o apoio familiar e o papel do pai?** O pai dele até hoje não aceita muito. Ele trabalha com isso, coordena equoterapia, sabe tudo, mas não fala que o filho é autista. Ele se vê no filho e entra em negação. No início, parecia que estávamos em times opostos e acabamos nos separando. Ele assume financeiramente, paga pensão e o que precisar, mas a criação diária, levar para escola e terapia, é tudo comigo.
- **Você participa de grupos de apoio ou coletivos?** Sim, participo de um coletivo chamado. Eu participo até de um coletivo que a gente vai nas escolas, né? É Ori.Entes. É, Projeto Ori.Entes. A gente vai nas escolas. Tem também a Casa Atípica. Estudo muito para conscientizar outras pessoas. O grupo de apoio te ajuda na experiência de outras famílias, como no processo de desfralde, que é algo que pega muito no começo.

5. Perspectivas e Conselhos

- **Qual conselho você daria para outros pais?** Ah, eu acho que a gente tem que aceitar. Primeiro passo é a gente... aceitação. É, a gente procurar ser feliz dentro da nossa realidade, né? É, a vida adulta não é fácil. Ela vem desafiadora, mas eu acho que a gente não pode se esconder. Eu acho que a gente não pode ser infeliz, né? É, as pessoas até falam, né? Porque, parece, que de alguma forma, as pessoas esperam, né, que a... a mãezinha triste, a mãezinha guerreira, a mãezinha sofrida. Tem um pouco disso? Tem. Tem. Mas, assim, eu, eu não me vejo assim. Entendeu? Eu me

vejo como uma mãe que, eh, luta pelos direitos do filho, né? Que acredita ainda, tem sonho de inclusão, né? Então, assim, o primeiro passo é você acolher e amar do jeito que é, né? Eh, eu nunca escondi meu filho, nunca escondi a condição do meu filho, e eu acho que isso é toda a diferença. Quando a gente aceita, né? Quando a gente é amado do jeito que a gente é, sem precisar mudar, sem precisar usar máscara, sem precisar, sabe? Então, eu acho que é isso, né? É, que eu poderia falar é que, eh, não sintam vergonha; é que vivam a vida, eh, da melhor maneira possível, né? Eh, eu acho que a gente tem que acolher os nossos sentimentos. Tá triste? Foi um, né? Foi um luto. Isso tudo é legítimo, né? Mas, e a partir daí, o que que eu faço com isso, né? Eh, o diagnóstico foi uma sentença? Ele me condenou, condenou meu filho, condenou minha família, alguma coisa? Então, eu acho que, assim, um ponto de partida mesmo. Sem querer ficar usando frase clichê, né? Eu acho que é um ponto de, de partida mesmo, pra gente ir vivendo nossa vida. Eu acho importante procurar os nossos pares, também. Eu acho que facilita. Acho que fortalece, né? Até porque a gente tem que estar por dentro, porque a gente tá num momento assim, que cada dia é um direito que a gente já adquiriu, que o pessoal tá querendo tirar, né? Tem essa parte política aí também bem complicada, então a gente tem que estar atento, visando o coletivo, sabe? Não só... ah, não, não. As pessoas com deficiência, a gente tem que estar por dentro da nossa comunidade, se apoiar, se fortalecer, né? Que somos muitos, né?

- **E para os professores e profissionais da educação?** Ah, eu acho que assim, é, é um sonho, né? Eh, mas eu sei que é possível a gente ter empatia, né? Eh, antes da... da gente se especializar, eu acho que o mais importante é ter empatia, que eu acho que é o primeiro passo. Depois vem o resto, né? Eh, estudar, se capacitar, acolher também, né? Que, às vezes, um acolhimento num momento difícil é tão, é tão importante, né? Quando os professores marcam, né, a nossa vida... Eu tive uma experiência boa no município. Meu filho, eu tirei da escola particular com maior medo, coloquei na escola pública; foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida. Olha, eu fiz muitas amigas. Tenho amigas até que vão desfilar agora na escola de samba. Tem amigas da sala de recurso que a gente fez uma amizade para a vida toda. Me acolheram lá atrás, e a gente ficou para a vida toda. A gente virou amiga, né? E é total diferença quando a gente tem um professor que você vê assim, que olha o teu filho com um olhar, né? 'Se fosse teu filho', é isso que eu queria deixar para os professores. E se fosse seu filho? Se fosse teu sobrinho? É. Porque eu acho que aí

resume tudo, né? O que eu quero para o meu filho, eu quero... E se fosse seu filho? O que que você faria? Como que você acolheria? Você faria alguma coisa diferente na forma de educar? Você, o que que você ia querer? O que que você ia poder fazer por ele? Acho que é isso, né? Se fosse seu filho. Eu acho que é... É difícil, né...

Apêndice G - Transcrições das Entrevistas - Jovens com TEA

Entrevista - Jovem 01¹⁵⁵

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 31/08/2025
- **Idade:** 13 anos.
- **Escolaridade:** 8º ano (Ensino Fundamental).
- **Escola:** Rede Particular
- **Disciplinas favoritas:** História e Ciências.
- **Disciplinas com dificuldade:** Português e Matemática 1 (cálculos/equações).

2. Sobre o Diagnóstico e o Tratamento

- **Quando e como descobriu o diagnóstico?** Então, eu descobri aos meus 11 anos. Meu irmão já tinha esses comportamentos, minha mãe levou na neuro, e a neuro falou que ele tinha autismo. Aí a minha mãe falou que provavelmente eu também tinha, por genética e pelo meu jeito, que eu era praticamente igual ao meu irmão. Eu comecei pelo nível 2 e evolui para o nível 1. Eu tenho TDAH, autismo e altas habilidades. Mas foi algo bem chocante, assim, meio impactante um pouco.
- **Faz algum acompanhamento médico? Toma algum remédio?** Eu fazia psicóloga, fono - que eu realmente precisava muito, até hoje eu preciso - e fazia psicomotricidade. Aprendi a amarrar meu cadarço com eles. Agora eu saí, mas pretendo voltar à terapia de novo. Eu tomo canabidiol para me acalmar, porque eu sou muito ansiosa.

