

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Campo Mourão,
2025

**AUTONARRATIVA DO PERCURSO FORMATIVO DE
UMA AUTISTA PROFESSORA DE MATEMÁTICA**

Tamyris Aparecida de Simoni dos Reis

**Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PRPGEM**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - UNESPAR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - PRPGEM

**AUTONARRATIVA DO PERCURSO FORMATIVO DE UMA AUTISTA
PROFESSORA DE MATEMÁTICA**

Tamyris Aparecida de Simoni dos Reis

Orientadora:
Profa. Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira
Coorientador:
Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual do Paraná, linha de pesquisa: Conhecimento, linguagens e práticas formativas em Educação Matemática, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Campo Mourão
Agosto – 2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Aparecida de Simoni dos Reis, Tamyris
AUTONARRATIVA DO PERCURSO FORMATIVO DE UMA
AUTISTA PROFESSORA DE MATEMÁTICA / Tamyris
Aparecida de Simoni dos Reis. -- Campo Mourão-
PR, 2025.
118 f.: il.

Orientador: Clélia Maria Ignatius Nogueira.
Coorientador: Marcus Bessa de Menezes.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação Matemática) --
Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. autismo. 2. autonarrativa. 3. inclusão. 4.
ensino de Matemática. I - Ignatius Nogueira, Clélia
Maria (orient). II - Bessa de Menezes, Marcus
(coorient). III - Título.


Tamyris Aparecida de Simoni dos Reis

AUTONARRATIVA DO PERCURSO FORMATIVO DE UMA AUTISTA PROFESSORA DE MATEMÁTICA


Comissão Examinadora:




Profa. Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira
Universidade Estadual do Paraná - Unespar

Documento assinado digitalmente
 **MARCUS BESSA DE MENEZES**
Data: 04/11/2025 16:59:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marcus Bessa de Menezes
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Documento assinado digitalmente
 **FABIO ALEXANDRE BORGES**
Data: 04/11/2025 11:13:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Alexandre Borges
Universidade Estadual do Paraná - Unespar

Documento assinado digitalmente
 **AGNALDO DA CONCEIÇÃO ESQUINCALHA**
Data: 11/11/2025 18:26:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Agnaldo Da Conceição Esquincalha
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Resultado: APROVADA

Campo Mourão - PR
Agosto de 2025

*"A educação é o processo de tornar as pessoas mais humanas, mais sensíveis, mais capazes
de amar."*

Rubem Alves

AGRADECIMENTOS

Dedico o presente trabalho, primeiramente, a Jesus Cristo, maior fonte inspiradora de amor e humanidade. Em seguida, dedico-o ao meu esposo e companheiro de vida, Luiz Henrique, que sempre me apoiou incondicionalmente; ao nosso filho Pedro, luz de nossas vidas; ao meu pai, Sebastião, exemplo de honestidade e meu porto seguro; à minha mãe, Joaquina, guerreira e incentivadora dos meus maiores sonhos; e, finalmente, à minha irmã Camilla, parceira, confidente e amiga que Deus me presenteou. Amo todos vocês.

Este trabalho também é fruto da dedicação e inspiração de duas pessoas que se tornaram pilares fundamentais em minha trajetória acadêmica e pessoal: minha orientadora, Clélia, e meu coorientador Marcus.

Clélia, você foi muito mais que uma orientadora; foi uma mentora, uma fonte de força e sabedoria. Em meio aos desafios que enfrentei, incluindo minha primeira gestação e, posteriormente, a descoberta do câncer, do qual ainda estou em tratamento, sua sensibilidade, apoio incondicional e orientação firme foram essenciais para que eu não desistisse. Seu currículo admirável é apenas um reflexo da grandeza da sua humanidade e do seu compromisso com a inclusão e a excelência acadêmica. Você é, sem dúvida, uma das maiores referências no Brasil, e sou imensamente grata por ter tido a oportunidade de aprender com você.

Ao meu coorientador, Marcus, quero expressar minha profunda gratidão por sua generosidade intelectual e pelo olhar atento que sempre direcionou ao meu trabalho. Sua contribuição foi fundamental para que eu encontrasse clareza e confiança nos momentos de incerteza. Sua trajetória e compromisso com a inclusão são inspiradores, e sou privilegiada por ter tido sua orientação.

Também agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - PRPGEM, que me ensinaram nesse tempo de formação e construção do conhecimento. Cada aula, cada orientação e cada troca de ideias foram fundamentais para minha jornada acadêmica e pessoal.

De forma muito especial, agradeço aos professores da banca avaliadora, Agnaldo da Conceição Esquincalha e Fábio Alexandre Borges, que, com generosidade, dedicação e olhar cuidadoso, contribuíram de forma significativa para a construção e aprimoramento deste trabalho. Sou profundamente grata pelo tempo, atenção e carinho que dispensaram à leitura

e análise do texto. O compromisso de vocês com a formação acadêmica e com a pesquisa é admirável e inspirador.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade. A cada um, meu eterno reconhecimento.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é construir uma autonarrativa a partir das minhas vivências, análises e interpretações sobre como se constrói um percurso formativo de professora de Matemática enquanto mulher inserida no espectro autista. Com isso, busco contribuir para o desenvolvimento de empatia por parte de professores, gestores educacionais, colegas estudantes, familiares e demais atores da comunidade escolar em relação aos alunos com TEA.

As reflexões que proponho têm como foco o autismo e o processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a partir da descrição das minhas experiências acadêmicas com a Matemática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Pretendo, assim, construir um relato que contemple minhas vivências como professora autista, evidenciando os caminhos e descaminhos que percorri na construção da minha carreira na educação.

Refleti sobre o impacto desse processo na minha atuação como docente de Matemática e na construção da minha identidade profissional. Para isso, utilizei a metodologia da pesquisa autobiográfica, pois ela permite a construção de uma narrativa que conecta práticas individuais a vivências mais amplas, possibilitando expandir as percepções do particular para o geral.

As conclusões a que cheguei apontam para a necessidade urgente de discutir práticas pedagógicas inclusivas, que permitam aos estudantes autistas ampliar sua percepção de sociedade e reconhecer-se como pessoas “humanas”, capazes de se desenvolver em sua individualidade e atuação profissional. Para tanto, considero ser necessário adotar metodologias que considerem a inclusão como ponto de partida, e não como resposta ao fracasso. Isso porque, muitas vezes, as adaptações para estudantes com deficiência só são pensadas após a constatação de suas dificuldades. É fundamental, portanto, pensar em práticas que valorizem habilidades e competências, de forma a reduzir as frequentes percepções de fracasso vividas por estudantes autistas inclusos.

Palavras-chave: autismo; autonarrativa; inclusão; ensino de Matemática.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to construct a self-narrative based on my experiences, analyses, and interpretations of how a mathematics teacher's educational journey is constructed as a woman on the autism spectrum. In doing so, I seek to contribute to the development of empathy among teachers, educational administrators, fellow students, family members, and other stakeholders in the school community toward students with ASD.

The reflections I propose focus on autism and the process of recognizing the rights of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the description of my academic experiences with mathematics, from elementary school to higher education. Thus, I intend to construct an account that encompasses my experiences as an autistic teacher, highlighting the ups and downs I have taken in building my career in education.

I reflect on the impact of this process on my work as a mathematics teacher and on the development of my professional identity. To this end, I used the autobiographical research methodology, as it allows for the construction of a narrative that connects individual practices to broader experiences, enabling the expansion of perceptions from the particular to the general.

The conclusions I reached point to the urgent need to discuss inclusive pedagogical practices that allow autistic students to broaden their perception of society and recognize themselves as human beings, capable of developing their individuality and professional performance. To this end, I believe it is necessary to adopt methodologies that consider inclusion as a starting point, not a response to failure. This is because, often, adaptations for students with disabilities are only considered after their difficulties have been identified. Therefore, it is essential to consider practices that value skills and competencies in order to reduce the frequent perceptions of failure experienced by included autistic students.

Keywords: autism; self-narrative; inclusion; mathematics teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas	33
Figura 2 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas	34
Figura 3 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas	35
Figura 4 – Eu, meu pai e minha irmã	37
Figura 5 – Eu, meu pai, minha irmã e minha mãe	38
Figura 6 – Foto tirada na escola	39
Figura 7 – Histórico Escolar	54
Figura 8 – Eu e meus pais em alguns dias de trabalho	57
Figura 9 - Demonstração geométrica do Teorema de Pitágoras	59
Figura 10 – Apresentação de trabalho durante graduação de ciências contábeis	76
Figura 11 – Meu casamento com Luiz Henrique no religioso	81
Figura 12 – Meu canal na Plataforma YouTube	88
Figura 13 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo	94
Figura 14 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo	95
Figura 15 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo	96
Figura 16 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo	97
Figura 17 – Laudo Médico	99
Figura 18 – Ultrassonografia gestação do Pedro	104
Figura 19 – Ultrassonografia gestação do Pedro	105
Figura 20 – Ultrassonografia gestação do Pedro	106
Figura 21 – Ultrassonografia gestação do Pedro	107
Figura 22 – Ultrassonografia gestação do Pedro	108
Figura 23 – Dia do nascimento do Pedro	109
Figura 24 – Estudo Imuno-Histoquímico	111
Figura 25 – Estudo Imuno-Histoquímico	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Conteúdos da disciplina de Matemática da 6ª série do Ensino Fundamental	52
---	----

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADOS	Autism Diagnostic Observation Schedule
ASD	Autism Spectrum Disorder
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DI	Déficit Intelectual
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990)
ENABLE	Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência
FECEA	Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NBR	Norma Técnica Brasileira
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PRPGEM	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
PSS	Processo Seletivo Simplificado de professores do Estado do Paraná
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A PESQUISA E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS	18
2.1	A pesquisa narrativa e o contexto da pesquisa autobiográfica	18
2.2	Instrumentos para produção de dados e o contexto da pesquisa e suas singularidades ...	22
3	AUTISMO E INCLUSÃO: DOS PRIMEIROS INDÍCIOS À EDUCAÇÃO INFANTIL	25
3.1	Da concepção à Educação Infantil: reminiscências dos familiares e primeiras lembranças com o olhar pós diagnóstico	31
4	AUTISMO, EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO BÁSICA	41
4.1	A Trajetória na Educação Básica, com ênfase nas aulas de Matemática	48
5	ENSINO SUPERIOR	65
6	AUTISTA PROFESSORA DE MATEMÁTICA	75
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	114

1 INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que o primeiro passo para uma educação inclusiva é o acolhimento, que só se efetiva quando há compreensão e aceitação do outro em sua singularidade. Isso exige a virtude da empatia, definida como “[...] a capacidade de se colocar no lugar de cada um dos sujeitos que compõem a sociedade” (Góes et al. 2023, p.23).

O diagnóstico do autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), por não se tratar de uma deficiência identificada de forma laboratorial, é feito a partir da análise de comportamentos e sintomas. No entanto, devido ao fato de as pesquisas realizadas serem feitas basicamente em pessoas do gênero masculino, a compreensão do espectro se sustentou, durante um grande período, em observações de comportamentos e experiências de garotos. Este processo acabou resultando em uma incidência de homens com diagnóstico autista quase quatro vezes maior do que a de mulheres (alguns estudos afirmam um número até dez vezes maior) o que resultou em uma crença de que o autismo possui predominância masculina (Hill, 2012 *apud* Pereira, 2019).

Estudos afirmam que o sexo biológico altera a maneira como doenças, deficiências e até medicações afetam o organismo. O grupo *Sex and Gender Women's Health Collaborative* é composto por pesquisadores que analisam as diferenças de comportamento entre homens e mulheres mediante a utilização de medicamentos e a observação de sintomas de doenças de diagnósticos iguais. De acordo com eles, cada célula possui um sexo e isso influencia diretamente na forma como os corpos respondem a estímulos, o que poderia explicar a diferença de diagnósticos entre homens e mulheres autistas (INDEED, 2023 *apud* Pereira, 2019, p. 1).

Homens e mulheres são diferentes fisiologicamente, não somente por seus órgãos genitais, mas, entre outros aspectos, pela maneira que respondem a medicamentos e manifestam efeitos colaterais, ocasionando divulgações incompletas sobre causas e sintomas de doenças complexas. Isto aconteceu com o diagnóstico de autismo.

Os sintomas clássicos ou típicos são as variações encontradas, basicamente, em homens. No caso das mulheres, o comportamento é quase o oposto, como mostra a tabela 1. Isso significa que várias mulheres tiveram problemas na hora de receber diagnóstico e estudos mais recentes levaram ao que hoje é conhecido como “autismo atípico”, que corresponde ao que seria o conjunto de comportamentos mais encontrados em mulheres. (Paschoal, 2019 *apud* Pereira, 2019, p. 4).

Minha experiência com a Matemática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, foi marcada por diversas dificuldades, que se apresentaram de forma particular por eu ser uma pessoa no espectro autista. Percebo que essas dificuldades se manifestam de maneira distinta quando se trata de mulheres, pois há variações comportamentais que nos afastam das concepções mais comuns sobre o TEA, o que torna o diagnóstico ainda mais complexo. Como evidenciado na tabela apresentada, o chamado “autismo atípico” refere-se a um conjunto de condutas frequentemente encontradas em mulheres, de forma geral.

Outro aspecto que reconheço como comum entre as mulheres no espectro é o diagnóstico tardio, muitas vezes já na vida adulta, quando já têm uma família constituída e estão inseridas no mercado de trabalho. Para alcançar esse estágio, o percurso de mulheres com TEA que, como eu, desconheciam seu diagnóstico por grande parte da vida, é geralmente marcado por muito sofrimento, tanto nosso quanto das pessoas ao nosso redor. As vivências que compartilho nesta narrativa autobiográfica convergem com essa realidade, já que, assim como acontece com muitas outras mulheres, meu diagnóstico também chegou em uma fase mais avançada da vida.

Nas últimas décadas as pesquisas sobre TEA e o processo de reconhecimento de direitos da pessoa inserida no espectro têm promovido avanços tanto no que se refere a aspectos legais quanto ao âmbito educacional. No entanto, quando reflito sobre as metodologias e a organização educacional em sala de aula, percebo o quanto ainda pouco se conhece sobre a realidade e as vivências de indivíduos com TEA.

Acredito que essa situação se deve, em parte, ao fato de que as ações inclusivas, quando ocorrem no cotidiano escolar, geralmente se dão por meio de adaptações que partem de um olhar centrado nas dificuldades. Essas ações, quase sempre, são fundamentadas em experiências de insucesso dos estudantes com TEA, desconsiderando suas habilidades e competências como ponto de partida para o trabalho docente em salas com esses alunos em situação de inclusão. Como pessoa com TEA e professora de Matemática, considero fundamental que as ações pedagógicas priorizem o potencial dos alunos, respeitando e promovendo seu desenvolvimento biopsicossocial.

Por amar a Matemática e acreditar que posso fazer a diferença na vida dos meus alunos, especialmente daqueles que, como eu, estão no espectro autista, defendo que o primeiro passo de qualquer proposta educacional inclusiva deve ser o acolhimento. Compreendo que esse acolhimento só é verdadeiro quando há uma real disposição para compreender e aceitar o outro como ele é. E, para isso, é indispensável cultivar a empatia

como base de toda relação educacional. A empatia “[...] implica a capacidade de se colocar no lugar de cada um dos sujeitos que compõem a sociedade” (Góes et al. 2023, p.23).

A empatia dos professores, para com todos os estudantes, em particular para aqueles apoiados pela Educação Especial, é condição para a constituição de um ambiente educacional acolhedor. Para o Desenho Universal de Aprendizagem, o DUA, abordagem educacional “[...] em que cada estudante é parte do processo de ensino e aprendizagem, tendo a oportunidade de participar plenamente, independentemente de suas capacidades físicas, sensoriais ou cognitivas”, encaminhamento bastante utilizado atualmente nos processos didáticos inclusivos, a empatia é “[...] considerada primordial para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem” (Góes et al. 2023, p.23).

Ao adotar a empatia como uma orientação central, os educadores se tornam observadores atentos não apenas aos aspectos funcionais de um ambiente de aprendizado, mas também incentivam os estudantes a se envolver em seu próprio processo de aprendizagem. Num processo didático que não considera a empatia primordial, não haverá recursos didáticos ou métodos de ensino que estimulem o interesse dos discentes em aprender e, como resultado, a compreensão da aprendizagem não será alcançada (Góes et al. 2023, p.23).

Dessa forma, apresento, por meio de um relato autobiográfico, minhas vivências e experiências, os caminhos e descaminhos que percorri na construção de uma carreira na educação. Ao longo desse processo, procuro refletir sobre o impacto que essa trajetória teve na construção da minha identidade como docente de Matemática e na minha relação com a própria profissão. Ao compartilhar as particularidades da minha experiência enquanto estudante, mulher e pessoa inserida no espectro autista, falo a partir de um lugar legítimo de fala. Considero que a exposição dessas vivências, que se assemelham às de muitos outros estudantes em situação equivalente, pode contribuir para o desenvolvimento da empatia por parte dos docentes e, assim, favorecer atitudes mais acolhedoras no ambiente educacional.

Essa construção narrativa emerge da minha autorreflexão e da interpretação do mundo a partir da minha ótica singular. Assim como descreve Marques e Satriano (2017), considero que as narrativas criam uma ponte entre o individual e o coletivo, pois, ao mesmo tempo em que revelam minha identidade, também refletem marcas da cultura, da história e do contexto em que estou inserida. Ao realizar esta pesquisa narrativa, ou autonarrativa, não assumo uma posição neutra. Pelo contrário, percebo-me em constante movimento entre a proximidade e o distanciamento, entre a apropriação e o estranhamento, entre o conforto e a angústia. Vivo uma relação dinâmica e profundamente subjetiva com meu próprio objeto de estudo.

Meu objetivo com esta dissertação, portanto, é construir uma narrativa a partir das minhas vivências, análises e interpretações sobre como se constrói um percurso formativo de uma professora de Matemática enquanto mulher autista, sustentado em minhas experiências educacionais. Espero que os caminhos e percalços que compartilho aqui contribuam para o desenvolvimento da empatia de professores, gestores educacionais, colegas estudantes, familiares e demais membros da comunidade escolar em relação aos alunos com TEA. Paralelamente, trago à tona as particularidades da minha trajetória como estudante autista, apresentadas a partir de uma perspectiva genuína e legítima de quem vive essa realidade.

Considerando o meu objetivo, justifica-se a opção pela metodologia de pesquisa autobiográfica, pois ela me permite construir uma narrativa que conecta minhas práticas individuais com vivências universais, ampliando as percepções do particular para o geral. Para Oliveira (2018), a pesquisa autobiográfica identifica-se como viável e como uma possibilidade abundante no estudo sobre as práticas e aprendizados dos indivíduos.

A partir do exposto, propus-me a investigar a seguinte questão norteadora: Como a minha autonarrativa, enquanto mulher autista, pode revelar desafios e oportunidades no percurso formativo e na docência da Matemática? Para responder a essa pergunta, defini como objetivo geral a construção de uma autonarrativa que analise minhas experiências acadêmicas e meu percurso formativo, com foco na Matemática e no exercício da docência.

A partir desse objetivo central, delineei três eixos específicos que orientam esta investigação:

- a) investigar de que forma minha vivência enquanto mulher no espectro autista influenciou minhas experiências de aprendizagem e de ensino da Matemática, destacando os desafios e as oportunidades vivenciadas ao longo da trajetória formativa;
- b) descrever as experiências e dificuldades que enfrentei com a Matemática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, sob minha própria perspectiva;
- c) analisar os desafios e as possibilidades na construção de uma prática docente inclusiva, baseada na valorização da diversidade e na humanização do ensino.

A escolha deste tema se justifica em três esferas principais: pessoal, social e acadêmica. Do ponto de vista pessoal, esta pesquisa representa uma oportunidade de dar visibilidade às minhas experiências como mulher autista que construiu sua trajetória na docência da Matemática. Ao compartilhar esse relato, espero que ele ressoe com outras pessoas autistas e contribua para a valorização de nossas vivências.

No âmbito social, busco fomentar debates sobre práticas pedagógicas realmente inclusivas, chamando atenção para a importância de adaptar o ensino desde o início do

processo educativo e não apenas após repetidos insucessos por parte dos estudantes. Por fim, academicamente, acredito que esta dissertação contribui para os estudos sobre a autonarrativa como metodologia de investigação, ampliando sua aplicação no campo da educação e da inclusão.

Com base nas reflexões iniciais e nas análises realizadas ao longo do percurso investigativo, parto da hipótese de que a ausência de práticas pedagógicas realmente inclusivas contribui para o sentimento de fracasso e exclusão entre estudantes. Também considero que o reconhecimento das potencialidades individuais pode favorecer trajetórias acadêmicas mais acessíveis, acolhedoras e bem-sucedidas. Por fim, defendo que a construção de metodologias inclusivas desde o início do processo educativo é fundamental para evitar adaptações tardias e minimizar impactos negativos na aprendizagem.