3. Percepções sobre o Autismo e a Inclusão

- **O que é inclusão para você?** Inclusão é quando você não separa um dos outros, nem se a pessoa for diferente. Se a pessoa for diferente, você inclui; se for normal, você também inclui. Não precisa ter essa de rivalidade: 'Ah, eu tenho raiva porque

¹⁵⁵ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

ele é diferente' ou algo do tipo. Eu acho que a inclusão é você juntar todo mundo, e todo mundo conseguir se incluir, se divertir em conjunto.

- **O que as pessoas nunca devem dizer ou fazer para uma pessoa que tem o Transtorno do Espectro Autista?** Falar que é só birra, que ela é mimada, e principalmente que ela não consegue por ela ser dessa forma, por ela ser diferente ou algo assim. Eu não acho certo. Eu não acho certo pôr limites em um autista.
- **Quais são os seus hiperfocos?** Eu gosto muito dos meus hiperfocos. Se eu me interessar em História, eu posso ler livros e livros em um dia, por exemplo, porque eu realmente fico apaixonada. Gosto de História religiosa, fictícia e real. E de desfile, principalmente. Eu amo desfilhar, é minha paixão do fundo do meu coração. Eu vejo de todos os desfiles, da Gisele, da Adriana... Então, na minha infância, sempre, desde sempre tive foco em desfiles e meu sonho sempre foi ser atriz, principalmente. Mas o meu foco era desfile, desde meus 5 anos. E quando eu tinha 8 anos, eu falei: 'mãe, quanto é uma festa?'. Ela falou. Falei: 'Quanto é um book?'. Ela falou. Falei: 'Posso trocar minha festa por um book?'. Eu troquei. É, meu irmão fazia vários cursos. Aí eu falei: 'Poxa, pai, tá injusto, meu irmão faz um de curso, tal'. Só que eu sempre fui apaixonada na parte da arte, assim, de dança, de desenho. Aí meu pai falou, virou para mim e falou o seguinte: 'Faz o seguinte, ela com certeza vai pedir esse meio artístico, de arte, de desenho. Aproveita e tenta convencê-la de fazer um curso de inglês'. Aí passou um tempo, ficou quieto, aí meu pai virou para mim e falou assim: 'Ana, você já decidiu o que que você quer fazer?'. Eu falei: 'Já. Eu já falei para vocês'. É, eles: 'Ué, você não falou, mas o que que você quer?'. Eu falei: 'Eu quero que vocês invistam na minha carreira de modelo'. Aí eles perceberam que eu tava falando sério. Antes eles achavam que era só uma brincadeira, porque eu era muito pequena, né, uns 4, mas depois eles foram percebendo que eu realmente amava desfilhar.
- **Qual a parte mais difícil de ser autista?** A dificuldade maior é ser incluído e também as pessoas conseguirem entender as coisas que a gente tem dificuldade. Uma vez eu gravava vídeo no Instagram e uma pessoa no meu direct falou que autista tinha que morrer, que autista não deveria existir. Isso, de verdade, fere muito a gente.

4. Interação Social e Redes Sociais

- **O que mudou no seu jeito de ser após o diagnóstico?** Então, eu percebi que, tipo assim, antes, por exemplo, eu nunca gostei de toque, eu não gostava. Alguém me beijava, eu limpava o beijo, eu afastava ao máximo, tanto que até hoje eu dou só minha cabeça para beijar. É raro quando eu beijo uma pessoa na bochecha. Então, o jeito... eu não olhava no rosto da pessoa, eu não olhava no olho, eu geralmente olho ou pro nariz ou pra testa da pessoa, é normal pra mim, pra pessoa achar que eu estava olhando para ela. Eu já tinha problemas de prestar atenção, eu não entendia por que, eu ficava com muita raiva disso, eu ficava com muita raiva de mim mesma por não conseguir prestar atenção, nem focar. E até mesmo ansiedade que eu ficava, até crises. Então, assim, depois do diagnóstico eu consegui entender melhor e variar melhor essas coisas, dar a entender melhor. Antes eu me achava muito burra, agora eu consigo entender que eu só tenho algumas dificuldades em certas coisas, outras não. E eu já até sofri bullying por conta dessa diferença, mas agora eu consigo entender que realmente cada um é diferente e a gente tem nossos limites, como todo ser humano.
- **Como é o seu relacionamento com o Instagram?** O oficial eu tenho desde os meus 7 anos. Eu criei esse ano minha conta privada, para famílias e amigos, postando as coisas que eu não mostro na internet pública. Eu e minha mãe comandamos o meu Instagram. Eu respondo as pessoas nos comentários e no privado e fico muito feliz, adoro o pessoal me elogiando. E eu gosto muito de compartilhar meus desfiles. Eu gosto de ensinar, eu gosto, eu adoro, eu sou apaixonada por crianças, adoro crianças. E assim, eu gosto... a maior parte do meu Instagram, eu gosto de compartilhar como eu desfilo. Depende do meu dia. Tem vezes que eu não gosto de falar no Instagram, eu prefiro falar presencial mesmo, porque às vezes me dá um incômodo, mas eu realmente gosto também. Mas a minha parte favorita é desfilar e depois falar, sabe? É o que dá mais, me dá vontade, me dá, me faz muito feliz.
- **Há diferença entre conversar pessoalmente e por redes sociais?** Então, nas redes sociais, eu acho meio que mais difícil. Porque eu prefiro falar olhando na pessoa. Pessoalmente eu consigo entender melhor se é sarcasmo, se não é, principalmente sarcasmo, que eu sempre tive dificuldade um pouco para entender, eu fui me acostumando até conseguir entender. Então, se eu não olho para a cara da pessoa, para entender se é sarcasmo, se ela tá rindo, se ela só tá fazendo uma live sarcástica, eu consigo entender se é sarcasmo ou não. Mas da internet, me dificultou muito,

principalmente de pessoas que não usam kkkk, que não dá aquela risada. Aí eu fico em dúvida, se é sério, se não é. Eu consigo entender a reação da pessoa, se a pessoa vai gostar do que eu vou falar, ou se não vai, pela reação. Já no WhatsApp, Instagram, eu não consigo entender muito bem. Então, eu acho que tem uma dificuldade sim, principalmente no Instagram, e eu prefiro, sinceramente, conversar pessoalmente, mesmo que eu fique um pouco mais nervosa, prefiro, que eu consigo ler a facial da pessoa, né, entender melhor. Nas redes sociais eu acho meio que mais difícil. Porque eu prefiro falar olhando na pessoa. Pessoalmente eu consigo entender melhor se é sarcasmo, se não é.