A escrita de mim mesma me permitiu refletir profundamente sobre minhas experiências, transformando vivências pessoais em conhecimento compartilhado. No contexto educacional, considero que essa abordagem oferece espaço e legitimidade para que vozes historicamente silenciadas, como a de pessoas autistas, possam narrar suas próprias histórias, questionar paradigmas excludentes e contribuir para a construção de um ensino mais inclusivo, empático e humano.

Com esses considerandos, apresento o relatório da investigação que realizei, composto por esta introdução e mais cinco seções.

Na Seção 1, busquei evidenciar a cientificidade da opção metodológica que escolhi, a autonarrativa. Em *“A pesquisa e as narrativas autobiográficas”*, exploro o contexto da pesquisa narrativa, apresento os fundamentos da pesquisa autobiográfica, os instrumentos utilizados para a produção dos dados, além de contextualizar a pesquisa e suas singularidades.

Na Seção 2, intitulada *“Autismo e inclusão: dos primeiros indícios à Educação Infantil”*, compartilho um relato da minha trajetória desde a concepção até os anos da Educação Infantil, destacando os primeiros sinais que hoje compreendo como indicadores do espectro autista.

A Seção 3, *“Autismo, Educação e Matemática: A Educação Básica”*, aborda minhas vivências escolares com ênfase nas aulas de Matemática, evidenciando os desafios enfrentados e as estratégias que desenvolvi ao longo do tempo.

Na Seção 4, *“O Ensino Superior”*, relato minha trajetória acadêmica como estudante universitária, trazendo à tona os obstáculos, conquistas e descobertas que marcaram esse período tão importante da minha formação.

A Seção 5, “*Autista Professora de Matemática*”, é dedicada à análise das minhas experiências no exercício da docência. Reflito sobre os desafios enfrentados, as estratégias que adotei para superá-los, e discuto aspectos pedagógicos que podem facilitar ou dificultar o acesso de estudantes ao ensino da Matemática. Nesta seção, também exploro metodologias inclusivas que valorizam a diversidade no ambiente educacional.

Por fim, encerro com a seção “*Considerações sobre a minha vida*”, em que trago reflexões pessoais relacionadas ao tema, ampliando o olhar sobre minha trajetória como mulher autista e professora de Matemática

2 A PESQUISA E AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Nesse capítulo, abordamos como foi o planejamento do trabalho da pesquisa compreendendo que seria necessário fazer uma escolha teórico metodológica. Para isso, refletimos sobre os objetivos geral e específicos da investigação e a pesquisa narrativa e autobiográfica se mostrou a mais adequada, por possibilitar a conexão de experiências individuais a contextos mais amplos. A pesquisa autobiográfica me possibilita lançar um olhar introspectivo sobre minha trajetória acadêmica e profissional, refletindo sobre os desafios enfrentados e as adaptações que se fizeram (e se fazem) necessárias. Além disso, considero que essa abordagem amplia as percepções do particular para o geral, oferecendo contribuições para práticas inclusivas no ensino de Matemática.

Apesar de se tratar de narrativa autobiográfica, em alguns momentos utilizo a primeira pessoa do plural, para traduzir a participação de meus orientadores no processo. Desta forma, neste texto, será constante o trânsito entre as primeiras pessoas do singular e do plural, dependendo do contexto em que ele estiver situado. Um outro esclarecimento que cabe aqui é que, apesar de termos clareza da diferença de concepção existente ao se utilizar “pessoa com TEA”, indicando que a pessoa “tem um transtorno”, que corresponde ao Modelo Médico de se conceber à deficiência e “pessoa autista”, que considera a condição como um componente identitário, segundo o Modelo socioantropológico de deficiência, neste texto as utilizamos indistintamente, em função de diferentes referenciais utilizados. Todavia, para registro, sou uma mulher autista.

2.1 A pesquisa narrativa e o contexto da pesquisa autobiográfica

O conhecimento científico compreende um compilado de saberes disponíveis pela humanidade, resultante de um processo continuado e coletivo. Tem como características ser real, contingente (ensaios e experiências), sistemático, logicamente ordenado, verificável, falível (pois está em processo de evolução contínua) e aproximado. Ele é produzido a partir de atividades científicas que podem envolver ou não a experimentação e coleta de dados (Matias-Pereira, 2016).

Objetivando demonstrar ser possível solucionar problemas fazendo uso da argumentação, o conhecimento científico deriva da aplicação de métodos considerados formais que tencionam aumentar os critérios utilizados para validar diferentes posições sobre uma determinada pesquisa (Matias-Pereira, 2016).

Dessa forma, a metodologia de um trabalho científico consiste num processo lógico que possui um caráter normativo, para colocar em ação um determinado objetivo. No caso deste trabalho, o enfoque se deu no estudo sobre o autismo e o processo de reconhecimento de direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que tem avançado em aspectos legais e no âmbito educacional, porém, quando se pensa nas metodologias e na organização dos sistemas de ensino, observa-se que pouco se conhece sobre a realidade e as vivências dos indivíduos autistas.

Esta situação se deve, em parte, porque as metodologias inclusivas, quando levadas à prática do cotidiano escolar, ocorrem por meio de adaptações, quase sempre sustentadas no insucesso dos estudantes, desprezando ou minimizando suas habilidades e competências como ponto de partida para o estabelecimento de ações didáticas que contemplem estudantes autistas, ou, de maneira geral, todo aquele apoiado pela Educação Especial. Consideramos que o caminho deveria ser o inverso. A ação docente em turmas inclusivas que atendam estudantes apoiados pela Educação Especial deve legitimar suas diferenças, no sentido de reconhecê-las, respeitá-las, valorizá-las, sem, contudo, destacá-las (Nogueira, 2016), o que implica em ter como ponto de partida as capacidades dos estudantes dentro de suas possibilidades priorizando seu desenvolvimento biopsicossocial, o que demanda, conhecer a pessoa por detrás de cada um desses estudantes.

Visando contribuir com o conhecimento da “pessoa” por detrás da estudante autista, esse trabalho objetiva construir uma (auto)narrativa a partir das vivências particulares, da análise e da interpretação de como se constrói o percurso formativo, as experiências educacionais de uma mulher autista, professora de Matemática.

Meu percurso formativo foi/é uma experiência singular, permeada por desafios e descobertas que moldaram minha identidade e trajetória profissional. Como pessoa autista, reconheço que esse caminho foi/é ainda mais complexo, pois exige lidar com um sistema educacional que, historicamente, não foi estruturado para atender às nossas especificidades. As dificuldades que enfrentei/o vão muito além dos desafios acadêmicos: envolvem também a falta de acessibilidade, metodologias de ensino pouco inclusivas e barreiras sociais que impactaram tanto meu aprendizado quanto a construção da minha identidade profissional. Apesar de as estruturas físicas de escolas, ruas, banheiros, shoppings e cinemas terem passado por algumas adaptações em nome da inclusão, ainda percebo que é necessário um esforço muito maior para garantir uma inclusão social plena. Isso significa reconhecer e combater a discriminação, a segregação e o afastamento histórico de pessoas que foram excluídas do

convívio social simplesmente por não se encaixarem nos padrões considerados “normais”. (Sasaki, 2005).

Sobre a pesquisa autobiográfica, Oliveira (2018, p. 383) a descreve como viável, válida, e mais, como uma rica alternativa no estudo sobre o ser humano. O autor complementa:

[...] a narrativa está presente nas produções “textuais” da humanidade: artes visuais, danças, músicas, moda, além da própria fala. Conteúdo e forma marcam o estilo do narrador. A Psicologia Cultural fundamenta esta perspectiva e trata a narrativa não como descrição fiel, mas como uma leitura fruto da construção mental do narrador, uma conexão entre o singular e o universal na qual se pode abstrair o sentido atribuído. A construção do texto da narrativa apresenta seus pensamentos, sentimentos, certezas, dúvidas, reproduções e inovações alimentadas pelas interlocuções desde produção até emissão. A memória está presente de modo ativo, libertador e não meramente reprodutivo [...].

Sendo assim, a minha construção narrativa emerge do emaranhado de sentidos que resultam da leitura de mim mesma e do mundo a partir da minha perspectiva. Entendo que as narrativas possibilitam o encontro entre o individual e o coletivo, pois, ao mesmo tempo em que carrego a marca do meu singular, também trago em minha trajetória as marcas da cultura, da história e do contexto em que estou inserida. Como pesquisadora, seja na pesquisa narrativa ou autonarrativa, não me coloco em uma posição neutra.

Minha experiência com a Matemática, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, foi marcada por diversas dificuldades que, no meu caso, como mulher autista, se manifestaram de forma distinta. Comportamentos e características muitas vezes associados ao chamado “autismo atípico”, um conjunto de condutas mais frequentemente encontradas em mulheres, acabaram me distanciando das percepções mais comuns sobre o autismo, o que dificultou o diagnóstico e o tornou mais tardio. As vivências que trago nesta narrativa autobiográfica convergem com a realidade de muitas outras mulheres que, assim como eu, só receberam seu diagnóstico em uma fase mais avançada da vida.

Para melhor compreensão da “minha pessoa” e para construir vocabulário comum com os orientadores e leitores, abordamos as síndromes autísticas e, também, o processo de reconhecimento de direitos da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), do ponto de vista legal, mas, principalmente, do (auto) reconhecimento desses direitos a partir da descrição das minhas experiências acadêmicas com a Matemática, da Educação Básica ao Ensino Superior.

Houve um foco, também, nas minhas vivências e experiências enquanto professora autista, bem como os caminhos e descaminhos para a construção de uma carreira na educação. Este processo é apresentado por meio de um relato autobiográfico do qual se depreende o impacto na construção subjetiva de docente da Matemática e na própria profissão docente. Sabe-se que as vozes dos autistas foram historicamente silenciadas e é nesse sentido que Bittencourt (2018) ressalta que essas mesmas vozes sejam ouvidas e recebam o devido valor, pois

[...] o envolvimento do sujeito com TEA consigo próprio, frequentemente ignorado pelas pesquisas, significa permiti-lo ser narrador das suas próprias vivências e concepções e incentivá-lo a expressar seus pensamentos. O uso de narrativas desse sujeito como fonte de investigação parte do reconhecimento enquanto sujeito de direito, de expressar suas opiniões, de ser ouvido sobre assuntos que lhes dizem respeito. (Bittencourt, 2018, p. 74)

Para a construção da (auto)narrativa dentro dos parâmetros da ciência, foi necessário o aprofundamento sobre os métodos científicos, enquanto conjunto de procedimentos e técnicas que visam ordenar a busca pela verdade. Eles propiciam a descoberta, a demonstração, a prova e a verificação da validade do conhecimento. (Matias-Pereira, 2016).

Considerando que o homem é sujeito que transmite conhecimento a partir do uso da razão, não é possível desconsiderar os relatos experimentais e, desta forma, no caso da (auto)narrativa enquanto método científico, o conhecimento é fundamentado na experiência e na auto-observação de fenômenos que se desenvolveram ao longo da vida de quem narra. Nesse sentido, buscamos explicar o conteúdo das premissas por intermédio de uma cadeia de raciocínio em ordem descendente, da análise geral para o particular, chegando a uma conclusão (Matias-Pereira, 2016).

É nesse sentido que esta dissertação se enquadra como uma pesquisa qualitativa. Isso porque a pesquisa é descritiva e as informações apresentadas não podem ser quantificadas em dados ou tabuladas. Os dados obtidos foram analisados de forma indutiva no sentido de que foram interpretados fenômenos ocorridos ao longo da trajetória da pesquisadora que influíram na atribuição de significados que permitiram obter informações e conhecimentos básicos do processo de pesquisa qualitativa.

Oliveira (2018) descreve que a capacidade do uso da linguagem é algo intrínseco ao ser humano. Narrar o mundo e a si mesmo abre oportunidade ímpar para seu desenvolvimento, já que permite trabalhar no campo das ideias com fatos ou ficções e navegar pelo espaço e tempo. A narração não é a descrição fiel do fato, mas como ele foi construído mentalmente

pelo narrador. No narrado, podemos conhecer mais acerca da subjetividade do narrador do que a “verdade” em si do narrado.

Sobre a pesquisa biográfica, Oliveira (2018, p. 383) descreve:

As argumentações apresentadas [...] referendam a pesquisa autobiográfica como viável, válida e mais, como uma alternativa rica no estudo sobre o ser humano. [...] Como foi apresentado, a narrativa está presente nas produções “textuais” da humanidade: artes visuais, danças, músicas, moda, além da própria fala. Conteúdo e forma marcam o estilo do narrador. A Psicologia Cultural fundamenta esta perspectiva e trata a narrativa não como descrição fiel, mas como uma leitura fruto da construção mental do narrador, uma conexão entre o singular e o universal na qual se pode abstrair o sentido atribuído. A construção do texto da narrativa apresenta seus pensamentos, sentimentos, certezas, dúvidas, reproduções e inovações alimentadas pelas interlocuções desde produção até emissão. A memória está presente de modo ativo, libertador e não meramente reprodutivo [...].

Sendo assim, a construção narrativa emerge do emaranhado de resultados da leitura de si e do mundo sobre sua perspectiva. As narrativas oportunizam o encontro do individual e do coletivo, visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história, do contexto. O pesquisador, quer seja na pesquisa narrativa ou (auto)narrativa, não é neutro. Ele vive uma dualidade de proximidade e distanciamento, de apropriação e estranhamento, de conforto e angústia (Marques e Satriano, 2017).

Ao se constituir em um relato da vida da autora, a perspectiva de uma narrativa em primeira pessoa propiciou uma aproximação com as experiências vividas, com as dificuldades e êxitos experimentados e de uma maneira específica propiciar um relato fidedigno de alguém que experimentou e possui bagagens para a construção de uma história. Obviamente, compreende-se que pesquisadores narrativos “[...] não podem distanciar-se da pesquisa, ao contrário, precisam encontrar formas de questionar para dentro das experiências dos participantes, das suas próprias experiências e das relações construídas durante o processo de pesquisa”. (Clandinin, 2006, p. 47)

2.2 Instrumentos para produção de dados e o contexto da pesquisa e suas singularidades

A pesquisa (auto)narrativa consiste em um procedimento que requer prudência, observação, meditação, concentração e recolhimento do narrador, uma vez que sua trajetória e vida são postas em análise. Foi necessário estipular uma rotina de reflexão e transcrição das memórias, além de um investimento em diálogos com familiares para decodificar e reproduzir

as lembranças. Esse sistema de traduzir lembranças é difícil, pois, autor e espectador estão na mesma figura tendo sua história marcada pelo passado, presente e por expectativas de um futuro.

No caso da narrativa autobiográfica, o autor e o espectador estão reunidos na mesma figura. Mesmo assim, garante-se o aspecto relacional visto que o eu é formado por vários “eus” e o “outro”, não se nasce sujeito, se constitui um. O si mesmo é marcado pela fluidez, é marcado por um passado, um presente e um futuro que se entremeiam (três tempos: passado-presente; presente-presente; futuro-presente) e se atualizam, uma vida em aberto, na qual o inesperado faz parte e a (re)leitura é permitida (Marques e Satriano, 2017).

As cópias e a reprodução das memórias foram realizadas por mim, a partir do meu diário de memórias e da digitalização de documentos relativos aos períodos e assuntos tratados. A partir desse sistema, redigi os próximos capítulos. Relembrar significou de alguma forma libertar parte da minha história que foi incompreendida durante anos, como afirma, Marques e Satriano:

A narrativa de histórias pessoais tem na memória seu apoio principal para poder se dar. Mas esse trabalho de rememorar o passado não pode ter como finalidade o tão simplesmente lembrar para contar, que muitas vezes pode se dar de modo desatento ou até obsessivo. Para que a narrativa possa alcançar uma finalidade, a compreensão de si mesmo, a lembrança precisa se dar de modo ativo para que conquiste sua dimensão libertadora (Marques e Satriano, 2017, p. 48).

As fontes utilizadas na pesquisa foram as obtidas nos registros da autonarrativa, nos documentos, nos fatos observados e na experiência da autora.

Diversas são as possibilidades de registro da autonarrativa no qual são registrados os fatos como observados, assim como os sentimentos, as reações, os preconceitos, ou seja, são registrados tanto os aspectos cognitivos quanto afetivo-sociais. Segundo Souza (2006), a autonarrativa pode ter como fonte: a) as entrevistas narrativas podem se dar em um diário de campo (escrito, gravado ou filmado), logo após a atividade ou ao final do dia ou rememoração de situações vivenciadas, por exemplo; e b) documentos pessoais, tais como agendas, bilhetes, fotos e desenhos. Além da descrição do que foi vivenciado, tem o como foi vivenciado e a distância entre a expectativa inicial da vivência e a marca deixada. (Marques e Satriano, 2017, p. 10)

Para além da revisão de literatura, esse trabalho contemplou perspectivas autobiográficas, o que torna os capítulos adiante inéditos, pois apresentam uma história que estou contando pela primeira vez. Eu, como autora e personagem principal de um roteiro repleto de

adversidades, preconceito e incompreensão, tive a possibilidade de libertar meus “fantasmas” mais desconhecidos e ignorados, avançando e dando voz a cada um deles.”

3 AUTISMO E INCLUSÃO: dos primeiros indícios à Educação Infantil

Quando se fala em inclusão social, é preciso pensá-la dentro da complexidade do outro que precisa de humanização. Para isso, ela deve acontecer e deve ser trabalhada, considerada e abordada sob uma ótica humanizada. No entanto, sem mudanças radicais profundas, nas estruturas e mecanismos que asseguram a escolaridade, não será possível manter políticas de inclusão (Sasaki, 2005).

As diferenças entre as pessoas sempre existiram, existem e continuarão existindo. Compreender o outro como diferente nos faz buscar alternativas para uma comunicação adequada e a promoção do desenvolvimento coletivo. (Capellini 2018)

O que faz o homem mais humano, não é seu conhecimento, a educação, a sabedoria e a autossuficiência. O que faz o homem mais humano é o amor. Ele necessita que o outro o reconheça amorosamente. Portanto, incluí-los significa humanizá-los, significa reinscrevê-los no amor; necessitamos, portanto, de uma substituição radical do modelo educacional. Precisamos ter uma sensibilidade para o coletivo, para a cidadania responsável, para uma ética amorosa em que todos tenham responsabilidade social. Precisamos de uma cultura que nos ajude a exercitar, aprender e produzir essa sensibilidade coletiva globalizada, bem diferente da nossa globalização cultural, que é extremamente individual. (SASSAKI 2005, P. 10)

Para Orrú (2017), a função social das instituições escolares fica comprometida quando seus responsáveis demandam dos pais a apresentação de laudos médicos e/ou medicamentos prescritos para crianças que fogem ao comportamento típico. Essa premência de “classificações”, algumas vezes, induz a diagnósticos equivocados e ocorrem casos em que crianças com características diferenciadas como de altas habilidades, são consideradas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou mesmo com Déficit Intelectual (DI) por apresentarem desinteresse pelas aulas e comportamento inquieto.

Com base em Orrú (2017), é possível compreender que as forças de massa, representadas por padrões institucionais, currículos uniformes e práticas escolares rígidas, tendem a reduzir a diferença a meras variações, esvaziando seu potencial de singularidade. Em vez de reconhecer a multiplicidade que constitui os sujeitos, a escola muitas vezes reproduz uma lógica de inclusão que mantém os mesmos modelos de normalidade. Para além disso, a comunidade escolar pode e deve se comprometer com uma postura que ultrapasse a tolerância, lançando um olhar atento sobre quem é o sujeito da educação e assumindo a responsabilidade pela diversidade que nos constitui como seres singulares (Orrú, 2017).

A relevância dos Direitos Humanos foi resultado de um processo complexo decorrente de uma série de eventos que chocaram o mundo durante a Segunda Guerra Mundial. Entre 1939 e 1945, o mundo presenciou atrocidades provocadas por diferentes nações que, em conflito, dizimaram populações inteiras, como o caso dos territórios ocupados pelos nazistas onde ciganos, judeus, testemunhas de Jeová, homossexuais e pessoas com deficiência foram segregadas e posteriormente dizimadas. Estima-se que 275 mil adultos e crianças com deficiência morreram nesse período, e outras 400 mil pessoas suspeitas de terem hereditariedade de cegueira, surdez e deficiência mental foram esterilizadas em nome da política da raça ariana pura (Pereira, 2018).