5. Projetos e Sonhos

- **Quais são os seus planos profissionais?** Eu quero chegar a ser uma modelo de verdade, mesmo profissional, tirando foto, desfilando, pegando passarelas. Meu intuito desde o início não era ser Miss, era só ter conteúdo para o Instagram, que estava parado. Mas eu fui me apaixonando...
- **Participa de algum movimento ou projeto para pessoas com TEA?** Sou embaixadora de um projeto para mães autísticas e vamos abrir o meu Instituto agora, que o intuito é ajudar tanto as crianças autistas quanto ajudar as mães a ter uma renda, ensinar a fazer sobancelha, crochê, maquiagem. Eu pretendo dar aula de desfile para as crianças que desejam ser artistas. Vai ser 100% gratuito.

6. Mensagem Final

- **O que você diria para as famílias atípicas?** Então, a fala que eu mais falo é: 'Diagnóstico não é desfecho'. Porque tem muita gente que acha que só porque recebeu um diagnóstico é um limite para a pessoa, porque a pessoa não pode fazer isso, a pessoa não pode fazer aquilo. 'Não, ela não vai conseguir, ela é autista, ela...' algo assim. Eu não acho isso certo, muito menos legal. Eu acho que sim, deveríamos usar, acreditar nas nossas crianças autistas, adolescentes autistas, até mesmo adultos, porque é muito complicado ser pai, mãe de autista, ser parente, ser amigo e até mesmo ser autista. É muito difícil. Então, eu entendo que é difícil, mas temos sempre que ser uma rede de apoio e entender algumas crises. Porque realmente é muito complicada essa vida, principalmente se a pessoa sonha longe e a pessoa não quer acreditar nela.
- **E que mensagem deixaria para os professores?** De verdade, eu queria muito que eles entendessem minhas crises, a minha forma de ser. Eu sempre fico mexendo

muito a perna. Que eles me ajudem ao máximo, o máximo possível, para tentar entender o que tá acontecendo comigo, para falar comigo, me aconselhar, e eu sei que eu não sou uma pessoa muito fácil de lidar, então eu tenho muita gratidão por essas pessoas e espero que Deus abençoe muito elas.

- **E qual mensagem você quer deixar para outras pessoas com autismo?** O que eu mais quero realmente falar aqui e demonstrar é, eu quero me mostrar, quero mostrar para as outras pessoas autistas, as dicas, ou que são... desculpa. Que PCDs, as adolescentes, até mesmo adultos, que não têm destino específico, não têm limites. A gente não deve colocar limites. Eu tive dificuldade na minha caminhada, realmente tive, mas eu consegui superar e eu tô aqui agora, continuando a minha luta. Eu sei que é uma luta enorme, muito difícil, mas a gente consegue. Eu tô fazendo aqui o meu máximo para mostrar pro mundo que eles realmente conseguem o que quiserem. Não é uma pessoa falando, o que pensam, o que falam, o que jogam na cara, o que você mesmo acha e fala para si mesmo que realmente é um limite para você. Pode ser até uma dificuldade que você pode vencer. Então, eu quero mostrar o máximo para, para todo mundo que tá escutando esse áudio agora, que, por favor, não desistam dos seus sonhos, independente do que falem, pense, e até mesmo que você pense em você e que você acha que tá horrível, não desista. Não é sempre de primeira que vai dar certo. O Miss Rio de Janeiro, por exemplo, não foi de primeira que eu ganhei. Foi difícil, eu chorei muito. Ah, principalmente a rivalidade que tinha lá, quebraram a minha fantasia. Nossa. Tentaram impedir eu de desfilar. É complicado, o mundo é complicado para nós, para todo mundo e para ninguém é fácil, mas por favor, não se ponham limites, que eu sei que todo mundo aqui consegue.

Entrevista - Jovem 02¹⁵⁶

1. Apresentação

- **Data da Entrevista:** 27/08/2025
- **Idade:** 13 anos
- **Escolaridade:** 7º ano (Ensino Fundamental).
- **Escola:** Rede pública.

¹⁵⁶ Alguns dados da entrevista na íntegra foram ocultados ou alterados para preservar a identidade da entrevistada, conforme os preceitos éticos da pesquisa científica.

- **Disciplina favorita:** Geografia (interesse em países e no mundo).
- **Disciplina com dificuldade:** Matemática.

2. Sobre o Diagnóstico e o Tratamento

- **Quando recebeu o diagnóstico e como lidou?** Eu sabia que eu era, mas eu não aceitava. Eu queria ser uma pessoa normal como as outras, mas aí quando eu fui crescendo, comecei a aceitar. Eu sabia, mas eu não aceitava, porque eu achava que eu não era capaz de fazer as coisas como uma pessoa normal.
- **Você lembra com qual idade mais ou menos você recebeu o diagnóstico?** Quatro anos. Mas um neurologista falou para a minha mãe e deu o diagnóstico de TEA (Nível 1) com Altas Habilidades/Superdotação entre os 6 e 7 anos.
- **Qual é a sua composição familiar?** Além da minha mãe. Tenho o meu pai também. Tenho uma irmã, ela é muito linda. Tem quatro anos. Ela só tem autismo, só. Ela faz assim com os braços, anda na ponta do pé.
- **Faz algum acompanhamento médico? Toma algum remédio?** Eu, eu vou ao psiquiatra, mas eu, eu não fui muito esses dias, porque, como eu falo, é melhor deixar quieto. Psiquiatra, eu acho. Terapia não. Eu só vou para a escola e vou para casa, por enquanto não estou com nenhuma, nenhuma terapia, não. Eu uso Risperidona.

3. Percepções sobre o Autismo e a Inclusão

- **O que é inclusão para você?** Inclusão é você incluir e saber de verdade o que a pessoa está passando, o que as coisas que ela se interessa, e não, tipo assim, falar, tipo assim: ‘Ah, vou convidar você para brincar’, não, tem que conhecer mais a pessoa.
- **O que não se deve dizer ou fazer a uma pessoa autista?** Nunca usar o autismo de forma pejorativa, nunca falar que o autista é doido, porque eu escuto muito na escola falando assim: ‘Não sei o quê, seu autista’, ‘Não sei o quê, seu autista’, assim. É, tratar ele como se ele não fosse da mesma espécie.
- **O que a palavra autismo significa?** Uma pessoa que tem um funcionamento do cérebro diferente dos outros.

4. Hiperfocos e Interesses

- **Quais são seus interesses principais?** Meus hiperfocos. Eu gosto muito dos meus hiperfocos e a maioria deles são de desenhos, só que são desenhos desconhecidos, se eu falar, você não vai saber. Tem um canal chamado "O Reino Infantil". Ele é

um canal que o idioma original dele é o espanhol. Eu sei inglês, só que eu estou planejando aprender espanhol. Eu aprendi inglês sozinha, com vídeos. Tinha um desenho que eu assistia, chamado "Yellow House".

- **Cultura Pop:** A coisa que eu mais acesso é sobre cultura pop, filmes e eu também gosto muito de assistir filmes, aqueles filmes de desenho animado, eu acho muito engraçado.
- **Gostos musicais:** Eu queria mostrar uma música de K-pop que eu detesto, porque ela é muito... passa uma vibe muito de pessoa fofinha. Eu não gosto. Eu gosto de músicas que tenham um significado, que tenham significados profundos, mas essa não tem um significado nenhum. Só fala de purpurinazinha. Eu gosto de MPB. Influência do meu pai.

5. Interação Social e Redes Sociais

- **Como você se sente em relação ao seu jeito de ser?** Meu jeito, eu não gosto muito do meu jeito. Eu, eu até me sinto incomodada com o meu jeito, dá vontade de... Eu, eu estou tendo recentemente, eu estou tendo isso várias, muitas vezes, e por causa do meu jeito, porque eu, às vezes, eu, eu cismeiei que eu tinha um jeito de uma bonequinha perfeitinha, delicadinha. Tem horas que eu penso que eu sou aquela pessoa que estraga tudo, que fala muito alto e estraga tudo, deixa tudo derrubado no chão. Outra hora eu já pensei que eu era um robô, né? Eu não quero ser nenhum desses três, e eu queria saber qual é que eu me elevo. E tem uns desenhos que eu também, eu estou passando por um momento também muito difícil, que é ter uma psicose de bonequinhos feitos por inteligência artificial, que eu, eu até criei uma estética para isso, eu fiz um board, coloquei as imagens que eu pinteiei desses bonequinhos e eu dei um nome: capitalismo disfarçado de felicidade. Eu também tenho vozes na minha cabeça. É meio que um serzinho na minha cabeça que eu vou descrever esse ser pra você: é uma mulher que está toda arrumada, mas arrumada de um jeito exagerado. Ela usa óculos escuros, ela tem unha grande, usa uns casaquinhos de pelo, ela é toda arrumada, toda feminina, mas ela é muito exagerada. Ela critica todo mundo, critica todo mundo, principalmente eu. Toda vez que eu tô em dúvida de alguma coisa, ela vai falar, ela meio que dá a solução, entre aspas, mas não é uma solução positiva para mim. Ela vai lá e fala assim: "Você não é nada disso que você falou. Olha só para você. Você tem tudo a ver com isso." Fala desse jeito mesmo. E eu quero também ser uma pessoa mais feliz, porque recentemente

eu tô ficando muito triste, sabe, cansada, triste, sem nada para fazer, eu tô até com vontade de chorar agora. E também na escola é uma fase muito difícil para mim, que eu me sinto diferente dos outros. Parece que todo mundo lá se encaixa, e eu tô num negócio assim, mais diferente, que assim, parece que todo mundo lá é igual, são todos na mesma, do mesmo estilo e meu estilo é diferente. Eu nunca consigo achar um lugar pra me encaixar. Parece, parece que eu não me encaixo em grupo nenhum.

- **Como é o seu relacionamento com as outras pessoas? Jovens, adultos...** Eu não tenho muitos amigos da minha idade, eu só tenho amigos adultos e é muito bom porque eu me sinto compreendida. Não consigo ter amigo da minha idade, não, não consigo. Eu fico mais com os professores. Eu tento entrar na sala dos professores, mas eu não posso, aí eu fico com um monte de adolescente falando besteirinha.
- **Na escola você interage com algum aluno autista?** Eu conheço, mas essas pessoas, elas tinham outros, coisas muito graves, e não, é, chegaram até a me implicar, comigo, porque, tipo, tinha uma menina na minha escola que ela tinha autismo e TOD, e ela, tudo, tudo que eu falava com a minha professora de apoio, ela ficava implicando, dizendo que eu estava fazendo drama, estragando o ambiente, e ela saiu da escola, e a escola para mim ficou mais leve.
- **Como é o seu relacionamento com o Instagram?** O meu Instagram foi minha mãe que criou, né? Um perfil principal onde posto de eventos, as poesias que faço. E eu tenho outro que fiz mas não posto nada, tenho vergonha.

6. Mensagem Final

- **O que você diria para as famílias atípicas?** Eu acho que eles não deveriam fazer coisas para o filho piorar, tipo, bater, gritar com o filho, é, porque ele tem uma certa deficiência e ele não merece isso.
- **E que mensagem deixaria para os professores?** É, respeitar pessoas que também são inteligentes em outros assuntos, porque, às vezes, a maioria dos professores nunca respeitam a inteligência do outro, tipo, é.