Pereira (2018) salienta que, com o fim da Segunda Guerra Mundial e tantas violências, o mundo precisou se reorganizar. Todos os continentes foram, de alguma forma, afetados. Na Europa, diversas cidades foram devastadas e exigiram reconstrução. Milhares de crianças órfãs precisaram de abrigo, comida, roupas, educação e saúde. Os adultos sobreviventes das batalhas enfrentaram sequelas e precisaram de tratamento médico e reabilitação.

Nesse contexto, criou-se a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1945, visando encaminhar com todos os países membros as soluções dos problemas que assolavam o mundo. Assim, a Carta das Nações Unidas foi redigida e os temas centrais a serem abordados foram divididos entre agências específicas como a Organização das Nações Unidas para Pessoas com Deficiência (ENABLE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (Pereira, 2018).

Em 1948, a comunidade internacional se reúne na nova sede da ONU, em Nova York, ocasião em que os dirigentes mundiais decidem reforçar, por meio da Carta das Nações Unidas, os direitos de cada pessoa, em todo lugar e tempo. Nasce assim a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Pereira, 2018).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) contempla em seu artigo 1º que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, pois são dotadas de razão e consciência, o que lhes impõe o dever de agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. O artigo 25º trata da pessoa com deficiência ao identificar os direitos básicos para assegurar a si e sua família saúde e bem-estar em situações de doença, invalidez e em casos de perda dos meios de subsistência do indivíduo.

Nesse contexto de reconstrução, as instituições voltadas para as pessoas com deficiência se consolidaram em diversos países, principalmente buscando alternativas para sua

integração social e aperfeiçoamento das ajudas técnicas para pessoas com deficiência física, auditiva e visual. No entanto, sabe-se que na história não foi bem assim.

Segundo Gugel (2007), não podemos dissociar os estudos sobre o direito das pessoas com deficiência dos fatos históricos, pois eles são reveladores dos processos das sociedades e da consequente edição de suas leis. Antes das leis, precisamos reconhecer os processos sobre os quais essas populações sofreram ao longo da História.

Sabe-se que, na antiguidade greco-romana, as pessoas com algum tipo de deficiência ou transtorno eram tratadas com preconceito que iam de percepções morais e religiosas (atreladas a ideia de possessão) ou questões de padrões de beleza e físicos. Platão, no livro *República*, e Aristóteles, no livro *Política*, trataram do planejamento das cidades gregas indicando que as pessoas nascidas “disformes” deveriam ser eliminadas da sociedade e mortas por meio de exposição, ou abandono ou, ainda, atiradas de locais altos como as cadeias de montanhas gregas (Gugel, 2007).

As leis romanas da antiguidade também não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Era autorizado aos pais se desfazerem de crianças com algum tipo de “deformidade” por meio de práticas como o afogamento ou abandono nos rios ou outros lugares sagrados. Os indivíduos que sobreviviam eram explorados nas cidades para entretenimento ou tornavam-se esmoladores. Foi com o advento do cristianismo que se iniciou um combate à eliminação dos filhos nascidos com deficiência. A partir do século IV, surgem os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (Bianchetti, 1995).

Entre o preconceito, a exclusão deliberada, a segregação e a eliminação, vai ser a partir do século XIX, com a Revolução Francesa, que se percebe a necessidade de atenção especializada às pessoas com deficiência e não somente hospitais e abrigos. Nesse período se inicia a constituição de organizações para estudar cada deficiência. Surgem instituições como os orfanatos, os asilos e os lares para acolhimento de crianças (Gugel, 2007).

Sabe-se que muitas crianças com deficiência ainda são abandonadas ou sofrem abusos, no entanto, uma luta em prol dos direitos da pessoa com deficiência têm gradativamente transformado esse cenário. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Artigo II inciso 1º: "Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição". Logo, fez-se necessária a estruturação de

implementação de uma educação inclusiva na sociedade, pois, a partir desta Declaração fica evidente a proteção aos direitos individuais.

No caso das pessoas com transtornos, a grande diversidade de graus e especificidades evidenciou a necessidade de se contar com informações mais precisas e assim, se buscou ouvir as pessoas com lugar de fala, aquelas que apresentam transtorno, e surgiram investigações em que particularmente estudantes autistas eram os colaboradores.

Mesmo que, no momento de realização desta pesquisa, o ano de 2025, as estruturas físicas das escolas, ruas, banheiros, shopping, cinemas, foram se adequando ao processo de inclusão ainda se faz necessária a conscientização de um movimento muito maior que é a inclusão social de todas as pessoas que foram discriminadas, segregadas e afastadas da convivência com outras pessoas consideradas “normais” (Sasaki, 2005).

Para pensarmos nas síndromes autísticas, é necessário compreender que elas são originadas de alterações precoces e fundamentais no processo de socialização, causando uma cascata de impactos no desenvolvimento da atividade e adaptação, da comunicação e imaginação sociais, entre outros comprometimentos. Mesmo que haja dificuldades a serem superadas, muitas áreas do funcionamento cognitivo estão frequentemente preservadas (Klin, 2006).

Orrú (2011) nos relata que na década de 1940, o psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, Léo Kanner, se dedicou a pesquisar crianças que apresentavam comportamentos considerados “estranhos e peculiares” e sendo caracterizados por estereotípias, bem como por apresentarem dificuldades nos relacionamentos interpessoais. No ano de 1943, o autor publicou um informe: “Alterações autistas do contato afetivo” em que:

[...] relatou o caso de 11 crianças com um quadro de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia”, nomeando-o “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. As características apresentadas por esse grupo de crianças eram: incapacidade para estabelecer relações com as pessoas, um vasto conjunto de atrasos e alterações na aquisição e no uso da linguagem e uma obsessão em manter o ambiente intacto, acompanhada da tendência a repetir uma sequência limitada de atividade ritualizadas. O alheamento em que viviam era extremo, desde os primeiros anos de vida, como se não estivessem no mundo, sem responder a nenhum estímulo externo, mantendo-se em um isolamento rígido e peculiar. Apresentavam, porém, aparência agradável e inteligente, além de possuírem habilidades especiais e uma memória excepcional. (Orrú, 2011, p. 19)

Para Brites (2019), o início da história oficial do autismo ocorreu com a publicação, em 1943, na revista *The Nervous Child*, do primeiro artigo científico que expôs as descrições clínicas das pessoas com autismo de autoria do Dr. Leo Kanner. Nele, o autor relata que se

impressionou com o fato de que essas crianças eram muito diferentes, o que impeliu uma necessidade de entendê-las, uma vez que, muitas delas, em sua opinião, “[...] tinham sido erroneamente vistas como ‘retardadas’ ou esquizofrênicas, embora, na realidade, tivessem autismo”.

A publicação descreveu com detalhes e preciosismo 11 casos de crianças com autismo (8 meninos e 3 meninas), com idades que variam entre 2 anos e 4 meses e 11 anos. No artigo, Kanner expôs os sintomas e os sinais característicos, descreveu a inabilidade social, a incapacidade para assumir uma postura antecipatória numa interação social, a tendência ao isolamento e a uma excelente memória, e concluiu que as crianças com autismo vieram ao mundo com uma inabilidade inata (isto é, nascida com elas) para construir contato efetivo com as pessoas, assim como outras crianças que vieram ao mundo com determinadas deficiências. (Brites, 2019, p. 29)

O artigo de Kanner “[...] desencadeou um movimento para validar e nomear esse padrão de características, e o autismo começou a ser denominado de autismo infantil precoce, autismo infantil, criança atípica e até psicose infantil precoce” (Brites, 2019, p. 29).

Kanner (1948) revisou seu conceito de autismo diversas vezes.

Em 1956, instituiu na consolidação conceitual da síndrome, mas sentia a necessidade de aprofundar-se mais sobre o entendimento do fenômeno em nível biológico, psicológico e social. Em 1968, acrescentou às suas considerações a necessidade do diagnóstico diferencial com deficientes mentais e afásicos. Na revisão de seus primeiros casos, ocorridos há 30 anos, propôs que novas expectativas fossem estudadas por meio da bioquímica, afirmando, em 1973, a pertinência da síndrome como parte do quadro das psicoses infantis. (Orrú, 2011, p. 20)

Depois de Kanner, outros estudiosos passaram a registrar suas pesquisas e hipóteses para a origem, o conceito, as características e experiências referentes às suas respectivas conclusões com relação às pessoas com a síndrome (ORRÚ, 2011).

Desde a última década do século XX, o autismo é considerado como:

[...] uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”. E ainda, o mesmo autor explica que “é altamente improvável que existam casos de autismo não orgânico”, dizendo que “o autismo é uma disfunção orgânica e não um problema dos pais. O novo modo de ver o autismo é biológico” (Gillberg, 1990).

Para Solomon (2020), o autismo pode ser pensado como uma perturbação onipresente:

[...] porque afeta quase todos os aspectos do comportamento, tanto as experiências sensoriais, as funções motoras, o senso físico de onde o corpo está, quanto a consciência interior. A incapacidade intelectual não faz parte

do autismo *per se*; a síndrome se arraiga num transtorno de função social. Os principais sintomas, que podem se apresentar ou não em qualquer constelação em qualquer indivíduo com autismo, são falta ou atraso na fala; comunicação não verbal deficiente; movimento repetitivo, inclusive agitação dos braços e outros comportamentos autoestimulantes; contato visual mínimo; pouco interesse por amizades; falta de brincadeiras espontâneas ou imaginativas; empatia, insight e sociabilidade prejudicados; capacidade de reciprocidade emocional reduzida; rigidez; interesses altamente focados; fascínio por objetos como rodas girando e coisas brilhantes. Crianças e adultos autistas em geral pensam de maneira extremamente concreta e podem ter dificuldades para entender a metáfora, o humor, a ironia e o sarcasmo. Tendem ao comportamento obsessivo, estereotipado, apegando-se a objetos aparentemente aleatórios, dispendo os brinquedos pelo tamanho ou cor em vez de brincar com eles (Solomon, 2020, p. 265).

Orrú (2011) conceitua o Autismo e salienta que a palavra tem origem grega, mais precisamente *autós*, que significa “por si mesmo”. Esse termo é utilizado na Psiquiatria, segundo a autora, para designar um compilado de comportamentos com centralidade em si mesmos e no qual o próprio indivíduo torna-se o centro das atenções. Ela ressalta que é

“[...] comum, também, a utilização de adjetivos para se denominar o autismo, tais como: autismo puro, núcleo autístico, autismo (primário no caso de não associação com outras patologias), autismo secundário, autismo de alto funcionamento, autismo de baixo funcionamento, entre outros” (Orrú, 2011, p, 17).

O autismo não é uma patologia e, sim, uma síndrome, podendo ser definido como “[...] agregado ou conjunto de sinais e sintomas associados a alguns processos mórbidos/doentios que, juntos, constituem um quadro de enfermidade ou doenças”. (Houaiss, 2001).

De acordo com o dicionário médico Stedman (1987):

[...]síndrome é o agregado de sinais e sintomas associados a uma mesma patologia e que em seu conjunto definem o diagnóstico e o quadro clínico de uma condição médica. Em geral são um conjunto de determinados sintomas, de causa desconhecida ou em estudos, que são classificados, geralmente com o nome do cientista que o descreveu ou o nome que o cientista lhes atribuir. Uma síndrome não caracteriza necessariamente uma só doença, mas um grupo de doenças (Orrú, 2011, p. 18).

A partir da segunda década do século XXI, convencionou-se utilizar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, de acordo com o DSM-5 (2014), tem como critérios para diagnóstico: Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento

(mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida); e Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.

3.1 Da concepção à Educação Infantil: reminiscências dos familiares e primeiras lembranças com o olhar pós diagnóstico

Minha mãe morava em uma cidade chamada Marilândia do Sul, e meu pai também, porém em um ambiente rural. Muitas vezes ele relata situações em que ia para a “cidade” vivenciar momentos de festas ou até mesmo jogos. Minha mãe sempre gostou de esportes, e foi em um destes jogos que conheceu meu pai. Logo se apaixonaram e com pouco tempo já estavam casados. Em 1986 tiveram sua primeira filha, uma gestação tranquila e em termos médicos “normal”, nascendo com o tempo correto. Tudo ocorreu como o previsto.

Meu pai nasceu e viveu a maior parte de sua vida na área rural e sempre trabalhou para meus avós paternos. Mas um tempo depois de casado e já com a primeira filha, deixou de trabalhar no ambiente rural, por motivos pessoais, e se mudou para empreender com meu avô materno na venda de enxovais juntamente com minha mãe e minha irmã, em Curitiba – Paraná, aproximadamente cinco horas de Marilândia do Sul.

Com seu trabalho árduo, por anos, no ambiente rural, conseguiu fazer uma reserva, construir uma casa e comprar seu carro, e mesmo trabalhando com meu avô se sentia inseguro pois trabalhar com vendas não era algo que fornecia uma estabilidade financeira e isso o fazia sempre estar preocupado com o sustento da família.

Hoje com mais conhecimento sobre autismo entendemos as dificuldades que ele enfrentava com vendas e em geral nos trabalhos que passou durante sua vida. Nunca suspeitou do autismo dele, até porque nunca se falou muito a respeito. Com meu diagnóstico pudemos compreender características do meu pai e todas as suas dificuldades perante a vida profissional e social.

Muito se fala sobre os possíveis agentes causadores do autismo. Orrú (2017) descreve que inquirim desde causas psicológicas; disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores; fatores ambientais; e de natureza genética. No meu caso pudemos observar que tenho fortes indícios de fatores genéticos e de disfunções cerebrais conforme irei descrever ao longo da narrativa, referente ao meu nascimento.

Insistimos muito para que meu pai fosse a profissionais indicados para fazer o diagnóstico, porém, ele não quis, dizendo que não era mais importante para ele por ter enfrentado tantas situações durante a vida e que hoje estava em paz conseguindo entender suas características e diferenças. Respeitamos sua decisão.

Voltando ao cenário que estava relatando, meu pai sempre estava preocupado e pensando em formas para o sustento da família. Sempre conseguiu e nunca passamos necessidades pois é muito inteligente e trabalhador. Minha mãe sempre foi muito batalhadora também e guerreira, sempre estava presente ajudando meu pai nas situações que o seu autismo o impedia de evoluir.

Em 1990 minha mãe engravidou novamente, porém o cenário estava um pouco menos favorável, o que assustou meus pais. Sei que me amaram muito desde a concepção, mas a preocupação sempre existiu. Minha mãe é bem mais prática e sociável e sempre viu o lado positivo das situações, o que equilibrava com meu pai, que era mais pessimista e inseguro (evidente pelas situações que passou durante a vida pelas suas características autistas).

Figura 1 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas

===== PAG. 1
CENTRO PARANAENSE DE DIAGNOSTICO ECOGRAFICO
GUIDO A. V. PEREZ LTDA.
===== 08/07/91
2/3 - TRIMESTRES

Exame # JS160962/049139 Convenio.: CLIFAME

Paciente.: JOAQUINA AP. DE SIMONE
Endereco.: R: SANTA LUZIA
Cidade...: CAMPO LARGO-PR
Telefone.:
Medico...: DR. ANTENOR G. JUNIOR

Idade....: 28 anos
Peso.....: 58 Kg
Altura...: 1.60 m
Sup corp.: 1.60 m²

ULTRA-SOM OBSTETRICO

GESTACAO TOPICA.:
- Unica.

FETO.:
- Cefalico.

DORSO FETAL.:
- Esquerdo.

BATIMENTOS CARDIACOS E MOVIMENTOS FETAIS ESPONTANEOS.:
- Visualizados.

CRANIO, TRONCO, EXTREMIDADES E COLUNA.:
- Visualizados e normais.

CORACAO.:
- Frequencia cardiaca normal, ventriculos e auriculos visualizados.

APARELHO URINARIO.:
- Rins e bexiga urinaria visualizados e normais.

APARELHO DIGESTIVO.:
- Estomago visualizado.

LIQUIDO AMNIOTICO.:
- Normal.

PLACENTA INSERIDA NA PAREDE.:
- Posterior.
- Grau de maturidade Tipo: 1 Homogenea.

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 2 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas

PAG. 2

CENTRO PARANAENSE DE DIAGNOSTICO ECOGRAFICO
GUIDO A. V. PEREZ LTDA.

08/07/91

FETOMETRIA.:

- Diametro biparietal = 72 mm.
- Diametro oxipito f. = 95 mm.
- Perimetro cefalico = 270 mm.
- Indice craneal = 75 mm.
- Perimetro abdominal = 218 mm.
- Comprimento femural = 55 mm.
- Comprimento do umero = 52 mm.

Peso fetal atual estimado = 1118 g. (desvio padrao = 10%)

PERFIL BIOFISICO FETAL.:

BIDMETRIA FETAL.:	PLACENTA.:
02	02
LIGUIDO AMNIOTICO.:	ESTIMULO CARDIO FETAL.:
02	02
QUALIF.T. /PERFIL BIOF. FETAL.:	TONUS FETAL - MOV. ATIVO/RESP.:
10	02

INTERPRETACAO DA QUALIFICACAO GLOBAL.:


- 08 - 10 = Bom
- 06 = Regular
- 04 - 02 = Baixo

COMENTARIO ADICIONAL.:

Boa vitalidade fetal.

CONCLUSAO.:

- Gestacao topica ecograficamente compativel com 28 /29 semanas.



DR. GUIDO ALFREDO V. PEREZ - CRM 2234
Medico Responsavel

Software desenvolvido por Hamilton F. Rigos (Analista) e Dr. Guido A. V. Perez - Curitiba-PR

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 3 – Ultrassom de rotina relativa 28 semanas



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Infelizmente, o decorrer da gestação foi se complicando. Nessa época, minha família se mudou para Campo Largo, pois, havia mais clientes e ficaria mais fácil para trabalharem. Paralelamente, meu pai passou por uma depressão muito forte e minha mãe precisava o ajudar e trabalhar. Ela relata situações de muito estresse e preocupações. Até um assalto com bandidos armados ela passou com meu pai.

Nesse contexto, em torno dos sete meses de gestação, percebeu que estava com uma pequena liberação de líquido que ela acreditava ser urina, pois, algumas tias mais velhas comentavam que na gravidez a bexiga ficava “solta”. Mesmo assim ligou para o médico relatando o ocorrido e ele indicou que ela acompanhasse durante a noite e qualquer coisa era para ir presencialmente no outro dia. Durante a noite teve a impressão de ter diminuído, então não foi.

Como estavam preocupados com muitas situações, o tempo foi passando. Ficou aproximadamente 30 dias com esse escape e muitas dores nas pernas, com cólicas. Hoje ela acredita que as dores eram por estar em trabalho de parto. Chegou em um certo momento que não quis mais esperar. Resolveu ir de Campo Largo até Marilândia do Sul, que era sua cidade natal. Decidiu viajar pois se sentia mais confortável com os familiares e conhecidos na cidade.

Chegando lá, agendou a consulta para o outro dia no período na manhã, no hospital da cidade de Apucarana, que é muito próxima à cidade de Marilândia do Sul. O médico era conhecido do meu tio, que era vereador, irmão de minha mãe, isso facilitou que agendassem rapidamente. Neste dia pela manhã meu pai chegou de Campo Largo e foi com ela para a consulta. Lá relatou o ocorrido e o doutor pediu um ultrassom de urgência, e ao analisar, comentou que a cesárea precisaria ser feita o quanto antes pois estava com pouco líquido amniótico. Saindo do consultório, no corredor, a bolsa se rompeu e neste momento foi para a sala de cirurgia.

A gestação estava em aproximados 8 meses. Havia marcado de fazer uma laqueadura pois não queria ter mais filhos, porém, no momento que o doutor me retirou, disse que não faria, pois, em suas palavras: “essa menina não vai vingar”. Somos uma família muito religiosa, católicos, e minha mãe na época já era devota a Nossa Senhora Aparecida e no momento que me viu extremamente “roxa”, provavelmente por não ter recebido a oxigenação adequada, fez uma promessa que caso eu sobrevivesse colocaria “Aparecida” em meu nome. Depois de muitos cuidados e orações, sobrevivi.

No mesmo dia do meu nascimento, havia uma pessoa conhecida do meu tio que também estava internada para fazer uma cesárea. A cesárea desta mulher foi praticamente no mesmo horário. Esta mulher, dias depois, contou que estava muito assustada no dia da cesárea

pois havia um boato no hospital que uma bebê não iria sobreviver e elas acharam que era a filha dela, mas na verdade era da minha mãe.

Fiquei internada na incubadora por aproximadamente sete dias, com insuficiência pulmonar, minha mãe podia me visitar todos os dias e neste tempo ela ficou em Marilândia. Quando recebi alta, não estava totalmente formada ainda, até minhas orelhas estavam incompletas. O médico comentou que seria necessário simular uma gestação em um quarto escuro sem pessoas, sem pegar no colo, sem interação, para que eu terminasse de “formar”.

Íamos ficar com meus avós em Marilândia durante a dieta dela, 40 dias. Nesse meio tempo, minha mãe ficou com as pernas muito inchadas. O médico suspeitou de trombose e a internou por três dias.

Após 60 dias em Marilândia, retornamos a Campo Largo. Os relatos são de que eu era uma bebê muito quieta e aparentemente saudável e que não dava trabalho. Aproximadamente aos dois anos comecei a ficar muito chorona e birrenta. Minha mãe relata que eu era muito complicada e que não conseguia brincar naturalmente com outras crianças. Sempre haviam conflitos.

Figura 4 – Eu, meu pai e minha irmã



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 5 – Eu, meu pai, minha irmã e minha mãe



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Acredito que minhas dificuldades sociais começaram a ficar evidentes neste período. Era nítido que eu não conseguia administrar a relação de atividades e comunicação entre nós, crianças. Para que a situação ficasse um pouco melhor precisavam me colocar para brincar com somente uma criança e geralmente me apegava não querendo inserir outras. Meu pai sempre ficava por perto mediando ou me retirando das situações. Eu era muito apegada a ele. Sempre que me sentia mal corria para seu colo. Como descreve Orrú:

Costuma-se fechar nos rituais sem um propósito definido e age com indiferença em relação às pessoas; quando contrariada ou não compreendida, pode autoagredir-se, como também pode ficar horas observando algo que lhe chame a atenção e ficar perplexa diante de alta sonoridade ou, ainda, irritada ao menor ruído. (Orrú, 2011, p. 35)

Com quatro anos, fui matriculada em uma escola particular. Foi a partir deste momento que minha mãe começou a notar particularidades em mim. Estava muito animada em ir para a escola, mas não imaginava o quanto seria difícil. O primeiro dia de aula foi bem complicado, tantos estímulos me faziam ficar com náuseas. Uma lembrança boa que tenho foi

quando fui ao banheiro e fiquei fascinada com um mini vaso sanitário, eu queria ir o tempo todo ao banheiro e ficar ali. Acredito também que para apreciar o isolamento e silêncio.

A professora comentou com minha mãe que eu queria ficar saindo da sala o tempo todo. Eu me incomodava muito em estar com crianças e barulhos e só queria me esconder no banheiro com o mini vaso. Ela conta que a única saída que encontrou para me ajudar foi dizer para a professora que eu tinha infecção de urina e que precisava ir muitas vezes ao banheiro. Somente assim fui autorizada a sair várias vezes durante a aula e me senti mais confortável na escola. Isto corrobora com o que afirma Orrú (2011, p.35):

Quanto mais clara e objetiva se der a comunicação, mais receptiva será e maiores serão as possibilidades de se obter retorno. Isso é observável, tanto em casos de autistas de alto-funcionamento como nos casos de autismo associado a outras patologias, que trazem consigo um rebaixamento intelectual (Orrú, 2011, p. 35).

Um tempo depois meus pais decidiram se mudar para Marilândia, o ano era 1997. Lá tínhamos muitos conhecidos e familiares e minha mãe também resolveu fazer faculdade de Educação Física na cidade próxima, Arapongas. Meu pai continuava vendendo enxoval só que precisava viajar alguns dias da semana para Campo Largo. Minha mãe relata que a professora da escolinha em que fui matriculada, a Teresa, era muito amiga dela. Me senti muito acolhida por ela. Sempre estava me incentivando e inserindo nas atividades.

Figura 6 – Foto tirada na escola



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

No mesmo ano houve um desfile de 7 de setembro e minha mãe insistiu muito para que Teresa me ensinasse e colocasse para desfilar. Minha turminha não iria, porém ela me inseriu no grupo de outra turma e me motivou fazendo com que eu me sentisse muito importante e competente. Estava me sentindo uma estrela no dia, com a roupa feita sobre medida.

Com relação a amizades, houve até uma piora com o tempo, não conseguia brincar nem interagir com outras crianças. Meu pai sempre precisava estar intermediando ou me retirando das brincadeiras, pois, sempre acabava em muito choro da minha parte. Inclusive uma tia comentou na época, sem conhecimento do autismo, que eu seria uma criança que daria muito trabalho pois aparentava, na visão dela, ser “mimada”.

Eu apresentava, como Orrú (2011) descreve, ausência de criatividade na exploração dos objetos e dos procedimentos de comunicação, que deveriam ser desenvolvidos a partir do primeiro ano de vida. Também nunca desenvolvi a habilidade de usar as palavras para me comunicar claramente, o que dificilmente atingia o objetivo interacional entre os colegas.

4 AUTISMO, EDUCAÇÃO E MATEMÁTICA: A EDUCAÇÃO BÁSICA

As pessoas com TEA, assim como com outros transtornos ou com deficiência, segundo as leis brasileiras, são cidadãos de direitos que devem ser respeitados na sua integralidade. Neste sentido, as crianças com necessidades educacionais, ou seja, aquelas apoiadas pela Educação Especial devem receber toda atenção e cuidado para que possam acessar ao saber, na escola regular comum. É este o pressuposto da Educação Inclusiva, a qual deve ser continuamente aprimorada.

A Educação Inclusiva é compreendida como um movimento que defende o “[...] direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2010, p. 10). Lutar por políticas públicas de Educação Especial faz-se necessário pois ela é uma “[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização [...]” e permite a inclusão efetiva de indivíduos na sua diversidade. (BRASIL, 2010, p. 22).

A Educação Inclusiva não é uma modalidade e no Brasil começa a se constituir como política a partir do período de redemocratização que marcou a década de 1980, culminando com a promulgação da Constituição de 1988. Também chamada de Constituição Cidadã, nossa Carta Magna, considerada uma das mais avançadas do mundo no que se refere aos direitos do cidadão, fundamenta um estatuto jurídico de igualdade entre todos os indivíduos que habitam o território nacional, no qual a cidadania é ampliada, sendo papel do estado e de toda a sociedade promovê-la. Já em âmbito internacional temos a “Conferência Mundial de Educação para Todos” realizada na Tailândia em 1990, abordando a necessidade de um ensino que incluísse a todos, assim como, posteriormente, em 1994, a Declaração de Salamanca discutindo a necessidade de que os governos formassem propostas de inclusão considerando a diversidade (FERNANDES, 2009).

Nesse contexto, com o advento de uma série de documentos, dos quais podemos citar o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei 8069/1990) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, LDB, (Lei 9394/96), a política de educação inclusiva começa a se tornar uma realidade no país, ao menos em termos legais. De acordo com a LDB (Lei de diretrizes e bases da educação nacional), 1996, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação. Ainda de acordo com a referida LDB:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e 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, p. 32)

Compreende-se que é preciso as políticas, os investimentos e ações para que a inclusão de todos seja possível e que o Estado tem o dever de assegurar o acesso e a permanência. Considerando a inclusão, destaca-se, em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, pensando no acesso de pessoas com deficiências e transtornos no ensino regular, isto é, na Educação Básica. Segundo a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008, “[...] a educação especial [...] realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 02).

Seguindo essa perspectiva, é estabelecida pela Lei nº 12.764/2012, a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista*, que além de consolidar um conjunto de direitos, “[...] em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório” (BRASIL, 2012, p. 01). Portanto, os autistas têm o direito, a garantia e a proteção de estarem matriculados no ensino regular comum, não podendo instituição nenhuma recusar a sua permanência no local e eles ainda contam com atendimentos específicos nas instituições escolares.

Quando pensamos em inclusão, devemos estar atentos para preparar, capacitar e proporcionar formação continuada e aperfeiçoamento dos professores, para que assim possamos inserir estes alunos em sala de aula regular comum (TEODORO, 2016). O princípio

fundamental da inclusão evidencia a necessidade de serem atendidas as necessidades específicas de todas as pessoas com deficiência. Deve-se trabalhar para termos uma mudança de visão social através de alguns itens como cita Maciel:

[...] de um trabalho de sensibilização contínuo e permanente por parte de grupos e instituições que já atingiram um grau efetivo de compromisso com a inclusão de portadores (*sic*) de necessidades especiais junto à sociedade; da capacitação de profissionais de todas as áreas para o atendimento das pessoas com algum tipo de deficiência; da elaboração de projetos que ampliem e inovem o atendimento dessa clientela; da divulgação da Declaração de Salamanca e outros documentos congêneres, da legislação, de informações e necessidades dos portadores (*sic*) de deficiência e da importância de sua participação em todos os setores da sociedade. (MACIEL, 2000, P. 12)

Assim, considera-se que a política inclusiva está legalmente instituída, contando com vasta legislação que garante a inclusão escolar de pessoas com deficiências e com transtornos. Portanto, as instituições escolares têm a obrigação de aceitar suas matrículas, incluindo os estudantes autistas, garantindo não só a sua matrícula, como o seu desenvolvimento psicossocial e o acesso ao saber, que caracterizam uma educação de boa qualidade.

A inclusão foi estabelecida com o objetivo de garantir o direito a cada estudante, independente de suas particularidades, de participar e aprender, sem qualquer tipo de discriminação, em conjunto com os demais. Sobre o mesmo ponto de vista temos a Declaração de Salamanca, 1994, p. 10:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

As crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) devem ter seus direitos assegurados para que tenham uma educação de boa qualidade desde a Educação Infantil até o

Ensino Superior e neste objetivo devemos unir estado, família, comunidade escolar e a sociedade de modo geral (TEODORO, 2016).

Em âmbito de educação inclusiva essa contribuição da família e escola faz com os alunos se sintam mais confiantes com a participação e a interação da família. Incluir os alunos deficientes no ensino regular também é dever da família, precisam tomar conhecimentos das leis que defendem e amparam seus filhos, porém também precisam amparar a escola, incentivar e ser ativo na vida escolar das crianças [...] Sendo assim fica sublinhada a importância da união família/escola no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). (TEODORO, 2016, p. 03)

A esse respeito, Lago (2007) ressalta que somente a legislação não é o suficiente para garantir a inclusão de estudantes TEA nas escolas, destacando que é possível observar que muitas vezes encontramos uma rotina que podemos chamar de excludente, na qual os autistas estão matriculados nas escolas, mas não participam das atividades e nem tem acesso ao conhecimento, como os demais estudantes.

As famílias, ao receberem o diagnóstico, se questionam qual seria o tipo de intervenção psicoeducacional mais afetiva (BOSA, 2006). Não temos uma resposta simples para tal questionamento, pois não existe uma abordagem única que seja completamente eficaz para todas as crianças em todas suas etapas da vida, mas sim ações e estratégias que considerem as particularidades de cada um, pois:

[...] uma intervenção específica que pode ter um bom resultado em certo período de tempo (e.g. anos pré-escolares) pode apresentar eficácia diferente nos anos seguintes (e.g. adolescência). Isso ocorre, em parte, porque as famílias alteram suas expectativas e valores com relação ao tratamento das crianças de acordo com o desenvolvimento delas e do contexto familiar (BOSA, 2006, p. 03).

Existem manifestações que as crianças com autismo podem apresentar, dentre elas temos: deficiência grave no relacionamento interpessoal, comportamento ritualístico e repetitivo, ausência da fala em alguns casos, resistência a mudanças, falta de noção de perigo, entre outras. Ainda assim nem todas essas manifestações aparecem na mesma criança, porém todas se beneficiam com as propostas pedagógicas associadas a outras modalidades de intervenção. A síndrome não as impede do aprendizado acadêmico (LAGO, 2007).

Assim, destaca-se que:

As crianças com este transtorno apresentam características peculiares como, por exemplo, a dificuldade de entender uma metáfora, interpretar um texto

ou mesmo a recusa frente a um jogo de faz-de-conta, sugerindo certa rigidez no desenvolvimento da função simbólica. Essas condutas geralmente complicam a adequação nas relações sociais ou mesmo o entendimento das atividades escolares, colocando-se como um possível empecilho para a inclusão em uma escola regular. Aliado a isto, o paradoxo que se apresenta é que algumas destas crianças aprendem a ler, escrever e operar cálculos matemáticos, muitas vezes, mais facilmente que outros colegas da mesma faixa etária. (LAGO, 2007. p. 07)

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista não devem ser confundidos com alunos com deficiência intelectual. Dessa forma, os professores e as escolas precisam estar em constante acompanhamento para que esse aluno desenvolva suas habilidades de forma integral. Os profissionais da educação e a comunidade escolar precisam estar preparados, através de cursos de formação continuada, para acolher esse estudante, trabalhando de forma conjunta e complementar (TEODORO, 2016).

O professor precisa buscar a eficácia de suas ações com a interação dos alunos e suas aprendizagens demonstrando um comprometimento com a educação de todos e de cada um, visando atender às suas necessidades educacionais. Lago (2007, p. 09) afirma: “Este tipo de troca com o aluno-foco permite que as demais crianças também passem a se pautar nestes valores para se relacionar”.

[...] proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas e o desenvolvimento da competência social, fornecendo modelos de interação e evitando o isolamento contínuo. A inclusão escolar de crianças com autismo surge como uma alternativa que pode fornecer esses contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que aprendem com as diferenças (Camargo, 2012, p. 07).

Diante disso, considera-se a importância de se promover trocas efetivas entre educadores e alunos, independentemente de sua condição. Evitar o isolamento de qualquer estudante favorecendo o desenvolvimento social de todos e aprendendo com suas diferenças. A esse respeito Lago (2007) afirma que as trocas sociais estabelecidas na escola e a relação do professor com seus alunos, podem ter efeitos benéficos e permanentes, priorizando, assim, o respeito mútuo, o atendimento e satisfação das necessidades dos alunos.

O professor precisa se colocar na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades e favorecendo a interação entre os colegas em sala de aula. Segundo Lago, 2007: “[...] se colocar no lugar do outro, no caso do professor, possibilita uma ação focada na satisfação das necessidades do aluno” (Lago, 2007).

Esta é uma das principais razões pelas quais sustento este trabalho na autonarrativa de uma pessoa autista. Quero fornecer elementos que vão além das características descritas de um sujeito autista genérico, para que o professor possa ser capaz de se colocar no meu lugar. É preciso conhecer minhas dores, a sensação de fracasso, as dificuldades que enfrento ao frequentar o ambiente escolar, muitas vezes vivenciadas, para que possam compreender, acolher e ser empáticos.

Bosa (2006, p. 03) enfatiza que, para as crianças autistas, aprender como interagir com crianças da mesma idade é uma tarefa árdua, apontando que: “Há alguns estudos que planejaram intervenções utilizando técnicas de encorajamento constante por parte dos professores até intervenções mais livres em grupos [...]”. Ainda segundo esse autor, a interação demanda da reciprocidade, já que as crianças com desenvolvimento típico tendem a adaptar seu comportamento com as crianças autistas de acordo com as instruções de outra pessoa, no caso deste estudo, do professor, oferecendo oportunidades para interação espontânea, mesmo com suas limitações.

Desta forma, para a inclusão ser efetiva é preciso que a escola seja um local de acolhimento, em que professores e alunos se reconheçam como sujeitos da aprendizagem e a ação docente deve pautar-se nas especificidades e particularidades de cada educando. O professor precisa se colocar na perspectiva do aluno, reconhecendo suas dificuldades e favorecendo a interação entre os colegas em sala de aula, para que consiga propor ações e estratégias que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes autistas.

A Educação Inclusiva pressupõe uma mudança de atitude, reflexão e tomada de consciência por parte dos profissionais envolvidos. É trabalho de toda a sociedade organizada, juntamente com as instituições escolares, uma vez que não basta que haja leis, as mesmas devem ser fiscalizadas, efetivadas e estruturadas para que a mudança social ocorra de fato. Ela não se destina apenas aos estudantes apoiados pela Educação Especial, mas abarca todas as diferenças que se apresentam no ambiente educacional, tais como as de gênero, etnia, cultura, enfim, a toda diversidade humana, a todos nós.

Nesse contexto, o percurso formativo é de suma importância para a formação geral do indivíduo com TEA. A observação de suas habilidades deve iniciar o mais cedo possível para que se possa planejar e executar um plano de aula adequado. Ainda, segundo Silva (2014), para tal objetivo é preciso observar:

Comportamentos como isolamento, preferência por objetos em detrimento de pessoas, pouco interesse pelas atividades escolares e dificuldade de

submeter-se a regras influenciam na adaptação da criança com TEA ao contexto escolar. São, portanto, características do próprio transtorno. No entanto, a qualidade do processo de escolarização depende da capacidade do ambiente acolher esta criança e oferecer a ela oportunidades de aprendizagem, das quais, com as suas características particulares, possa tirar proveito. Por outro lado, os problemas de comunicação, interação e comportamentais, muitas vezes são contornados com o incremento da participação do aluno em contextos de interação regidos por regras que vão sendo paulatinamente incorporadas (Silva, 2014, p. 75).

Skovsmose (2001) diz que a relação entre professor e alunos tem uma incumbência importante e que estes parceiros devem ser iguais. A educação deve fazer parte de um processo de democratização com prioridade ao diálogo. O professor não deve ser o que exclusivamente ensina e sim o que promove uma troca de ensinamentos e aprendizados.

O processo educacional envolve pessoas e naturalmente um assunto (o currículo). No que se refere ao ensino de Matemática, questões importantes devem ser observadas nos processos de ensino e de aprendizagem de um determinado objeto matemático: a aplicação; os interesses por detrás; os pressupostos; as funções; as limitações. Este direcionamento implica que a dimensão do engajamento crítico deve fazer parte da educação. (SKOVSMOSE, 2001).

A partir da ideia da Matemática sendo a ciência das situações hipotéticas deve-se pensar em ilustrar de forma mais simples possível como a Matemática pode ser um guia para investigar tais situações. O interesse principal da educação Matemática é dar aos estudantes oportunidades para eles mesmos fazerem reinvenções. Logo, situações apresentadas aos alunos, incluindo os alunos com TEA, não devem pertencer a ideias de “faz de conta” sem nenhum significado. Assim seguimos em compreender/analisar o processo de inclusão no ensino de Matemática de uma forma que seja abrangente a diferentes pessoas, não somente a “normais” e autistas.

Segundo Seixas (2018), somente a estruturação do ensino e sua sistematização em passos não garante a aprendizagem Matemática de alunos com TEA. É necessária a construção de significados dos objetos matemáticos envolvidos. Para organizar os processos de ensino e de aprendizagem da Matemática de alunos com TEA, é preciso considerar as características deste público. Deve-se efetuar as escolhas corretas dos materiais, recursos e estratégias para que estejam em consonância com as habilidades a serem desenvolvidas, sem renunciar a promover o acesso ao saber em questão para os autistas e, ao mesmo tempo, cuidar para que a qualidade do ensino da turma toda se eleve.

4.1 A Trajetória na Educação Básica, com ênfase nas aulas de Matemática

Muitos da família da minha mãe sempre estiveram envolvidos em política, o que me proporcionava um ambiente muito “barulhento” e movimentado. Além disso meus tios maternos são em 11 irmãos. Quando pequena, eu era muito tímida e ficava sempre com a “cara fechada”, não gostava de socializar.

Minha mãe sempre me ensinou ser uma pessoa agradável e educada. Esta educação me fez acostumar em sempre sorrir e ser “educada” em qualquer cenário. Mesmo estando descontente ou insatisfeita com algo, estava sempre sorrindo e sendo agradável. Talvez também pelo fato de tentar me enquadrar e ser aceita por todos.

Devido ao cenário em que meus pais tentavam se estabilizar financeiramente por muito tempo, houve uma quantidade significativa de mudanças de casa e de cidade. Conseqüentemente, mudanças de colégio ocorreram, o que me fazia sentir muito insegura em socializar. Meus pais também não conseguiam manter por muito tempo uma rotina, o que atrapalhou muito minha formação.

Hoje tenho a percepção que aquela menina autista que eu era precisava de uma rotina adequada para dormir e estudar. A maioria das famílias não conseguem tal rotina, mas no meu caso era um pouco mais complicado pelo fato de sempre estar em viagens (sempre estávamos indo para Marilândia visitar meus tios e avós) ou mudanças.

Em 1999 nos mudamos para Apucarana juntamente com meu tio, irmão da minha mãe, pois ele era solteiro e pediu para morar conosco e dividir as despesas. Minha mãe na época também teve uma proposta de emprego em Apucarana. Fui matriculada em um colégio estadual com Ensino Fundamental e Médio. Tive muitas dificuldades em me adaptar. Sempre tinha náuseas devido ao meu sistema nervoso. Passava muito mal a ponto de vomitar. Hoje, compreendo que esse mal-estar era devido ao autismo, pois, conforme descreve Orrú (2011), crianças autistas apresentam extrema resistência a mudança de rotina, modificações de ambiente de seu costume, medo anormal de outras pessoas, objetos ou lugares.