Apêndice H - Modelos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Entrevistas

Informações aos participantes

- 1) **Título do protocolo do estudo:** Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista.

2) **Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) **O que é o projeto?**

O projeto consiste em refletir sobre a relação entre representatividade de jovens com Transtorno do Espectro Autista no *Instagram* e as possíveis influências no cotidiano escolar, identificando potencialidades e desafios. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende conhecer a participação dos jovens autistas no cotidiano escolar e no *Instagram*; mapear formas de narrativas e representação; investigar percepções dos jovens com autismo e educadores sobre o TEA; e discutir o papel do *Instagram* na conscientização e fomento à inclusão.

4) **Qual é o objetivo do estudo?**

O estudo investiga a possibilidade de alguns jovens autistas estarem promovendo discursos testemunhais possibilitando através do *Instagram* a proximidade de outros sujeitos com a sua vida cotidiana. Desta forma, é possível pensar que a interação social dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista – (TEA) no *Instagram* vai além deste espaço e pode atravessar o cotidiano escolar e a vida de outras pessoas.

5) **Por que eu fui escolhido(a)?**

Para esta entrevista, buscam-se participantes que sejam jovens entre 13 e 19 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), e que sejam educandos da rede pública ou particular do Rio de Janeiro. Além disso, a pesquisa também se destina a educadores que trabalham na rede pública do Rio de Janeiro. Todos os participantes devem concordar em participar voluntariamente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou Termo de Assentimento).

6) **Eu tenho que participar?**

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do estudo Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista, você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pela pesquisadora, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Para os jovens (13 a 19 anos) com TEA: Você será convidado a participar de uma entrevista onde poderá compartilhar suas experiências e perspectivas como estudante com TEA na rede pública. Esta conversa nos ajudará a entender melhor seus desafios e necessidades. A entrevista será gravada em áudio, apenas para fins de registro e análise dos dados.

Para educadores de educandos com TEA: Você também participará de uma entrevista, na qual poderá compartilhar suas experiências e percepções sobre o processo de inclusão de educandos com TEA na escola pública, as estratégias utilizadas, os desafios enfrentados e as boas práticas. Essa entrevista será gravada em áudio para garantir a precisão das informações.

Para a mãe atípica: Sua participação consistirá em uma entrevista individual de caráter narrativo e semiestruturado, focada na escuta atenta de sua trajetória. O objetivo é compreender a jornada escolar desde o diagnóstico, analisando como se dá a corresponsabilidade entre família e escola, as barreiras enfrentadas no acesso a direitos e as práticas consideradas essenciais para uma inclusão.

Sua participação envolve principalmente a realização da entrevista. a) Você precisará comparecer no local e horário agendados para a entrevista. b) Durante a entrevista, será solicitado que você responda às perguntas da pesquisadora de forma espontânea e honesta. c) A entrevista terá duração aproximada de 30 a 60 minutos, podendo variar um pouco dependendo do ritmo da conversa.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Além do seu desejo de participar, o principal requisito é sua disponibilidade para a entrevista e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento. Não há nenhuma outra prática ou tarefa exigida de você além de sua rotina diária como estudante ou educador. Sua participação é totalmente voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Você não pagará nada para você participar desta pesquisa, também não receberá nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. Não há garantia de indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa. Isso poderá ocorrer caso haja alguma decisão judicial.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos.

Risco de possível desconforto emocional: Ao falar sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), experiências escolares ou uso do *Instagram*, poderá reviver memórias ou sentimentos que causem algum grau de desconforto, ansiedade ou constrangimento. Embora o ambiente da entrevista seja projetado para ser seguro e acolhedor, e a participação voluntária, esse risco potencial deve ser reconhecido.

Risco de identificação (mesmo com pseudônimos): Apesar do uso de pseudônimos e da descaracterização de dados, sempre existe um risco residual, ainda que mínimo, de que os participantes (educadores, educandos, e até os jovens com TEA nos perfis do *Instagram*) possam ser reconhecidos por pessoas que conheçam o contexto específico ou as narrativas.

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Contribuição para uma escola mais inclusiva e consciente: Os resultados da pesquisa podem revelar descobertas importantes para educadores, gestores e formuladores de políticas sobre como o *Instagram* impacta na inclusão de jovens com TEA. Isso pode subsidiar a criação de estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras.

Formação e capacitação dos educadores: A pesquisa pode evidenciar lacunas no conhecimento ou na abordagem de educadores em relação ao TEA e ao uso de mídias sociais, abrindo caminho para programas de formação continuada que os capacitem a lidar melhor com essas dinâmicas.

Aumento da conscientização sobre o TEA: Ao trazer à luz as narrativas de jovens com TEA no *Instagram* e sua relação com o ambiente escolar, o estudo pode ampliar o entendimento público sobre o transtorno, desmistificar preconceitos e promover maior inclusão social.

Geração de conhecimento sobre o impacto das redes sociais na inclusão: A pesquisa contribui para a literatura acadêmica ao explorar um tema relativamente novo e complexo, que é a intersecção entre autismo, mídias sociais e ambiente educacional, oferecendo uma perspectiva qualitativa e multimetodológica.

Para os jovens com TEA: Oferecerá a oportunidade de compartilhar sua voz e suas experiências, o que é fundamental para que suas necessidades sejam compreendidas e consideradas. Cada perspectiva pode ajudar a melhorar o ambiente escolar para outros educandos com TEA no futuro.

Para os educadores: A experiência prática é inestimável. Contribuirá para a produção de conhecimento que pode levar a melhores práticas pedagógicas e políticas públicas mais eficazes para a inclusão de educandos com TEA na rede de ensino do Rio de Janeiro.

Para a sociedade: Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a criação e aprimoramento de programas de apoio, formações para educadores e políticas educacionais que visem uma inclusão mais efetiva e de qualidade para educandos com Transtorno do Espectro Autista.