O primeiro dia de aula em Apucarana demandou um tremendo esforço e ocasionou estresse por estar sozinha em um colégio, na minha visão, “gigante” e muito populoso. Nunca havia passado por tal situação. Minha mãe me levou até minha sala e lá me deixou. Estava muito nervosa analisando como seriam meus passos sem minha mãe ou meu pai por perto. Pensava em como iria ao banheiro, cantina, tentando me encontrar, me localizar naquele ambiente. Eu não tinha coragem de conversar ou perguntar algo caso tivesse dúvidas. Assim que minha mãe se foi, sentei-me já extremamente tímida e com medo. O lado bom é que

sempre tive uma fixação por materiais escolares, então estava empolgada em usá-los. Segundo Orrú (2011, p. 36):

[...] é importante saber que muitas, crianças, adolescentes, jovens e adultos com autismo manifestam medo de se relacionar com outras pessoas, aversão a mudanças de rotina e confusão intensas em razão da imprevisibilidade das circunstâncias com as quais tem dificuldade ou não sabem como lidar com elas. Porém, isto não quer dizer que não sentem a necessidade de se relacionar ou que são insensíveis, mas sim que existe uma dificuldade [...]

Fiquei o tempo todo ali observando e ao mesmo tempo pensando em retirar os materiais da bolsa para me sentir melhor. Me lembro que na lista de materiais havia a necessidade de comprar um plástico transparente para colocar na mesa, como uma espécie de toalha. Aquilo para mim era muito interessante. Coloquei-o sobre a mesa e alguns materiais como estojo e caderno. Estava me organizando, tentando fazer aquela carteira ser meu ambiente seguro.

A professora neste tempo estava também se organizando com materiais e recepção de novos alunos. Os colegas em volta de mim também estavam tímidos e esperando comandos da professora. Tudo parecia estar indo bem. Depois de um tempo a professora recebeu de uma outra funcionária, na porta da sala, uma lista com nomes dos alunos. Naquele momento todos estavam mais tímidos e receosos que o normal pois sabíamos que a aula iria começar.

Eu nunca estive em um colégio tão grande e com tantas pessoas diferentes. Estava muito ansiosa e com medo. Os colegas também aparentavam estar ansiosos, mas alegres. Assim que a professora começou a fazer a “chamada”, minha ansiedade aumentou pois sabia que teria que responder em voz alta e estava com medo de chamar atenção ou fazer algo errado. Quando chegou ao final ela perguntou se alguém não havia sido nomeado, e no caso, meu nome não estava lá. Que sensação horrível. Queria sumir, ficar invisível.

O que eu mais temia ocorreu, a atenção foi toda voltada para mim de uma forma que eu não esperava. A programação mental dos próximos passos que eu havia feito em minha mente foram por água abaixo. Estava trêmula e com muita vergonha. A professora então disse que eu deveria ser de outra sala e pediu para que eu me retirasse com meus materiais. Ela não foi cruel nem nada disso, mas naquele momento já estava com tontura. Juntei todo o material que eu havia colocado sobre a mesa, com o maior esforço que pude.

Eu não sei o que ocorreu, mas em nenhuma das salas encontraram meu nome. Primeiro dia de aula, acredito que todos estavam atarefados demais para resolver meu problema com rapidez e, como eu havia dito, o colégio era muito grande e com muitas

demandas. A partir dali não me recordo com clareza dos momentos seguintes pois as tonturas estavam acompanhadas de náuseas. Em um certo momento estava em uma sala, com crianças diferentes. Me sentei na última carteira pois as outras crianças já estavam ocupando todas as outras.

Neste momento já nem conseguia raciocinar. Toda tímida, ali fiquei. Não abri meus materiais pois estava passando muito mal e não tive coragem de avisar a professora da sala. Fiquei a observando em sua mesa, pensando em um momento adequado para dizer que estava com náuseas muito forte e que precisaria ir ao banheiro. Mas como eu iria falar algo em voz alta? Não tinha coragem para isso. As náuseas foram ficando incontroláveis e meu medo era muito maior de sair daquela carteira. Até que, em certo momento, ficou impossível aguentar. Por um impulso levantei da carteira e aquele corredor de carteiras até a sua mesa me parecia infinito com todos me olhando. Assim que consegui chegar na frente da professora, ao tentar falar, só me lembro de virar o rosto e vomitar na lateral de sua mesa. E o pior, foi muito conteúdo alimentar.

Resumindo, depois desse dia não queria mais voltar a escola. Minha casa com meus pais era meu ambiente seguro e dali não queria mais sair. Passaram-se os dias e minha mãe então resolveu me levar a uma especialista comportamental. Naquela época não se falava em autismo, muito menos em meninas. Minha mãe foi aconselhada a mudar para um lugar que tivesse barulho e muitas crianças, para que eu pudesse perder o medo.

[...] como qualquer um de nós, a pessoa com autismo também tem sua individualidade, desejos e necessidades que vão além das características da síndrome. Logo, nem tudo, que venha a dar resultado para uma pessoa com autismo, serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome. [...] muitos casos são diagnosticados tardiamente pela falta de informação tanto dos pais como dos profissionais que desconhecem as características da síndrome e, por isso, tardam em encaminhar a criança a um centro de diagnósticos ou para um profissional mais especializado no assunto. (orrú, 2011, p. 32)

Nos mudamos de bairro e a casa nova era vizinha de parede da escola na qual eu iria estudar. Diferentemente da outra escola, esta era pequena, com atendimento somente até a antiga 4ª série, escola municipal. O ano era 2000. Nesta escola me adaptei melhor, mas minha mãe relata que mesmo assim eu continuava muito nervosa e sempre com náuseas. Eu era vista na família como mimada e birrenta, pois sempre estava irritada.

Minha mãe e meu pai, sempre querendo proporcionar o melhor para mim e para minha irmã, trabalharam e lutaram muito para termos o melhor possível. Ao ingressar no Ensino

Fundamental II, antiga 5ª série, atual 6º ano, minha mãe optou em me matricular em um colégio particular renomado na minha cidade, pois ela acreditava que seria a melhor forma de sermos educadas.

Neste colégio sempre que entregavam o material didático havia uma listagem dos alunos que não poderiam receber a apostila caso seus “boletos” não estivessem em dia. Minha mãe era a responsável por negociar e ir acertar as mensalidades no colégio. Além de termos uma situação financeira “apertada” meus pais tinham o costume de pagar depois do prazo de vencimento.

Em cada final de bimestre recebíamos a próxima apostila. No meu caso, na maioria das vezes, passava por essa situação de não receber o material didático. Assim minha mãe deveria ir até a escola para regularizar a situação e para que eu pudesse receber o material. Na minha visão, na época, demorava muito e eu passava várias aulas sem acompanhar. Isso me incomodava muito pois sempre estava perdida.

Tentava me sair bem nas avaliações, mas como esse contexto sempre ocorria não conseguia estudar adequadamente. A facilidade que hoje encontramos em ter acesso aos conteúdos pela internet não existia. Fiquei neste colégio até o meio do terceiro colegial e essa situação me incomodava muito, tanto pela aprendizagem quanto pelo emocional. Nunca contei esse sentimento de impotência para ninguém, nem mesmo na escola, pois entendia como uma regra e então meu objetivo era “passar de ano”, ou seja, atingir a média 60 e para mim estava ótimo. Me desapeguei dos estudos e meu foco era sobreviver socialmente, me sair bem nos relacionamentos cotidianos.

Uma outra situação que me revoltava na época (entre 2002 a 2008), mas nunca compartilhei com outras pessoas, era em relação ao método de apresentar os conteúdos em sala. Na Matemática sempre houve dois professores neste colégio. Como tínhamos cinco aulas o professor A ficava com duas aulas e o professor B ficava com três aulas. Isso já era complicado em si pois o professor A tinha uma quantidade menor de aulas e as aulas eram “corridas”. O professor B tinha mais aulas, mas ainda era pouco em relação ao que seria necessário.

Eram quatro apostilas do material Positivo ao ano. Cada apostila possuía três capítulos de Matemática. Dependendo do ano da edição do material poderia ser quatro capítulos. O *marketing* da maioria dos colégios particulares na época era o material pois não tínhamos o acesso fácil a exercícios e conceitos. Isso fazia com que os professores se baseassem mais na apostila do que no caderno.

Não sei quem determinava e quais eram os critérios para decidir qual capítulo era de quem. Na maioria das vezes tentavam dividir em professor de geometria e professor de álgebra, o que nunca fez sentido pois a apostila não vinha separada e para mim a geometria era para a Matemática, na maioria das vezes, como o mapa mundi era para a Geografia.

Como sempre, tentava me adaptar a essa realidade, mas nunca conseguia. Era muito confuso para mim. Na parte de Matemática da apostila, havia 60 páginas aproximadamente, divididas em 3 capítulos. Na tabela abaixo illustrei essa situação de conteúdos da 6ª série, atual 7º ano:

Tabela 1 – Conteúdos da disciplina de Matemática da 6ª série do Ensino Fundamental

Bimestres	Capítulos	Distribuição
1º Bimestre	1º Capítulo: Simetria	Professora B
	2º Capítulo: Números inteiros	Professora A
	3º Capítulo: Operações com números inteiros – parte 1	Professora A
2º Bimestre	4º Capítulo: Divisibilidade e operações com números inteiros – parte 2	Professora A
	5º Capítulo: Números racionais	Professora A
	6º Capítulo: Ângulos e triângulos	Professora B
3º Bimestre	7º Capítulo: Médias	Professora B
	8º Capítulo: Equações e inequações	Professora A
	9º Capítulo: Circunferência e áreas	Professora B
4º Bimestre	10º Capítulo: Razão e proporção	Professora A
	11º Capítulo: Volumes	Professora B
	12º Capítulo: Probabilidade, gráficos e tabelas	Professora B

Fonte: Autoria Própria

Havia bimestres que eu até entendia, por exemplo, que o conteúdo de simetria do professor B não interagira com os conteúdos de números inteiros do professor A. Mas podia acontecer do professor A atrasar muito e pedir para o professor B auxiliar com algumas páginas. Essas situações “bagunçadas” para minha aprendizagem ocorreram até o terceiro

colegial e esse método de dois professores neste colégio está até hoje. Acredito que outros colégios devam fazer isso também, mas não tenho conhecimento de quais.

Mais um exemplo, na primeira semana de aula do quarto bimestre, da 6ª série, o professor A inicia o capítulo 10º: Razão e proporção. Na mesma semana o professor B inicia o capítulo 2º: Volumes. Cada professor possuía seu planejamento independente com atividades, aulas e provas. No conteúdo de Razão e proporção se aprende, por exemplo, escala. No conteúdo de Volumes aparecem atividades que necessitam dos conhecimentos prévios de escala. O professor B então “atropela” conceitos. Não houve tempo para o professor A terminar sua parte pois eles começaram juntos os capítulos. Isso se tornava uma confusão em minha mente.

Havia alunos que conseguiam se destacar mesmo com esse cenário, mas a maioria não. No meu caso era pior ainda pois um aluno autista precisa de previsibilidade e organização o que não ocorria. Para o colégio isso é “organizado”, mas para mim é um equívoco total. Sempre amei Matemática, mas nunca conseguia ir muito além da média. Como disse anteriormente, desapeguei dos estudos, e meu foco era sobreviver socialmente e me sair bem nos relacionamentos cotidianos. Isso ocorreu da minha 5ª série, atual 6º ano, até minha chegada ao meio do terceiro colegial, quando mudei de colégio, e hoje percebo o quanto minha aprendizagem e habilidades foram prejudicadas.

Com a chegada da minha adolescência houve um aumento significativo de ansiedade devido aos meus conflitos pessoais e interpessoais. Minhas estereotípias ficaram mais evidentes no jeito de andar e movimentos com as mãos, porém, devido meu autismo ser nível 1 quase sempre passa despercebido.

Treinei muito durante a vida “parecer normal” e sempre estava policiando minha postura nos ambientes. Queria me enquadrar em todos os aspectos, mas me sentia muito diferente dos demais. Vivi a maior parte de minha vida preocupada, em um contexto de comparação entre as pessoas. Era preciso estar em um padrão comportamental, visual e financeiro.

Embora eu tivesse três amigas íntimas, eu sentia uma dificuldade imensa em expandir o meu círculo social. Era egoísta, ou pelo menos me via dessa forma, porque tinha dificuldades em aceitar que elas fizessem novas amizades sem a minha participação. Eu não sabia como lidar com a transição de amizades e muitas vezes sentia que precisava manter tudo sob controle para não me sentir excluída ou deixada de lado.

Havia em mim uma espécie de orgulho, uma resistência a compartilhar e dividir as relações com outras pessoas, e isso me fazia querer controlar as situações, buscando que tudo acontecesse do meu jeito. Era como se, ao mesmo tempo em que eu queria me conectar com os outros, a necessidade de ter as coisas sob controle fosse mais forte, o que é uma característica típica do autismo: uma busca por previsibilidade e familiaridade. Mudanças inesperadas ou a presença de novas pessoas em meu círculo social causavam desconforto e ansiedade.

Nas fases em que todos iam a festas e passeios, minha dificuldade se tornava ainda mais evidente. Não só a socialização era um desafio para mim, como também havia um outro fator: minha mãe, extremamente protetora. Ela agia como uma mãe coruja, e isso tornava a situação ainda mais difícil. Eu me sentia isolada, como se o mundo estivesse acontecendo lá fora e eu não fosse parte dele.

A falta de compreensão sobre como os outros agiam nessas situações, somada à minha dificuldade em interpretar essas interações sociais, apenas aumentava o meu sentimento de desconexão. O comportamento excessivamente protetivo de minha mãe só reforçava isso, já que, para ela, me proteger de qualquer possível desconforto parecia ser uma prioridade. Eu ficava presa entre o desejo de fazer parte e a realidade de não saber como me inserir de maneira natural, o que muitas vezes se relacionava ao medo de não conseguir lidar com as interações sociais de forma adequada.

Voltando agora para o contexto da Matemática, ela nunca foi clara para mim, e eu nunca consegui enxergá-la como uma habilidade natural que eu possuía, especialmente quando envolvia seguir padrões, sequências ou estruturas organizacionais. Ao longo dos anos escolares, fui apenas estudando para “passar”, sem criar uma real conexão com a disciplina.

O ambiente da sala de aula, com muitos alunos, sons, conversas paralelas e várias situações acontecendo ao mesmo tempo, me sobrecarregava sensorialmente. Isso fazia com que meu foco se voltasse quase exclusivamente para tentar entender o contexto social (observar, interpretar comportamentos, me adequar) em vez de conseguir prestar atenção de forma plena nos professores ou no conteúdo.

Além disso, eu não conseguia manter uma rotina estruturada em casa que me permitisse revisar ou compensar aquilo que eu perdia em aula. A falta de previsibilidade e a sobrecarga mental me impediam de criar uma sequência de estudos adequada.

Outro ponto importante era a dificuldade com o material didático. A apostila do sistema Positivo, por exemplo, era visualmente poluída e confusa para mim, muitas informações misturadas, excesso de estímulos gráficos e uma organização que não acompanhava minha forma de processar o conteúdo. Isso é algo bastante comum em pessoas com autismo: materiais com layout desorganizado ou carregado visualmente podem gerar confusão e dificultar a compreensão.

Hoje entendo que todas essas dificuldades estavam profundamente relacionadas ao meu autismo. Como uma pessoa autista de nível 1, eu tenho uma forma diferente de perceber o mundo, processar informações e lidar com ambientes sobrecarregados. Isso impactou diretamente minha experiência escolar, especialmente nas disciplinas que exigiam foco em estruturas rígidas e contínuas, como a Matemática.

Bom, indo para o final da 2ª série do Ensino Médio, meu pai, naquele contexto de buscar alternativas e tentar acertar algum empreendimento, montou uma lanchonete em uma espécie de trailer. Eu sempre o ajudava, trabalhando à noite com ele e minha mãe. Pela manhã, seguia para a escola. Em uma dessas noites, enquanto eu ia a pé com uma amiga para o trabalho, encontramos outra amiga que estava em um trailer próximo, comendo lanche com alguns colegas. Brinquei com ela, dizendo que ela estava me “traindo” e que deveria estar lá no lanche do meu pai. Rimos e seguimos.

Figura 8 – Eu e meus pais em alguns dias de trabalho



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

No dia seguinte, ela me contou que, naquela noite, um dos amigos dela, que estava na mesma mesa se encantou comigo. Pouco tempo depois, esse rapaz apareceu no trailer do meu pai, junto com os amigos, e a partir daí começamos a nos conhecer. E assim a vida seguiu... Esse rapaz, que apareceu de forma tão inesperada, se tornou meu namorado, meu esposo, amor da minha vida e, hoje, pai do meu filho. Conto esse detalhe da minha vida pessoal porque ele marcou profundamente minha trajetória, sendo essencial para compreender os acontecimentos que vieram a seguir, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. Meu marido se chama Luiz Henrique, e assim o chamarei ao longo desta narrativa.

Luiz Henrique foi apresentado aos meus pais, e nosso namoro foi bem aceito por eles. Todos os dias em que eu ia trabalhar com meu pai e minha mãe, ele estava lá, fazendo companhia, presente, cuidadoso. Terminei o segundo colegial de forma tranquila em termos acadêmicos, mas emocionalmente não foi um final de ano fácil para mim.

Eu estava no auge das minhas necessidades de sociabilização, sentia-me deslocada, como se vivesse à margem de um contexto que eu não compreendia por completo. Era como se o mundo funcionasse em uma frequência que não era a minha. Me sentia diferente, inadequada, constantemente tentando entender como deveria ser para me encaixar.

O cenário financeiro da minha família também pesava. No fim daquele ano, minha irmã se casou e, em casa, fiquei apenas eu. Foi então que passei a perceber com maior nitidez as dificuldades que meus pais enfrentavam para manter o lar e suprir nossas necessidades. Eles sempre foram batalhadores e maravilhosos, mas a pressão social por status e aparência, tão intensa na adolescência estava ficando evidente em outros cenários para mim. E, aos poucos, fui compreendendo que essa cobrança não se limitava às relações entre adolescentes. Era algo muito maior: uma exigência da sociedade como um todo. Minha mente começou a se abrir para essas questões, e eu passei a enxergar as coisas de forma diferente. Aquele sofrimento vivido na escola parecia, agora, um teste gratuito do que seria a vida real fora dos muros escolares.

Era como se tudo ao meu redor gritasse que eu estava ficando para trás. Eu observava a sociedade e seus códigos implícitos com um olhar de quem tenta decifrar um idioma estranho. A competição por bens, roupas de marca, festas, viagens, tudo isso me deixava ainda mais deslocada, como se eu não pertencesse. Hoje compreendo que aquele período marcou o início de um quadro depressivo, silencioso, disfarçado por sorrisos e boas notas. Percebo que muito desse sofrimento estava ligado ao meu autismo ainda não diagnosticado, à sobrecarga sensorial, à dificuldade de entender as nuances sociais e à sensação constante de não pertencimento, mesmo cercada de pessoas.

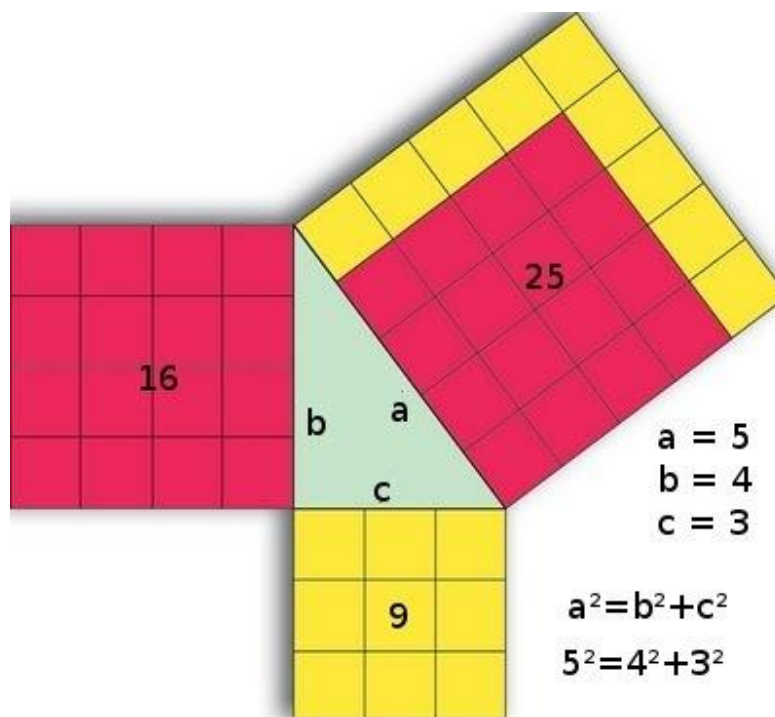
Voltando ao contexto da Matemática, sempre fui boa em reconhecer padrões e fazer cálculos quando havia uma sequência lógica envolvida. Todas as vezes em que o professor explicava de forma clara, objetiva e estruturada, e eu conseguia praticar logo em seguida, o aprendizado fluía com facilidade.