Para as famílias atípicas: A pesquisa proporciona um espaço de legitimação das trajetórias familiares, permitindo que a voz de pais e responsáveis seja utilizada para evidenciar as lacunas entre a legislação e a vivência prática. Os resultados poderão oferecer subsídios para que as famílias compreendam melhor o papel das redes sociais na autonomia de seus filhos e auxiliá-las na reivindicação de práticas escolares que respeitem a subjetividade e a singularidade do educando com TEA.

12) O que acontece quando o estudo termina?

Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, etc) ficarão armazenados em (pastas de arquivo, nuvens e computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço abaixo informado, pelo período de no mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

13) E se algo der errado?

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

15) Contato para informações adicionais**Dados do(a) pesquisador(a) responsável:**

Fernanda Ribeiro Barros -fernandyrb@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Farbiarz - alexandre.farbiarz@gmail.com

Universidade Federal Fluminense – Instituto de Artes e Comunicação Social

Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano - pmc.ega@id.uff.br

Dados da Instituição Proponente:

PPGMC - Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (do Instituto de Arte e Comunicação Social - IACS)

Campus do Gragoatá - Bloco J, Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n.

São Domingos – Niterói/RJ CEP: 24210-201.

Email: pmc.ega@id.uff.br

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – *Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) - Telefone: (21) 2629-5119 – Email: eticahumanas.comite@id.uff.br*

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmo que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para a pesquisadora.

Registro de Consentimento Livre e Esclarecido - Instagram

Informações aos participantes

- 1) Título do protocolo do estudo:** Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista.

2) Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3) O que é o projeto?

O projeto consiste em refletir sobre a relação entre representatividade de jovens com Transtorno do Espectro Autista no *Instagram* e as possíveis influências no cotidiano escolar, identificando potencialidades e desafios. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende conhecer a participação dos jovens autistas no cotidiano escolar e no *Instagram*; mapear formas de narrativas e representação; investigar percepções dos jovens com autismo e educadores sobre o TEA; e discutir o papel do *Instagram* na conscientização e fomento à inclusão.

4) Qual é o objetivo do estudo?

O estudo investiga a possibilidade de alguns jovens autistas estarem promovendo discursos testemunhais possibilitando através do *Instagram* a proximidade de outros sujeitos com a sua vida cotidiana. Desta forma, é possível pensar que a análise da interação social dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista – (TEA) no Instagram vai além deste espaço e pode atravessar o cotidiano escolar e a vida de outras pessoas.

5) Por que eu fui escolhido(a)?

Para esta pesquisa de netnografia, buscamos perfis públicos no Instagram de jovens entre 13 e 19 anos, com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou perfis de seus responsáveis (adultos). A sua participação (ou do jovem sob sua responsabilidade) se dá pelo seu consentimento em permitir a análise do seu perfil público no contexto do estudo. Todos os participantes devem concordar em participar voluntariamente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6) Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do estudo Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista, você deverá assinar este Registro e receberá uma via assinada pela pesquisadora, a qual você deverá guardar. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar e solicitar a exclusão de seus dados a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.

7) O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Sua participação envolve principalmente autorizar que a pesquisadora realize a coleta e análise do conteúdo público do seu perfil do Instagram (ou do perfil do jovem sob sua responsabilidade).

a) A pesquisadora fará a observação e registro (em forma de cópias ou prints de tela) de publicações, comentários e outras interações públicas.

b) A duração da observação e análise do perfil se dará de maio a agosto de 2025.

Sua participação é totalmente voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

8) O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Além do seu desejo de participar, o principal requisito é sua disponibilidade para a entrevista e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou Termo de Assentimento. Não há nenhuma outra prática ou tarefa exigida de você além de sua rotina diária como estudante ou educador. Sua participação é totalmente voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

9) Eu terei alguma despesa ao participar da pesquisa?

Você não pagará nada para você participar desta pesquisa, também não receberá nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Não há custos para a sua participação. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. Não há garantia de indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa. Isso poderá ocorrer caso haja alguma decisão judicial.

10) Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?

De acordo com as Resolução 466 e 510 do Conselho Nacional de Saúde, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos.

Risco de possível desconforto emocional: Ao discorrer sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas experiências (gerais ou escolares), o uso do Instagram ou a análise de suas postagens e comentários de seguidores, você (ou o jovem sob sua responsabilidade) poderá reviver memórias ou sentimentos que causem algum grau de desconforto, ansiedade ou constrangimento. Embora o ambiente da entrevista seja planejado para ser seguro e acolhedor, e a participação seja voluntária, esse risco potencial deve ser reconhecido e compreendido.

Risco de identificação (mesmo com pseudônimos): Apesar do uso de pseudônimos e da descaracterização de dados, sempre existe um risco residual, ainda que mínimo, de que os participantes (educadores, educandos, e os jovens com TEA nos perfis do *Instagram*) possam ser reconhecidos por pessoas que conheçam o contexto específico ou as narrativas.

11) Quais são os possíveis benefícios de participar?

Contribuição para uma escola mais inclusiva e consciente: Os resultados da pesquisa podem revelar descobertas importantes para educadores, gestores e formuladores de políticas sobre como o *Instagram* impacta na inclusão de jovens com TEA. Isso pode subsidiar a criação de estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras.

Formação e capacitação dos educadores: A pesquisa pode evidenciar lacunas no conhecimento ou na abordagem de educadores em relação ao TEA e ao uso de mídias sociais, abrindo caminho para programas de formação continuada que os capacitem a lidar melhor com essas dinâmicas.

Aumento da conscientização sobre o TEA: Ao trazer à luz as narrativas de jovens com

TEA no *Instagram* e sua relação com o ambiente escolar, o estudo pode ampliar o entendimento público sobre o transtorno, desmistificar preconceitos e promover maior inclusão social.

Geração de conhecimento sobre o impacto das redes sociais na inclusão: A pesquisa contribui para a literatura acadêmica ao explorar um tema relativamente novo e complexo, que é a intersecção entre autismo, mídias sociais e ambiente educacional, oferecendo uma perspectiva qualitativa e multimetodológica.

Para os jovens com TEA: Oferecerá a oportunidade de compartilhar sua voz e suas experiências, o que é fundamental para que suas necessidades sejam compreendidas e consideradas. Cada perspectiva pode ajudar a melhorar o ambiente escolar para outros educandos com TEA no futuro.

Para os educadores: A experiência prática é inestimável. Contribuirá para a produção de conhecimento que pode levar a melhores práticas pedagógicas e políticas públicas mais eficazes para a inclusão de educandos com TEA na rede de ensino do Rio de Janeiro.

Para a sociedade: Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a criação e aprimoramento de programas de apoio, formações para educadores e políticas educacionais que visem uma inclusão mais efetiva e de qualidade para educandos com Transtorno do Espectro Autista.

Para as famílias atípicas: A pesquisa proporciona um espaço de legitimação das trajetórias familiares, permitindo que a voz de pais e responsáveis seja utilizada para evidenciar as lacunas entre a legislação e a vivência prática. Os resultados poderão oferecer subsídios para que as famílias compreendam melhor o papel das redes sociais na autonomia de seus filhos e auxiliá-las na reivindicação de práticas escolares que respeitem a subjetividade e a singularidade do educando com TEA.

12) O que acontece quando o estudo termina?

Os dados coletados nesta pesquisa (cópias de publicações, prints de tela, etc.) ficarão armazenados em (pastas de arquivo, nuvens e computador pessoal), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço abaixo informado, pelo período de no mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

13) E se algo der errado?

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu.

14) Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, restringindo-se a fins acadêmicos. Não haverá identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

EXCEÇÃO À CONFIDENCIALIDADE: AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL

Ainda que a regra geral seja a de anonimato, você tem a opção de autorizar a pesquisadora a utilizar o seu nome de usuário (ou do jovem sob sua responsabilidade) e o link do perfil do Instagram no trabalho final (tese de Doutorado, artigos etc.), permitindo que o perfil seja publicamente identificado na

pesquisa. Caso você concorde com a exposição do perfil, por favor, assine no campo abaixo.

Nome do perfil: _____

Assinatura de consentimento para identificação do perfil

15) Contato para informações adicionais

Dados do(a) pesquisador(a) responsável:

Pesquisador (a) responsável: Fernanda Ribeiro Barros - fernandyrb@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Farbiarz - alexandre.farbiarz@gmail.com

Universidade Federal Fluminense – Instituto de Artes e Comunicação Social

Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano - pmc.ega@id.uff.br

Dados da Instituição Proponente:

PPGMC - Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (do Instituto de Arte e Comunicação Social - IACS)

Campus do Gragoatá - Bloco J, Rua Professor Marcos Waldemar de Freitas Reis, s/n. São Domingos – Niterói/RJ CEP: 24210-201.

Email: pmc.ega@id.uff.br

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP – Humanas) – *Campus da UFF da Praia Vermelha – Instituto de Física – 3º andar (Torre nova) - Telefone: (21) 2629-5119 – Email: eticahumanas.comite@id.uff.br*

O Comitê de Ética em Pesquisa é um colegiado responsável pelo acompanhamento das ações deste projeto em relação a sua participação, a fim de proteger os direitos dos participantes desta pesquisa e prevenir eventuais riscos.

16) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma via deste documento para sua própria garantia.

1 – Confirmando que li e entendi as informações sobre o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante ou responsável: _____

Nome do jovem menor: _____

Assinatura do participante ou responsável: _____

Data: ____/____/____

OBS: Duas vias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para a pesquisadora.

Termo/Registro de Assentimento Livre e Esclarecido para menores de 7 a 18 anos

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais (ou dos responsáveis legais) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Ribeiro Barros, e-mail: fernandyrb@gmail.com. E está sob a orientação de Alexandre Farbiarz, e-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

Esta pesquisa tem por objetivos refletir sobre a relação entre representatividade de jovens com TEA no *Instagram* e as possíveis influências no cotidiano escolar, identificando potencialidades e desafios. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende conhecer a participação dos jovens autistas no cotidiano escolar e no *Instagram*; mapear formas de narrativas e representação; investigar percepções dos jovens com autismo e educadores sobre o TEA; e discutir o papel do *Instagram* na conscientização e fomento à inclusão.

➤ **Esclarecimentos**

Os participantes da pesquisa não terão nenhum custo como resultado de seu consentimento para serem entrevistados. Por esta razão, sugerimos que o local, a data e horário seja agendado previamente sendo o mais conveniente para o participante evitando qualquer custo de locomoção ou de outra espécie.

Sua participação é voluntária e não há obrigação de participar. Se houver necessidade de uma pausa a qualquer momento durante a entrevista, por favor, me avise. Existe a possibilidade de agendarmos dois ou mais momentos para que a entrevista possa ser concluída. Você pode intervir e questionar a pesquisadora sempre que achar necessário ou tiver alguma dúvida. Você tem o direito de mudar de ideia e interromper a entrevista a qualquer momento, sem apresentar motivos e sem qualquer penalização. Você receberá uma cópia deste documento de consentimento. Você não renuncia a qualquer de seus direitos legais ao assinar ou concordar com este termo de consentimento.

➤ **RISCOS**

Risco de possível desconforto emocional: Ao falar sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), experiências escolares ou uso do *Instagram*, os participantes poderão reviver memórias ou sentimentos que causem algum grau de desconforto, ansiedade ou constrangimento. Embora o ambiente da entrevista seja projetado para ser seguro e acolhedor, e a participação voluntária, esse risco potencial deve ser reconhecido.

Risco de identificação (mesmo com pseudônimos): Apesar do uso de pseudônimos e da descaracterização de dados, sempre existe um risco residual, ainda que mínimo, de que os participantes (educadores, alunos, e até os jovens com TEA nos perfis do *Instagram*) possam ser

reconhecidos por pessoas que conheçam o contexto específico ou as narrativas.