Percebia que, ao repetir exercícios que seguiam a mesma lógica de resolução, meu desempenho melhorava significativamente. A repetição e a previsibilidade eram fundamentais para mim, características que, hoje, entendo, estão muito alinhadas ao funcionamento de uma mente autista. Precisava de estrutura, rotina e clareza. Quando esses elementos estavam presentes, eu conseguia desenvolver minhas habilidades Matemáticas com maior segurança e confiança.

Existem diversas metodologias para o ensino de Matemática: aulas expositivas, metodologias ativas, aula invertida, entre outras. No entanto, nenhuma dessas parecia me alcançar plenamente. Com o tempo, percebi que o que funcionava para o meu aprendizado era quase um processo inverso ao método tradicional.

Por exemplo, ao aprender o Teorema de Pitágoras, eu não conseguia partir da teoria para a prática, o contrário era o que fazia sentido para mim. Primeiro, eu precisava ver o triângulo, calcular a hipotenusa, aplicar a fórmula $h^2 = c_1^2 + c_2^2$, repetir várias vezes esse procedimento e, a partir da prática, começar a me interessar e entender a lógica por trás daquele conteúdo.

Figura 9 - Demonstração geométrica do Teorema de Pitágoras



Fonte: Andrade et al. (2014, p. 5).

Só depois de ter feito e acertado várias vezes é que minha mente se abria para compreender de onde vinham os catetos, a hipotenusa, por que aquele teorema funcionava. A prática da repetição, da previsibilidade, enxergar padrões antes de acessar conceitos abstratos. Essa ordem era essencial e quando respeitada, o conteúdo fluía, quando não, me sentia travada, desmotivada e confusa.

Esse estilo de aprendizagem, que hoje compreendo como sendo muito característico do meu funcionamento autista, contrasta com os métodos mais comuns nas escolas, que geralmente seguem uma abordagem linear e teórica: o professor explica o conteúdo conceitual,

o aluno escuta e só depois aplica. Isso tende a funcionar bem para estudantes com um perfil de aprendizagem mais tradicional, mas pode ser uma barreira para quem, como eu, precisa da experiência prática e da repetição para construir o sentido da teoria.

Na minha visão o sistema educacional ainda é pouco sensível à diversidade de estilos cognitivos. A escola, historicamente, foi moldada para atender a um padrão médio de estudante, muitas vezes desconsiderando necessidades específicas, inclusive aquelas que não são visíveis, como as de um aluno autista de nível 1, que pode passar despercebido e, ao mesmo tempo, sofrer intensamente com a confusão sensorial, a imprevisibilidade e a rigidez metodológica.

Se na época houvesse um ambiente que me permitisse explorar mais a prática antes da teoria, com espaço para a repetição estruturada, previsibilidade e acolhimento das minhas diferenças, talvez a minha trajetória com a Matemática tivesse sido menos marcada por frustrações e mais por descobertas. Meu potencial estava ali, mas precisava ser acessado da forma que eu funcionava.

Com tudo isso explicado, acredito que agora a sequência da minha história se tornará mais clara. Ao concluir o segundo ano do Ensino Médio, iniciei o terceiro colegial, um momento decisivo na vida de qualquer estudante, mas especialmente desafiador no meu caso. Na escola em que eu estudava, o terceiro ano era formado por uma única turma gigante, resultado da junção de três ou quatro turmas regulares. Imagine algo em torno de 100 alunos em uma só sala. O professor ministrava suas aulas de cima de um palco, com microfone, enquanto os alunos assistiam em suas carteiras organizadas como plateia. Esse modelo, que parecia ser uma estratégia de "eficiência" para a escola, era na verdade o oposto de um ambiente acessível e acolhedor para mim.

A carga de conteúdo era intensa e o ritmo extremamente acelerado. Os temas mudavam com rapidez, não apenas em Matemática, mas em todas as disciplinas. As aulas vinham em sequência sem tempo de respiro, sem tempo de assimilação e isso foi, para mim, o ápice da confusão mental em relação aos estudos.

Como já compartilhei anteriormente, eu já vinha enfrentando um início de depressão. No terceiro ano, essa condição se agravou visivelmente mês após mês. Além da sobrecarga escolar, as questões sociais também se intensificaram. Já me sentia deslocada do grupo, e com o início do meu namoro, esse isolamento aumentou. Embora o relacionamento com Luiz

Henrique fosse algo positivo e me desse apoio, ele também contribuiu para meu distanciamento dos colegas, o que me fez me sentir ainda mais sozinha.

A verdade é que aquele ambiente escolar não favorecia o meu aprendizado nem meu bem-estar emocional. A falta de previsibilidade, a alta demanda de estímulos e a desorganização das rotinas eram extremamente desgastantes. Tudo isso contribuiu para um colapso emocional. Meus estudos desandaram. As notas caíram drasticamente. E eu, finalmente, reconheci que precisava de uma mudança urgente.

Tive coragem de pedir aos meus pais que me tirassem daquela escola. Compreendendo meu sofrimento, eles acolheram meu pedido. Minha mãe, por ser professora de Educação Física na rede municipal e estadual, conversou com colegas e buscou uma alternativa mais saudável para mim. Assim, fui transferida, no meio do terceiro ano, para uma escola estadual, onde as turmas eram menores e o ritmo de ensino mais humanizado.

Essa mudança foi um divisor de águas na minha trajetória. Ainda que a escola fosse pública e com menos recursos, o novo ambiente me permitiu respirar, me reorganizar emocionalmente e, aos poucos, redescobrir uma Tamyris que estava sufocada naquele modelo anterior. Esse foi um marco extremamente positivo na minha vida e o começo de uma nova fase, tanto no aspecto emocional quanto no acadêmico.

Claro, não nego toda a bagagem escolar que tive nas escolas por onde passei, tanto no particular quanto na municipal. Essa trajetória anterior foi válida, sim, houve aprendizados significativos, experiências marcantes, professores muito bons e materiais que, embora não se adequassem exatamente ao meu estilo de aprendizagem, contribuíram para minha formação. Acredito que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, fui capaz de absorver muitos conteúdos e ampliar meu repertório, especialmente em linguagem, escrita e outras habilidades básicas para a vida.

A escola sempre foi essencial para mim, ainda que, muitas vezes, eu não me visse refletida ou acolhida na estrutura tradicional de ensino. Mas foi a partir do momento em que mudei de escola, no terceiro colegial, que pude realmente me encontrar. Foi ali que comecei a me perceber dentro de um ambiente que respeitava melhor o meu ritmo, no qual eu podia respirar e me reorganizar emocionalmente.

Talvez, por ter ficado pouco tempo nessa nova escola, eu tenha enxergado apenas os aspectos positivos, mas esses aspectos foram suficientes para marcar uma transformação importante. Os indícios depressivos ainda me acompanhavam, e o diagnóstico do autismo

ainda não existia, mas, naquele ambiente, comecei a enxergar minha inteligência com maior clareza. Percebi que, quando havia espaço para eu me dedicar e ser respeitada no meu processo, eu era sim capaz. E essa percepção foi libertadora.

Naquele contexto mais acolhedor, compreendi que o problema não estava necessariamente em mim, mas nas formas rígidas e padronizadas de ensino que não dialogavam com o meu jeito de aprender. Essa experiência reforçou, mais tarde, minha visão como educadora: a de que é fundamental repensar os métodos tradicionais e ampliar o olhar para as diferentes formas de aprender, especialmente quando falamos de estudantes neuro divergentes.

Hoje, como educadora, compreendo o quão desafiador é, para uma professora, acessar plenamente o modo de aprender de cada aluno em sala. Reconheço que, com uma média de 30 estudantes por turma, é praticamente impossível atender a todas as singularidades cognitivas, emocionais e sociais que ali coexistem. Por isso, mais do que dominar todos os métodos pedagógicos, defendo profundamente a importância da empatia e da afetividade no ambiente escolar.

Ao longo da minha trajetória como estudante e, mais tarde, como profissional da educação, percebi que quando o vínculo afetivo é estabelecido, quando há respeito genuíno pelas individualidades dos alunos, o processo de aprendizagem se torna mais humano, menos excludente. Professores não precisam ter todas as respostas, mas precisam evitar a segregação, o julgamento raso e as comparações injustas entre os chamados “bons” e “maus” alunos.

A classificação de um aluno como "bom" ou "ruim" muitas vezes está diretamente ligada ao quanto ele se adapta à forma predominante de ensino, e não necessariamente à sua real capacidade intelectual. Acredito muito na aprendizagem multifacetada, e o fato de um estudante não atingir determinado desempenho não significa que ele tenha uma limitação cognitiva, e muito menos que seja "burro", como infelizmente ainda se ouve em discursos ultrapassados. Muitas vezes, o que ocorre é simplesmente uma falha de acesso, uma desconexão entre a forma como o conteúdo é apresentado e a maneira como aquele aluno processa as informações.

Diante disso, o mínimo que se espera de um educador, na minha visão, é que atue com respeito e abertura. Infelizmente, ainda existem muitos profissionais que perpetuam uma postura hierárquica, autoritária, e até mesmo desumanizadora dentro da sala de aula. Já presenciei, como aluna e como colega de trabalho, professores que assumem uma posição de

superioridade intelectual, desprezando alunos que não correspondem à sua expectativa ou ao seu modelo idealizado de inteligência. Muitos se colocam como figuras inalcançáveis, quase "semideuses", e acabam humilhando ou silenciando estudantes em vez de acolhê-los.

Digo isso com propriedade porque, em muitos momentos da minha vida escolar, senti na pele o que é ser excluída, não compreendida, não valorizada. E o mais doloroso é saber que, assim como eu, muitos colegas também tinham potencial, criatividade, habilidades, mas essas capacidades simplesmente não foram acessadas porque não estavam moldadas à forma dominante de ensinar e aprender.

Portanto, se não é possível contemplar todas as formas de aprendizagem, e entendo que não é, que ao menos haja sensibilidade, escuta e empatia. Que o respeito pelo próximo nunca seja colocado em segundo plano. Isso é o mínimo que se espera de um professor comprometido com uma educação inclusiva.

Para finalizar essa seção, preciso dizer que, ao mudar de escola e concluir meu terceiro ano do Ensino Médio em um novo ambiente, eu já era outra aluna. A diferença era evidente, inclusive para mim mesma. Na nova escola, eu me senti mais acolhida, e isso despertou em mim uma motivação que há muito tempo eu não sentia. Até mesmo nas disciplinas que eu costumava ter mais dificuldade ou menos afinidade, como Geografia, História, Inglês... consegui um bom desempenho. E acredito que isso só foi possível porque, além do ambiente menos hostil, encontrei professores que reconheceram meu estado emocional e respeitaram meu processo.

Nesse processo de redescoberta, também iniciei acompanhamento com psicólogos e realizei testes vocacionais e profissionais. Como meu estado emocional ainda estava fragilizado, acredito que isso influenciou nos resultados, que apontaram principalmente para áreas humanas e organizacionais. Psicologia apareceu com força, talvez pela minha sensibilidade com o sofrimento alheio, pela minha necessidade de entender e cuidar do outro. Biblioteconomia também surgiu, por causa da minha afinidade com organização, sistematização e ambientes mais tranquilos.

Até hoje me chama a atenção como, sendo autista, algo que na época eu ainda não sabia, eu sempre manifestei uma hiper empatia. Algo em mim sempre se sensibilizou profundamente com o humano. Desde muito nova, sinto como se fosse uma esponja emocional, absorvendo dores e alegrias de quem está ao meu redor. Enquanto o senso comum ainda associa o autismo à ausência de empatia, meu caso revela justamente o contrário: uma

sensibilidade extrema ao outro, que muitas vezes me sobrecarrega. A partir de algumas leituras encontrei relatos de que essa hiper empatia pode, sim, fazer parte do espectro, especialmente em mulheres autistas, cujos traços costumam ser menos estereotipados e mais internalizados.

Ainda em meio a esse processo de reconstrução emocional e de autoconhecimento, no ano seguinte ao término do Ensino Médio, resolvi prestar vestibular como treineira, apenas para experimentar. E, para minha surpresa, fui aprovada em uma universidade pública: a então FECEA (Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana), hoje integrada à UNESPAR. Passei no curso de Ciências Contábeis, mesmo sem ter uma noção clara do que era contabilidade. Mas, naquele momento, aceitei o desafio e segui, acreditando que, de algum modo, aquilo também faria parte da construção de quem eu estava me tornando.

5 ENSINO SUPERIOR

O ano era 2010, e foi quando realmente ingressei na faculdade e comecei a estudar de forma mais aprofundada. A cada aula, a cada novo professor, eu ganhava uma nova visão de mim mesma. Aos poucos, fui compreendendo melhor minhas próprias interpretações do mundo e as dinâmicas sociais que envolvem o trabalho, as relações profissionais e os desafios do cotidiano.

A faculdade de Ciências Contábeis começou a me apresentar uma estrutura lógica e técnica que, de certa forma, dialogava com minha necessidade de organização e de previsibilidade. Muitos elementos do curso iam ao encontro da minha forma de pensar, o foco em números, regras, normas e processos claros. Isso me dava uma sensação de segurança.

Ao mesmo tempo, tudo era novo. Eu estava lidando com ambientes diferentes, com pessoas novas, com professores diferentes e uma rotina universitária que exigia autonomia. Era desafiador, mas também gratificante. Cada vez mais visualizava o que era ocupar um espaço social como estudante de nível superior, e isso me trouxe um sentimento de pertencimento.

A faculdade passou a representar para mim não apenas um lugar de estudo, mas também um lugar de descoberta, sobre mim mesma e sobre o mundo. O contato com disciplinas que envolviam ética, legislação, economia e teoria organizacional ampliava meu olhar sobre a sociedade e sobre como eu me posicionava nela. Mais do que isso, comecei a ver possibilidades de futuro que antes pareciam muito distantes.

Logo nos primeiros dias de aula da faculdade, consegui fazer amizades. Como já mencionei anteriormente, sempre fui uma pessoa simpática e solícita. Naquele momento da minha vida, eu já havia desenvolvido um domínio considerável sobre como me portar diante de pessoas que eu ainda não conhecia. Acredito que, com o tempo, fui criando internamente uma espécie de "roteiro social", baseado na observação cuidadosa dos padrões de comportamento das pessoas, especialmente como eu, mulheres. Desde muito jovem, observei com atenção o que parecia ser valorizado nos relacionamentos sociais, em amizades, em conversas casuais, nas interações do dia a dia. Esses padrões sociais se fixaram de forma muito clara na minha mente, e eu fui capaz de colocá-los em prática, mesmo que, por dentro, eu estivesse lidando com desconfortos ou inseguranças.

Essa habilidade de observação e repetição de padrões me ajudava a "passar despercebida". Apesar de nem sempre me sentir completamente inserida, eu sabia me adaptar, me expressar com afeto e demonstrar interesse pelas pessoas. Além disso, cresci em um

contexto familiar muito humano e solidário. Minha família, especialmente por parte de mãe, sempre teve um histórico político e também uma atuação assistencialista. Minha avó era conhecida pelo seu cuidado com o próximo, e minha mãe sempre foi muito querida pelas pessoas, uma mulher empática e solícita. Esse ambiente afetivo e social também me ensinou, desde cedo a importância da gentileza, da atenção com o outro e da escuta, mesmo quando, internamente, eu estivesse ensaiando minhas falas ou estratégias de interação.

Eu conseguia criar vínculos, participar das conversas, rir junto, mesmo que, muitas vezes, aquilo exigisse um alto custo interno de esforço. Muitas vezes aconteceu também de falar sem filtro e por impulso, mas eu sempre me justifiquei ou tentei sair da situação. O afeto que eu nutria pelas pessoas era absolutamente genuíno. Mesmo quando os momentos sociais pareciam "ensaiados", meus sentimentos eram verdadeiros. Sempre gostei sinceramente das pessoas com quem escolhi manter amizades.

Fiz amigas verdadeiras, principalmente com quatro colegas com quem tive maior afinidade. O sentimento que eu nutria por essas pessoas era totalmente genuíno. Eu realmente me importava com elas, torcia por elas e me sentia acolhida. Essa amizade se manteve sólida ao longo dos quatro anos do curso de Ciências Contábeis. Essas colegas foram essenciais para o meu percurso acadêmico, me oferecendo apoio, presença e, principalmente, compreensão. A convivência com elas me ajudou a atravessar os desafios da graduação com mais leveza e confiança, mesmo nos momentos em que o cansaço emocional ou a sobrecarga vinham à tona.

Me identifiquei muito com o curso de Ciências Contábeis. Percebi, com o passar das aulas, que eu realmente gostava de muitas disciplinas, e esse envolvimento foi acontecendo de forma natural, à medida que o conteúdo dialogava com meu modo de pensar. Uma das disciplinas que me marcou foi *Análise das Demonstrações Contábeis*. Os professores, em sua maioria, seguiam uma abordagem muito estruturada: apresentava um roteiro claro de como as demonstrações eram organizadas, trazia exemplos práticos e, logo em seguida, propunha exercícios com base nesse mesmo padrão. Essa previsibilidade foi fundamental para mim.

Eu conseguia compreender exatamente o que era esperado: qual lógica estava sendo aplicada, etc. Era como se o conteúdo estivesse falando na mesma linguagem que meu cérebro entendia, com padrões bem definidos, que se encaixavam perfeitamente com o meu estilo cognitivo. Nunca pensei em desistir do curso, pelo contrário. A cada dia, a cada nova aula, eu me sentia mais conectada com aquilo. Foi como se, por acaso, eu tivesse encontrado um caminho profissional que fazia sentido para mim.

Também tive, nesse primeiro ano da faculdade, a disciplina de Matemática, e, surpreendentemente, me identifiquei de forma muito clara com ela. O professor da época foi

alguém que me marcou tanto, que mais tarde acabei escolhendo-o como um dos nomes indicados na minha inscrição para o mestrado acadêmico em Educação Matemática, o qual hoje estou cursando.

Naquele momento, tudo parecia estar se encaixando melhor na minha mente. Era como se, pela primeira vez, o aprendizado das exatas estivesse alinhado com meu ritmo interno. A forma como os conteúdos eram apresentados, com clareza, organização e lógica, contribuía para que eu compreendesse com mais profundidade o que antes, na escola, me parecia fragmentado ou caótico.

Comecei a perceber, com mais nitidez, que minha afinidade com as áreas exatas não era apenas uma impressão, mas algo real, estruturado, e que fazia parte de quem eu era. Essa clareza trouxe alívio e também entusiasmo: eu via ali uma possibilidade concreta de trabalhar, no futuro, com algo que me proporcionasse não só realização, mas também conforto mental.

Bom, como já descrevi anteriormente, minha mãe sempre foi extremamente cuidadosa e superprotetora comigo e com a minha irmã. Minha mãe sempre conversava conosco sobre trabalho e estudos. Naquela época, minha irmã já estava casada e trabalhava em uma escola particular aqui em Apucarana. Em um determinado momento, ela ouviu, meio que por acaso, a diretora dessa escola comentando que precisava de uma auxiliar de contabilidade. Como eu havia recém ingressado na faculdade de Ciências Contábeis, essa informação veio como uma oportunidade inesperada.

Minha irmã prontamente me indicou, e, embora eu ainda não tivesse nem terminado o primeiro semestre do curso, fui chamada para a vaga. A proposta me deixou muito feliz, pois, apesar de meu foco inicial ser atuar em um escritório de contabilidade, onde eu teria contato com empresas, indústrias e uma diversidade maior de rotinas contábeis, essa era uma chance concreta de começar na área logo no início da graduação.

Aceitei a proposta com entusiasmo. A escola onde fui contratada era uma instituição filantrópica, e a diretora que havia comentado sobre a vaga também era formada em contabilidade, sendo ela mesma a responsável pela contabilidade da escola. Isso facilitou bastante meu processo de adaptação e aprendizado. No entanto, como já era de se esperar, por se tratar de uma instituição filantrópica, as experiências da contabilidade que pude vivenciar ali eram bem mais restritas. Ficou concentrada especialmente no setor de mensalidades e gestão de receitas e despesas básicas da escola.

A movimentação com tributos, impostos e obrigações acessórias, que são pilares da prática contábil em escritórios, era praticamente inexistente. Isso, de certa forma, limitava meu aprendizado técnico naquele momento. Ainda assim, foi uma experiência significativa,

principalmente por me ajudar a desenvolver habilidades organizacionais, de responsabilidade e relacionamento profissional.

Nessa escola particular foi onde tive, pela primeira vez, um contato direto com professores, mas agora de forma diferente: não mais como aluna, e sim como profissional. Outra pessoa era responsável pelo RH, mas cabia a mim entregar e coletar as assinaturas dos professores nos holerites, organizar documentos e manter o controle de tudo com muita precisão. Essas tarefas organizacionais sempre fizeram sentido para mim. Eu me sentia bem nesse tipo de rotina, pois seguia padrões e exigia foco, algo que o meu cérebro autista sempre apreciou.

Foi nessa escola que tive meu primeiro contato com um sistema contábil computacional. Eu realizava lançamentos contábeis, controlava notas fiscais, organizava os dados de caixa, e, ao final do dia, gerava relatórios para a diretora. A experiência foi valiosa, e me permitiu aplicar muito do que estava aprendendo na faculdade, além de desenvolver ainda mais minha organização, responsabilidade e autonomia.

No entanto, como permaneci muitos anos nessa instituição, entre 2010 e 2014, acabei ficando profissionalmente limitada. Iniciei como estagiária (embora já atuasse com funções de auxiliar) e posteriormente fui contratada oficialmente em 2012 por CLT. Continuei realizando as mesmas funções, com o mesmo cuidado e dedicação, mas percebia que não havia espaço para crescer.

No final de 2013, questões pessoais começaram a pesar. Relacionamentos no ambiente de trabalho tornaram-se emocionalmente desgastantes. Embora eu sempre tenha conseguido manter uma postura respeitosa e agradável, desenvolvendo internamente uma espécie de "roteiro social" que me orientava no que dizer ou fazer, comecei a sentir o peso da exaustão social.

Eu sempre fui extremamente cuidadosa com as relações interpessoais: observava e registrava mentalmente o que não era agradável nas interações, e me esforçava ao máximo para não repetir comportamentos que pudessem incomodar os outros. Esse "relatório mental" sempre guiou minhas atitudes.

Percebo que a minha história pode estar ficando um pouco confusa, porque, conforme vou escrevendo, vou lembrando de situações e detalhes importantes que deveriam ter sido mencionados antes. No entanto, essa forma fragmentada de construir minha narrativa também faz parte do meu emocional. É assim que minha memória funciona em algumas situações: sensível a gatilhos emocionais. E como estou escrevendo com sinceridade, irei manter e respeitar esse processo, mesmo que, por vezes, ele pareça bagunçado.

Essas lembranças são importantes porque ajudam a compreender os passos que me levaram à conclusão de que havia algo diferente em mim. Algo que precisava ser investigado, nomeado e compreendido. Foi nesse período, em especial nos anos em que trabalhei nessa escola particular, que as peças começaram, pouco a pouco, a se encaixar.

Neste tópico irei voltar ao contexto inicial da oportunidade de trabalho, mas agora focada na necessidade de convivência social no trabalho. Em 2010, meu dia a dia era muito intenso. Eu estudava pela manhã na faculdade de Contabilidade e, à tarde, trabalhava nessa escola particular, ocupando o cargo de auxiliar contábil. À noite, eu continuava ajudando meus pais na lanchonete da família, embora com menos frequência do que antes, pois meu pai compreendia a importância de eu ter mais tempo para estudar. Ele só me chamava quando havia movimento além do esperado.

Enquanto na faculdade tudo fluía bem, graças à amizade com quatro colegas muito próximas, com quem conseguia ter trocas respeitosas e genuínas, no trabalho era o oposto. Hoje, em 2025, olhando para trás, enxergo com muita clareza que aquele ambiente era extremamente competitivo. As disputas não eram explícitas, mas estavam ali, nas pequenas atitudes, nos silêncios carregados, nas palavras atravessadas. A tensão era constante.

Nunca consegui sair ilesa de ambientes sociais intensos. Meu emocional sempre foi muito sensível a relações humanas, principalmente quando envolviam competição, indiretas ou conflitos velados. Havia uma colega em especial, responsável pelo financeiro, que parecia me enxergar como uma ameaça. Eu era jovem, 19 anos, mas tinha a responsabilidade de fechar o caixa no fim do dia e repassar os relatórios diretamente para a diretora da escola. Isso colocava sobre mim um peso enorme, o de ser um canal direto com a gestão. Algo que, na época, eu não compreendia com toda a dimensão, mas que incomodava visivelmente essa colega, que era bem mais velha do que eu.

Essa relação foi se tornando difícil. A cada dia, ela deixava mais claro seu incômodo. Eu percebia as indiretas, os olhares, as falas passivo-agressivas. E, apesar de perceber tudo isso, não sabia como reagir. Não conseguia me defender. Não sabia argumentar. Me sentia paralisada. Aquilo me fazia sofrer profundamente, e eu internalizava tudo em silêncio.

Esse tipo de conflito me desorganiza muito. Meu jeito de sentir o mundo é muito sensível. As entrelinhas, os subentendidos, os jogos emocionais me afetam de forma intensa. Naquela época, porém, eu ainda não sabia disso. O que eu sentia era apenas um desconforto constante e um sentimento de inadequação. Eu não sabia nomear o que me acontecia, apenas sentia.

Para piorar, eu não via uma saída clara. Minha irmã trabalhava nessa escola. Aquela ligação familiar me fazia acreditar que eu devia estar ali. Além disso, a diretora, que era contadora, me ensinou por muitos dias o passo a passo da contabilidade com muita dedicação. Ela se esforçou muito e eu passei muito tempo com ela aprendendo. Nós criamos um vínculo de confiança com o tempo e ela passou a me conhecer como pessoa. Era como se eu não tivesse escolha. Me sentia presa a uma estrutura que, aos poucos, foi se tornando tóxica e emocionalmente exaustiva.

A minha função exigia atenção aos detalhes. Eu era responsável por organizar e apresentar à diretora, todas as movimentações contábeis da escola. A escola era uma filial, com uma matriz que exigia controle rigoroso e relatórios detalhados. Esse grau de organização, que eu realizava de forma minuciosa, tanto por exigência do cargo quanto por minha própria necessidade interna de estrutura, muitas vezes parecia incomodar essa colega.

Hoje, em retrospecto, não sei dizer com precisão se ela me via como uma ameaça. Talvez sim. O fato é que ela parecia não conseguir lidar com a minha presença. Ao longo do tempo, percebi que seu comportamento não era apenas distante: ele se tornava abertamente hostil. Indiretas, sarcasmo, ironias. Uma espécie de violência emocional velada que ia minando, aos poucos, a minha estabilidade.

Outras pessoas confirmaram para mim que essa mulher costumava agir assim com colegas. Disseram que ela era maldosa nas palavras, manipuladora nos gestos e emocionalmente tóxica. Mas isso não aliviava o impacto que tudo isso causava em mim. Eu era muito nova, 19 anos e, emocionalmente, me sentia cada vez mais fragilizada. Aguentei por muito tempo. Hoje, penso que não deveria ter ficado mais que um ano naquele ambiente. Mas permaneci ali por quase cinco. Olhando para trás, sei que isso me minou por dentro: minou meu emocional, minou minha motivação profissional, e aprofundou traumas que eu só consegui compreender anos depois.

Em um dos muitos momentos tensos com essa colega, em tom sarcástico, ela soltou: *“Você é autista.”* Na hora, eu não entendi. Nunca tinha ouvido aquela palavra em um contexto real. Para mim, aquilo era mais um insulto. Algo pejorativo, ofensivo, uma forma de me humilhar. E foi assim que recebi: como um xingamento. Ela repetiu isso outras vezes depois, sempre com o mesmo tom debochado. E eu, sem saber o que significava, apenas sentia vergonha, confusão e dor. Guardei aquilo comigo, sem entender, sem buscar saber.

Não sei se ela teve a intenção real de me diagnosticar, e sinceramente duvido que tenha sido algo empático. Mas, ironicamente, foi a primeira vez que ouvi a palavra “autista” relacionada a mim, mesmo que da pior forma possível. E, mesmo naquele ambiente tóxico,

aquele comentário, agressivo, desrespeitoso, plantou uma semente. Uma semente que, anos depois, germinaria em uma busca por autoconhecimento, por diagnóstico, por explicações.

Conforme relatei anteriormente, com o passar do tempo, as relações profissionais naquele ambiente de trabalho foram se tornando cada vez mais insustentáveis. Por mais que eu relatasse os episódios e desconfortos à minha supervisora, que também era a diretora da escola, nunca houve uma intervenção clara, tampouco ações concretas de mediação. Aos poucos, comecei a perceber que, talvez, ela não via problema algum naquilo que eu considerava grave.

Acredito que, para minha supervisora, a tensão que se estabelecia entre mim e a funcionária que constantemente me desrespeitava era vista como algo até “benéfico” para o desempenho da equipe. É importante destacar que muitas instituições, especialmente da área privada, reforçam um modelo de produtividade baseado na competição, acreditando que rivalidades internas geram mais engajamento. Essa lógica, porém, é extremamente tóxica para pessoas autistas, porque cria um ambiente social carregado de ambiguidade, insinuações, relações não verbais, e disputas invisíveis, elementos que são de difícil leitura e altamente desgastantes para quem, como eu, tem uma hipersensibilidade social e emocional.

Ao mesmo tempo, acredito que ela, a diretora, nunca pensou que eu realmente deixaria a empresa. Assim como as freiras que dedicam toda a vida à instituição, muitos profissionais permanecem por décadas em cargos como o meu. E como minha irmã também trabalhava ali como coordenadora, talvez ela achasse que minha permanência fosse garantida. Mas chegou o momento em que eu não suportei mais.

O ápice dessa convivência insalubre aconteceu pouco tempo antes do meu desligamento. Por questões organizacionais rotineiras, como questões de recibos ou divergências em lançamentos contábeis que eu precisava apresentar à direção, essa colega se sentia constantemente incomodada com a minha atuação e cobrança. Nunca houve erro grave, nunca houve denúncia ou conflito explícito, eram tensões diárias, alimentadas por ironias, omissões, sarcasmos e uma hostilidade velada que, com o tempo, afetaram profundamente minha saúde emocional.

Eu fui a pessoa que saiu. E essa saída, embora tenha sido um gesto de autocuidado, também carregava uma sensação de fracasso. Parecia que, ao pedir demissão, eu estava confirmando a narrativa de que era fraca, de que não dava conta, de que ela, a funcionária tóxica, estava certa.

Ambientes com estruturas competitivas, com relações ambíguas e ausência de mediação institucional, são extremamente nocivos para pessoas autistas, sobretudo aquelas

que ainda não sabem que são autistas. O meu modo de interpretar o mundo, que preza pela literalidade, clareza e respeito, me fazia sofrer duplamente: pela violência das relações e pela incapacidade de entender o porquê de aquilo estar acontecendo.

Como relatei anteriormente, o ambiente de trabalho já vinha se tornando insustentável há algum tempo. Apesar de minha trajetória na faculdade estar fluindo bem, com boas notas e interesse genuíno pelas disciplinas, minha experiência profissional seguia em uma direção contrária: eu me sentia cada vez mais desmotivada, desrespeitada e emocionalmente esgotada.

Recordo com nitidez de um momento marcante desse período. Cheguei em casa após mais um dia de trabalho, por volta das 18 horas. Exausta, fui direto para o meu quarto e comecei a chorar, sem conseguir conter as lágrimas. Chorei tanto que minha mãe entrou no quarto, preocupada. E eu disse a ela: *“Mãe, eu não sei o que acontece comigo... Eu não sou para esse mundo. Eu não sei viver nesse mundo. Eu não sei o que falar, eu não sei entender as pessoas. Eu sou diferente. Esse mundo não é para mim.”*

Foi ali, naquele instante de profundo sofrimento e vulnerabilidade, que eu verbalizei algo que já sentia há muito tempo: eu era diferente. E essa diferença não era algo passageiro ou superficial. Era estrutural. Eu não conseguia me encaixar nos ambientes, nas relações, nas conversas. E por mais que eu me esforçasse, nada fluía de forma natural no trabalho.

Comecei a me enxergar como um fracasso, como alguém emocionalmente frágil demais para sobreviver no mundo adulto. Me sentia, metaforicamente, como uma “canela de vidro”: qualquer coisa me quebrava, qualquer palavra me feria. Mas, na verdade, meu psicológico já não aguentava mais. Eu estava sobrecarregada emocionalmente, vivendo em constante tensão, tentando manter uma performance social que exigia de mim mais do que eu podia oferecer.

Apesar de todo esse sofrimento, eu ainda tinha pilares que me mantinham de pé. Minha família, todos eram fontes de afeto e apoio. Minha mãe sempre me compreendeu melhor que minha irmã. Embora minha irmã estivesse presente, ela nunca teve, de fato, um espaço de escuta ativa na minha vida emocional. Talvez pela diferença de idade, ou pelo nosso modo distinto de ver o mundo.

Em um dos momentos em que conversava com minha mãe e minha irmã, deixei claro: eu suportaria aquele ambiente apenas até dezembro. Tinha decidido, em silêncio, que suportaria aquele último ano, 2013, e se nada mudasse, eu pediria meu desligamento em dezembro. Minha saúde mental já estava comprometida, e só essa linha no horizonte me fazia seguir em frente: sair, finalmente, dali.

No entanto, quando chegou dezembro, algo inesperado aconteceu. Minha irmã pediu demissão antes de mim. Ela, que também trabalhava na mesma escola, havia decidido sair, mas não compartilhou comigo esse plano, não havia me contado nada anteriormente. Eu não sabia dos pensamentos e agonias dela. Eu já vinha avisando há meses que pretendia me desligar, mas ela, mesmo sabendo disso, pediu a demissão primeiro e não me avisou. Não compartilhou comigo antes de pedir a demissão. Isso me causou um choque emocional profundo.

Fiquei completamente desestabilizada. Minha primeira reação foi cancelar o plano de pedir demissão. Achei que seria um problema enorme para a diretora perder as duas funcionárias ao mesmo tempo, principalmente porque minha irmã ocupava o cargo de coordenadora, e estávamos no fim do ano letivo, um dos períodos mais estressantes na área contábil de uma escola. Além disso, a diretora estava prestes a sair de férias, e eu sabia o quanto ela dependia da equipe nesse período.

Segurei minha decisão. Ignorei a minha dor por mais alguns dias, tentando ser racional, pensando na instituição, na chefe, nas consequências. Mas o preço emocional disso foi altíssimo. Já não havia mais estrutura emocional em mim. Eu estava esgotada, decepcionada com a situação, me sentindo traída, silenciosamente, pela minha irmã, ainda que hoje, olhando em retrospecto, eu compreenda que ela também enfrentava seus próprios dilemas e se arrepende da forma como lidou.

Pouco tempo depois, aconteceu o inevitável. Em mais um dos frequentes desentendimentos com a colega de trabalho com quem convivi, tive uma crise emocional grave. Após uma discussão com ela, comecei a chorar descontroladamente ainda dentro da sala. Saí às pressas e fui para o banheiro, onde percebi meu corpo inteiro coberto de manchas vermelhas, como se fosse uma reação alérgica intensa. Era meu corpo gritando.

Tive que ser levada para casa por um tio que também trabalhava na escola, como professor. Mais tarde passei por uma médica e posteriormente fiz perícia no INSS. A médica relatou que eu estava em um estado de esgotamento profissional, ansiedade severa e estresse crônico. Recebi um atestado por afastamento emocional, como se fosse mesmo um “acidente de trabalho”, só que psíquico.

Todos os trâmites de desligamento foram feitos sem minha presença. O responsável pelo RH levou os documentos até a minha casa. Dias depois, fui até a diretora, minha supervisora, para uma conversa final. Eu já estava medicada, mais calma, mas a conversa não foi produtiva. Como sempre, senti que ela não compreendia minha dor, nem havia compreendido nada do que eu passava durante todos aqueles anos.

Foi assim que se encerrou um dos ciclos mais dolorosos da minha vida. Um ciclo que durou, que me feriu profundamente, mas que também plantou uma semente: a da compreensão de que eu era diferente. Que eu precisava me cuidar. E que meus limites não podiam mais ser ignorados.

6 AUTISTA PROFESSORA DE MATEMÁTICA

Minha formação em Ciências Contábeis foi muito positiva no campo acadêmico. Descobri na graduação minha afinidade com a área de exatas, especialmente com disciplinas de Matemática e na parte computacional. Percebi também, nesse processo, um talento genuíno para organizar dados, lidar com planilhas e buscar precisão nas informações. Sempre tive uma tendência à sistematização, atenção aos detalhes e busca por padrões.

No entanto, a complexidade social e emocional envolvida nessas relações profissionais, permeadas por códigos implícitos, disputas silenciosas e sobrecarga emocional, fez com que eu percebesse que aquele não era um ambiente sustentável para mim. A prática da contabilidade, especialmente em escritórios, exigia constante adaptação às mudanças tributárias, alta pressão por produtividade e, em muitos casos, convívio com práticas antiéticas, como sonegação fiscal e manipulação de informações. Esse cenário me causava profunda angústia e me fazia refletir sobre um novo rumo profissional.

Em meados de 2014, embora continuasse trabalhando e auxiliando meu pai na lanchonete, sentia-me estagnada profissionalmente. A orientação da minha mãe, sempre muito firme quanto à importância da independência feminina, ressoava com força naquele momento da minha vida. Já a realidade do mercado de trabalho foi um choque.

Foi nesse período que comecei a ouvir com mais frequência sobre concursos públicos, especialmente da Receita Federal. Decidi, então, me dedicar aos estudos em casa. Comprei apostilas, cursos online e pacotes preparatórios bastante recomendados na época. Estabeleci uma rotina de estudos bastante organizada, o que me permitiu, de forma autônoma, reencontrar a Matemática.

Foi como revisitar um lugar que, na adolescência, parecia inacessível. As disciplinas ligadas à área de exatas, como Matemática e estatística, me proporcionavam tranquilidade e prazer durante os estudos. Já matérias como Direito Administrativo e outras áreas mais teóricas não despertavam o mesmo interesse, o que reforçou minha afinidade natural com os números e com o pensamento lógico.

Enquanto estudava para concursos públicos, comecei a perceber que o caminho seria mais longo e desafiador do que eu imaginava. Conheci relatos de pessoas que já estavam há cinco anos dedicadas aos estudos, tentando aprovação em concursos muito disputados. Aos poucos, fui me desanimando, pois compreendi que essa trajetória não ofereceria respostas rápidas e, naquele momento da minha vida, eu precisava de resultados concretos a curto prazo.

Foi nesse cenário que uma sobrecarga emocional começou a se instaurar. Eu sabia que precisava estudar, mas também sabia que precisava trabalhar. A ideia de depender unicamente da aprovação em um concurso, que poderia demorar anos, começou a se tornar angustiante. Parecia que eu estava com um relógio interno acelerado, e a tensão em conciliar tudo me deixava em alerta constante.

E ainda pior, se me dedicasse e futuramente passasse em um determinado concurso seria garantida a minha realização pessoal no ambiente de trabalho? Eu estaria realmente feliz? E se eu não pudesse, por cobrança própria, me desligar de tal emprego devido a toda dedicação anterior?

Nesse momento de tantas incertezas, comecei a refletir com mais profundidade sobre o que poderia realmente se encaixar na minha realidade, algo que fosse possível de iniciar de imediato e que, ao mesmo tempo, tivesse sentido para mim. Em meio às conversas com meus familiares, comecei a considerar uma possibilidade que, até então, estava presente de forma sutil, mas constante: a docência.

Durante a faculdade de contabilidade, tive diversas experiências positivas apresentando trabalhos em grupo e individuais. Sempre que precisava falar na frente da turma, me sentia confortável. Ao contrário do que se espera de muitas pessoas autistas, apresentar trabalhos nunca foi um problema. Pelo contrário, era uma atividade que me fazia sentir valorizada, útil e segura. Genuinamente, eu gostava de explicar os conteúdos, organizar as ideias e compartilhar o que sabia. Esse sentimento de prazer ao ensinar já revelava, mesmo que de forma intuitiva, minha aptidão para ser professora.

Figura 10 – Apresentação de trabalho durante graduação de ciências contábeis



Fonte: FECEA – 2011

Além disso, cresci em um ambiente no qual a docência era uma realidade próxima. Minha mãe, minha irmã e alguns tios já atuavam como professores, o que tornava a profissão algo familiar e acessível. Embora não fosse uma escolha óbvia naquele momento, sempre

esteve dentro das possibilidades que eu considerava com carinho. Sempre acreditei que ensinar é muito mais do que transmitir conteúdo. É uma forma de se doar ao outro, de acolher as dúvidas com respeito, sem arrogância, e mostrar o caminho de maneira acessível. Essa postura é algo que sempre fez parte de mim.

Então, em uma dessas conversas familiares, compartilhei que eu faria licenciatura em Matemática. A escolha surgiu como um caminho natural, quase óbvio, que unia minha paixão pelas exatas, minha sensibilidade para ensinar e minha busca por um novo rumo profissional mais compatível com quem eu realmente era.