➤ **BENEFÍCIOS**

Os resultados da pesquisa podem revelar descobertas importantes para educadores, gestores, famílias atípicas e formuladores de políticas sobre como o *Instagram* impacta na inclusão de jovens com TEA. Isso pode subsidiar a criação de estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras. Sua participação é muito importante para a compreensão do tema e questão. Oferecerá a oportunidade de compartilhar sua voz e suas experiências, o que é fundamental para que suas necessidades sejam compreendidas e consideradas. Cada perspectiva pode ajudar a melhorar o ambiente escolar para outros alunos com TEA no futuro.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, restrito para fins acadêmicos, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudios, termos, entrevistas, fotos, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, nuvens em computador pessoal da pesquisadora), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. Não há garantia de indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa. Isso poderá ocorrer caso haja alguma decisão judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP Humanas UFF) no endereço: (Rua Passo da Pátria, 156 - São Domingos – Niterói, Rio de Janeiro. Campus da Praia Vermelha da UFF – Instituto de Física (torre nova – 3º andar).

Telefone: (21) 2629-5119

e-mail: cephumanasuff@gmail.com

(assinatura do pesquisador)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista., como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____



Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar.

Nome:

Nome:

Assinatura:

Assinatura:

Termo/Registro de Assentimento Livre e Esclarecido – Instagram para menores de 7 a 18 anos

OBS: Este Termo de Assentimento para o menor de 7 a 18 anos não elimina a necessidade da elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Convidamos você _____, após autorização dos seus pais (ou dos responsáveis legais) para participar como voluntário (a) da pesquisa: Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista. Esta pesquisa é da responsabilidade da pesquisadora Fernanda Ribeiro Barros, e-mail: fernandyrb@gmail.com. E está sob a orientação de Alexandre Farbiarz, e-mail: alexandre.farbiarz@gmail.com

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via deste termo lhe será entregue para que seus pais ou responsáveis possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, um responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

➤ **Descrição da pesquisa:**

Esta pesquisa tem por objetivos refletir sobre a relação entre representatividade de jovens com TEA no *Instagram* e as possíveis influências no cotidiano escolar, identificando potencialidades e desafios. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende conhecer a participação dos jovens autistas no cotidiano escolar e no *Instagram*; mapear formas de narrativas e representação; investigar percepções dos jovens com autismo e educadores sobre o TEA; e discutir o papel do *Instagram* na conscientização e fomento à inclusão.

➤ **Esclarecimentos**

Os participantes da pesquisa não terão nenhum custo como resultado de seu consentimento para que o conteúdo de seus perfis seja analisado. A coleta de dados será feita por meio da observação e registro (em forma de cópias ou prints de tela) de publicações, comentários e outras interações públicas em seu perfil do Instagram. Não haverá entrevistas individuais, e a participação consiste em autorizar a coleta desses dados públicos. Sua participação é voluntária e não há obrigação de participar. Você pode intervir e questionar a pesquisadora sempre que achar necessário ou tiver alguma dúvida. Você tem o direito de mudar de ideia e solicitar a retirada de seu perfil da pesquisa a qualquer momento, sem apresentar motivos e sem qualquer penalização. Você receberá uma cópia deste documento de assentimento. Você não renuncia a qualquer de seus direitos legais ao assinar ou concordar com este termo de consentimento.

➤ **RISCOS**

Risco de possível desconforto emocional: Ao falar sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA), experiências escolares ou uso do *Instagram*, os participantes poderão reviver memórias ou sentimentos que causem algum grau de desconforto, ansiedade ou constrangimento. Embora o ambiente da entrevista seja projetado para ser seguro e acolhedor, e a participação voluntária, esse risco potencial deve ser reconhecido.

Risco de identificação (mesmo com pseudônimos): Apesar do uso de pseudônimos e da descaracterização de dados, sempre existe um risco residual, ainda que mínimo, de que os participantes (educadores, alunos, e até os jovens com TEA nos perfis do *Instagram*) possam ser reconhecidos por pessoas que conheçam o contexto específico ou as narrativas.

➤ BENEFÍCIOS

Os resultados da pesquisa podem revelar descobertas importantes para educadores, gestores, famílias atípicas e formuladores de políticas sobre como o *Instagram* impacta na inclusão de jovens com TEA. Isso pode subsidiar a criação de estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes e acolhedoras. Sua participação é muito importante para a compreensão do tema e questão. Oferecerá a oportunidade de compartilhar sua voz e suas experiências, o que é fundamental para que suas necessidades sejam compreendidas e consideradas. Cada perspectiva pode ajudar a melhorar o ambiente escolar para outros alunos com TEA no futuro.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, restrito para fins acadêmicos, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (cópias de publicações, prints de tela, termos, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, nuvens em computador pessoal da pesquisadora), sob a responsabilidade da pesquisadora, no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos, após o término da pesquisa.

Você e nem seus pais (ou responsáveis legais) pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pela pesquisadora. Não há garantia de indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa. Isso poderá ocorrer caso haja alguma decisão judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais, Sociais Aplicadas, Humanas, Letras, Artes e Linguística (CEP Humanas UFF) no endereço: (Rua Passo da Pátria, 156 - São Domingos – Niterói, Rio de Janeiro. Campus da Praia Vermelha da UFF – Instituto de Física (torre nova – 3º andar).

Telefone: (21) 2629-5119

e-mail: cephumanasuff@gmail.com

(assinatura do pesquisador)

ASSENTIMENTO DO(DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo: Autismo, *Instagram* e educação: narrativas, experiências e práticas interacionais do cotidiano autista., como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data _____

Assinatura do (da) menor : _____



Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar.

Nome:

Nome:

Assinatura:

Assinatura:

EXCEÇÃO À CONFIDENCIALIDADE: AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL

Ainda que a regra geral seja a de anonimato, o(a) menor e seus pais/responsáveis têm a opção de autorizar a pesquisadora a utilizar o nome de usuário e o link do perfil do Instagram no trabalho final (tese de Doutorado, artigos etc.), permitindo que o perfil seja publicamente identificado na pesquisa. Caso o(a) menor e o responsável concordem com a exposição do perfil, por favor, assinem nos campos abaixo.

Assinatura do(da) menor: _____

Assinatura do(da) responsável: _____