Já havia, dentro de mim, uma clareza muito grande de que a área da educação era o caminho certo. Desde o teste vocacional que realizei no Ensino Médio, os resultados sempre apontavam para áreas humanas, como psicologia, ao mesmo tempo em que eu tinha uma forte afinidade com disciplinas que envolviam lógica, exatas e padrões.

Foi assim que a ideia de trabalhar com educação passou a fazer cada vez mais sentido. A docência, para mim, unia o melhor dos dois mundos: meu lado humano, que queria ajudar e acolher, e minha mente lógica, que se sentia confortável com estruturas claras e repetitivas. Essa combinação fez com que a escolha pela licenciatura em Matemática se tornasse algo concreto e natural.

Porém, nesse ponto, surgiu um novo dilema: onde cursar Matemática? Como colocar esse plano em prática?

Meu relacionamento com Luiz Henrique, hoje meu marido, que se iniciou em 2007, sempre foi muito próximo e presente, desde a escola e posteriormente na faculdade de contabilidade, ele me levava e trazia de volta para casa, o que me fez refletir sobre a logística e adaptação familiar da próxima graduação. Além disso, eu sabia que não teria forças para enfrentar uma nova graduação presencial. Estava emocionalmente exausta, com sinais de depressão retornando, e me sentia incapaz de frequentar novamente um ambiente que exigisse convívio social constante.

Mesmo que a faculdade de Contabilidade tenha sido uma boa experiência acadêmica, eu percebia com clareza que funcionava muito melhor estudando sozinha. Essa era uma percepção que me acompanhava desde a infância: a parte social dos ambientes escolares sempre me atrapalhou, fosse para manter o foco, fosse pela ansiedade constante que me causava. Entendi que não seria diferente agora, em uma nova graduação.

Naquele período, cursos à distância estavam ganhando força no Brasil. Eu já havia ouvido críticas, mas também escutava muitos relatos positivos, especialmente sobre cursos sérios, bem estruturados e reconhecidos. E foi aí que a ideia do ensino a distância passou a

fazer todo sentido: ele me ofereceria a possibilidade de estudar no meu ritmo, sem a pressão dos ambientes presenciais, ao mesmo tempo em que eu poderia me dedicar com honestidade e profundidade, como sempre fiz em toda minha trajetória acadêmica.

A decisão estava tomada. A licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, seria meu novo caminho. Era a junção perfeita entre vocação, talento, necessidade emocional e adaptabilidade cognitiva. E, sem saber ainda, eu já caminhava para uma das melhores experiências acadêmicas da minha vida.

Eu estava extremamente animada com a possibilidade de iniciar uma faculdade a distância. Como já mencionei, a modalidade EAD unia diversas questões importantes para mim, e, ao colocar todas essas necessidades e características na balança, percebi que o ensino remoto era, sem dúvida, a melhor escolha. Nunca vi problema algum em cursar uma graduação a distância, pelo contrário, só enxergava pontos positivos, especialmente considerando meu perfil e as dificuldades sociais que sempre enfrentei ao longo da vida.

Optei pela UniCesumar, que, aos meus olhos, era a melhor alternativa naquele momento. Oferecia uma estrutura muito bem organizada: cada disciplina vinha acompanhada de livros impressos, as avaliações e tarefas eram contínuas, e havia um controle rígido de segurança acadêmica, com mecanismos para coibir fraudes, algo que me chamou muito a atenção, pois eu sempre valorizei a honestidade e a autenticidade nos estudos. Eu sou daquelas pessoas que *não sabe fingir*, que sempre seguiu as regras por princípio. E isso, para mim, é inseparável da minha identidade.

No final de 2015, resolvi me inscrever no processo seletivo de professores do Estado do Paraná, o PSS. Eu já possuía o bacharelado em Ciências Contábeis, e existiam cursos técnicos na cidade que buscavam professores com esse tipo de formação. Minha mãe, que já havia trabalhado muitos anos como professora efetiva no município e como contratada pelo Estado, via essa oportunidade com bons olhos.

Para minha felicidade, fui chamada para dar aulas em uma escola pública de Apucarana que oferecia cursos técnicos. Em 2016, lecionei disciplinas voltadas à administração e à contabilidade. Essa experiência foi essencial. Descobri que a docência era mesmo uma possibilidade mais humana, mais afetiva, mais coerente com a minha sensibilidade. Sair de casa com um conteúdo previsível, já organizado para ensinar aos alunos, me dava conforto. A previsibilidade fazia com que eu me sentisse segura, produtiva e valorizada.

A parte social desse trabalho também foi bem administrável para mim: os contatos com os demais professores e com a direção da escola eram mínimos. A maior parte do meu

tempo era dedicada ao que eu realmente sabia e amava fazer: ensinar. Assim, me sentia livre de pressões desnecessárias e da competitividade comum a muitos ambientes profissionais, que frequentemente me causavam angústia.

Com os alunos, o vínculo foi quase imediato. Meu lado humano, sempre muito presente, me ajudou a me colocar no lugar deles. Por ter vivido experiências escolares difíceis, desde a infância, eu já sabia com clareza o que não queria reproduzir como professora. Fiz, então, um compromisso silencioso comigo mesma: *tudo aquilo que me machucou enquanto aluna, eu jamais faria com os meus alunos.*

Essa escolha ética e empática fez toda a diferença. Os alunos me receberam muito bem, e a convivência em sala de aula foi tranquila do início ao fim. Durante todo o ano de 2016, cumpri meu contrato com dedicação, entregando os conteúdos planejados, sem conflitos, sem desgaste emocional, e com a certeza profunda de que eu havia, finalmente, me encontrado profissionalmente.

Durante a minha graduação em Matemática, em modalidade a distância, tive diversas experiências em que ouvi comentários pejorativos sobre o ensino EAD. Muitos desses comentários vieram de colegas, professores e profissionais da área da educação, muitas vezes em tom de deboche ou ironia, como se estudar a distância fosse sinônimo de menor competência ou esforço. Em vários momentos da minha trajetória profissional, precisei simplesmente ignorar esse tipo de fala. Decidi não responder nem tentar justificar minha escolha, porque percebi que, na maioria das vezes, essas pessoas não estavam dispostas a ouvir, muito menos a compreender.

É claro que eu reconheço que existem alunos que podem burlar o sistema, que podem fraudar atividades ou avaliações no ensino remoto. Mas também sei que esse tipo de desonestidade não é exclusiva da modalidade a distância. No ensino presencial, também há plágios, colas, trabalhos feitos por terceiros, evasão intelectual e negligência institucional. A diferença é que o preconceito contra o EAD costuma ser muito mais visível, sistemático e naturalizado, como se todas as pessoas que escolhem esse caminho fossem menos capazes ou menos comprometidas.

A verdade é que, para mim, enquanto mulher autista, mesmo sem saber do diagnóstico na época, o ensino a distância foi uma resposta concreta a uma necessidade urgente de saúde emocional e viabilidade acadêmica. O EAD me deu a oportunidade de me dedicar com profundidade ao conteúdo, sem as distrações, pressões e angústias que sempre enfrentei em ambientes presenciais.

Quando escuto alguém falar mal do EAD, me sinto invalidada não apenas como aluna, mas como pessoa. Porque ninguém sabe o que passei, ninguém conhece o meu contexto. As pessoas julgam de fora, com base em estereótipos, sem considerar as diversas realidades que existem por trás de uma escolha como essa. Muitas vezes, evito mencionar que cursei a licenciatura em Matemática a distância justamente para não me expor ao julgamento de quem não está preparado para lidar com a complexidade da inclusão.

É importante deixar claro: não defendo o fim do ensino presencial, nem acredito que o EAD seja a solução para todos. A convivência social tem seu valor, e o contato com outras pessoas pode ser importante para o desenvolvimento de qualquer ser humano. No entanto, a imposição do social como norma única é extremamente cruel com pessoas autistas, que, como eu, podem se sentir sufocadas ao serem forçadas a conviver o tempo todo em ambientes hostis, competitivos ou imprevisíveis.

Na minha opinião a flexibilização do modelo educacional deveria ser tratada como política pública de inclusão. Para mim, teria sido extremamente benéfico ter tido acesso a um sistema híbrido durante toda a minha trajetória educacional, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Um sistema em que o EAD não fosse visto como exceção, mas como alternativa válida, respeitada e valorizada.

Se eu tivesse tido mais oportunidades de estudar remotamente desde mais jovem, tenho certeza de que teria sofrido menos emocionalmente. O ensino presencial, com sua lógica rígida, sua hierarquia social e suas exigências comportamentais, me causou sofrimento psicológico profundo, marcas que carrego. Já o ensino a distância me ofereceu acolhimento, previsibilidade, autonomia e respeito pelo meu tempo e pela minha forma de aprender.

A diversidade humana exige diversidade de caminhos. É por isso que defendo com veemência o EAD como um recurso pedagógico essencial para pessoas dentro do espectro autista, não como única opção, mas como uma alternativa que precisa ser reconhecida, validada e ampliada.

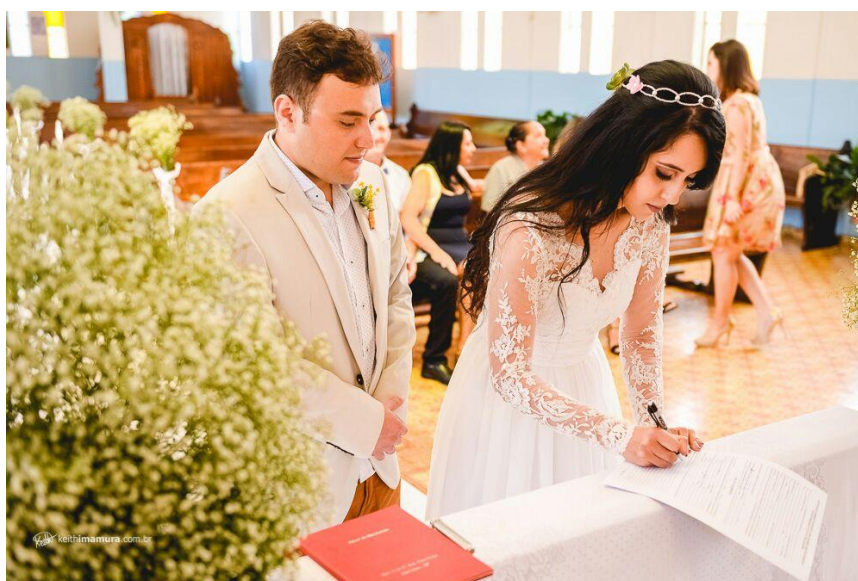
Outra habilidade que considero importante destacar é a minha afinidade com a área de computação. Tanto na graduação em Ciências Contábeis quanto em Matemática, ficou muito claro o quanto eu tenho facilidade com tecnologias, especialmente com o uso do Excel, criação de planilhas e manipulação de dados. Sempre tive uma habilidade natural com sistemas computacionais, algo que muitas vezes me trouxe prazer e sensação de domínio. Na faculdade de Matemática, em modalidade a distância, isso foi muito positivo pois toda a estrutura da instituição funcionava através de uma plataforma online.

A rotina acadêmica na modalidade EAD era altamente previsível, organizada, com prazos definidos e acessibilidade clara aos conteúdos. Isso me proporcionou uma vivência extremamente fluida e tranquila. Todas as provas, todas as tarefas, mesmo aquelas de maior complexidade, me pareciam administráveis justamente porque eu me preparava com constância, sem o estresse que normalmente vinha da pressão social ou de interações imprevisíveis.

Além disso, sempre tive um hiperfoco com papelaria e organização de escritório. Desde muito nova, me encantei por materiais escolares, agendas, etiquetas, planilhas e tudo que envolvesse controle visual e estético de tarefas. Na faculdade EAD, esse prazer se intensificou: montar cronogramas, planejar entregas e organizar os estudos com clareza visual me trazia um nível alto de autorregulação emocional e satisfação. Durante os quatro anos de curso, não tive desejo de eliminar disciplinas mesmo tendo a possibilidade de aproveitar algumas matérias da graduação anterior. Preferi cursar tudo desde o início, com calma, na ordem certa, porque aquele ambiente me fazia bem.

Enquanto eu seguia feliz nos estudos, também vivi um momento importante na minha vida pessoal. Em dezembro de 2016, me casei com meu companheiro, Luiz Henrique. Em 2017, apesar de não conseguir, logo no início do ano, pegar aulas pelo processo seletivo, continuei com a faculdade de Matemática de forma dedicada e feliz, desfrutando do meu novo momento de vida.

Figura 11 – Meu casamento com Luiz Henrique no religioso



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Foi nesse período que conheci a professora Clélia, responsável pela disciplina de História da Matemática. Anos depois, quando surgiu a oportunidade de me inscrever no mestrado, encontrei o nome da professora Clélia entre as possíveis orientadoras. No mesmo instante, soube que ela e o professor Sérgio Dantas seriam minhas primeiras opções. Não tive dúvidas quanto a isso. Embora eu nunca tivesse tido contato presencial com a professora Clélia, já que, no sistema de ensino a distância, os alunos eram oriundos de diversas regiões do país, senti que havia uma sintonia entre minha forma de pensar e aquilo que ela expressava em suas aulas.

Naquele momento, não imaginei que ela realmente aceitaria me orientar. Indiquei seu nome mais por admiração e afinidade ideológica do que por uma expectativa concreta. Ainda assim, submeti meu projeto com honestidade, expressando aquilo em que acredito, os valores que carrego e as reflexões que emergiam da minha experiência de vida.

E, para minha grata surpresa, as coisas se encaixaram da forma mais natural possível. A professora Clélia tornou-se minha orientadora, e isso fez toda a diferença no percurso da pesquisa. Sua atuação e seu olhar para uma Matemática mais crítica e humanizada dialogavam diretamente com aquilo que, intuitivamente, eu já vinha buscando há tempos. O que poderia parecer uma coincidência, para mim foi um encontro com o destino.

O professor Sérgio Dantas, por sua vez, é um profissional excepcional, com uma inteligência admirável. Eu teria ficado extremamente honrada em ser orientada por ele também. No entanto, acredito que minha história, especialmente no campo da inclusão, se encaixou mais organicamente no perfil da professora Clélia. E isso aconteceu sem esforço, sem pretensão, de maneira natural.

Bom, voltando ao contexto, acho importante registrar que, nos anos de 2015 e 2016, um fator que influenciou muito minha vida pessoal foi o crescimento de plataformas como o YouTube. Nesse período, em meio à minha graduação a distância, à rotina de recém-casada e aos cuidados com a casa, comecei a me inserir profundamente nesse universo digital. Enquanto realizava tarefas domésticas, era comum eu colocar vídeos para assistir ou apenas ouvir. Inicialmente, buscava conteúdos leves, como vlogs divertidos ou vídeos de maquiagem. Aos poucos, isso se tornou um hiperfoco.

Esse interesse crescente por conteúdos digitais e por blogueiras de maquiagem foi extremamente significativo, tanto como fonte de distração quanto como forma de desenvolvimento pessoal. Passei a assistir a muitos vídeos, segui criadoras de conteúdo conhecidas e comecei a fazer cursos de maquiagem, mais como realização pessoal do que

como objetivo profissional. Isso me ajudou muito a fortalecer minha autoestima enquanto mulher.

Sou altamente autodidata. Quando me interesso por algo, me dedico com intensidade e profundidade. Esse envolvimento com o YouTube também teve um impacto direto no meu desenvolvimento como professora. Ao observar o comportamento de youtubers carismáticos e bem sucedidos, comecei a criar relatórios mentais de padrões sociais. Eu analisava como essas pessoas falavam, como expressavam emoções e como conseguiam se conectar com o público de maneira divertida e empática. E comecei a aplicar essas observações na minha prática docente. E isso fluiu naturalmente pra mim.

Essa construção me ajudou a me tornar uma professora mais acessível, mais leve, mais divertida. A internet me permitiu conhecer comportamentos sociais positivos e eficazes, algo que eu não conseguia desenvolver no convívio presencial, pois minha vivência social ao longo da vida foi bastante limitada e muitas vezes dolorosa.

Portanto, esse hiperfoco em conteúdo online não foi apenas uma distração: foi uma estratégia de aprendizado social, de desenvolvimento da minha identidade e, de certa forma, de reconstrução emocional. O digital pode ser um território fértil de inclusão, autoexpressão e segurança emocional.

Continuando, em 2017, recebi uma proposta para trabalhar em um colégio particular localizado em uma cidade próxima à minha. Essa foi minha primeira vivência no ensino privado. Antes disso, minhas aulas estavam mais voltadas para disciplinas técnicas, como contabilidade e administração, especialmente em cursos técnicos. Mas ao assumir turmas de Matemática no colégio particular, senti que havia encontrado ainda mais afinidade com a docência. Também atuei na monitoria, no período da tarde, oferecendo aulas de reforço escolar.

Essa exposição a múltiplos perfis de alunos me ajudou a ampliar minha leitura do comportamento humano e me proporcionou mais ferramentas para adaptar minha forma de ensinar conforme as necessidades de cada estudante. Percebi que, para ser uma boa professora, eu precisava considerar as diferentes faixas etárias, os estilos de aprendizagem, os contextos emocionais e sociais dos alunos. Essa percepção é fundamental, mas muitas vezes negligenciada, tanto por quem ensina quanto por quem forma professores. Esse entendimento se construiu por meio da vivência direta, da análise consciente e da observação detalhada de padrões. Preciso vivenciar para compreender e incorporar.

Desde cedo, eu tive clareza sobre um ponto central: minhas maiores dificuldades enquanto aluna, especialmente na juventude, estavam ligadas à forma como os conteúdos

eram apresentados pelos professores. Não se tratava exatamente de culpar os professores, mas sim de reconhecer que, de modo geral, predominava um modelo tradicional de ensino, muitas vezes excludente. Os conteúdos eram passados como algo extremamente complexo, como se somente os "bons alunos", ou aqueles considerados "inteligentes", tivessem capacidade de compreender. Era como se gostar de Matemática fosse um pré-requisito para ter sucesso na disciplina, e isso isolava muitos estudantes, inclusive eu.

Com base nessa percepção, desenvolvi um raciocínio claro e estruturado: antes de ensinar o conteúdo, eu precisava motivar e conquistar os alunos emocionalmente. Sempre tive isso muito forte em mim. Mas essa motivação não poderia ser superficial, como vemos em discursos prontos ou no estilo de coaching que circula por aí. A verdadeira motivação, no contexto educacional, precisa ser constante, genuína e embasada na empatia.

Para mim, isso sempre significou olhar para o aluno como ser humano, em sua individualidade. Entender que, muitas vezes, não conhecemos as condições de vida desses estudantes. Não sabemos se eles têm um ambiente favorável ao estudo, se contam com alimentação adequada, se há estabilidade emocional em casa ou se enfrentam situações difíceis como conflitos familiares, ausência dos pais, ou dificuldades financeiras.

Eu preciso criar mentalmente “mapas” das realidades possíveis dos meus alunos para conseguir me colocar no lugar deles e adaptar minhas estratégias de ensino. Faço esse exercício diariamente, porque sei que um conteúdo mal apresentado, descontextualizado e distante da realidade do aluno pode gerar frustração e sensação de incapacidade, algo que eu mesma já vivi.

A motivação, então, passa por não julgar. Passa por ter paciência e respeitar o tempo de cada aluno. É claro que, em sala de aula, temos limitações, às vezes são 30 alunos, cada um com uma necessidade diferente. Mas, mesmo assim, acredito que, se ao menos 5 deles ainda estiverem perdidos, é papel do professor tentar recapitular, rever estratégias e buscar formas acessíveis de explicar os conteúdos, respeitando os ritmos de aprendizagem.

Também, sempre busquei inserir dinamismo nas minhas aulas, utilizando mapas conceituais, analogias próximas do universo dos alunos, e me mantendo atenta às referências culturais deles: artistas, youtubers, tecnologias, jogos. Entendo que esse tipo de conexão não é superficial, pelo contrário, é uma ponte entre o conteúdo formal e a linguagem do estudante. Isso é especialmente importante para manter o interesse e o engajamento, principalmente em um cenário em que a atenção dos jovens está cada vez mais disputada. Mesmo com todos esses esforços, sei que haverá momentos em que alguns alunos continuarão desmotivados.

Mas ainda assim, acredito que uma aula sensível, adaptada, e com foco humano é o melhor caminho possível.

Outra memória significativa que me veio à mente diz respeito à geometria. Como já relatei anteriormente, durante o Ensino Médio em uma escola particular, os conteúdos de álgebra e geometria eram ensinados separadamente, por professoras diferentes. De alguma forma, isso ficou muito marcado na minha mente adolescente. Passei a internalizar que geometria e álgebra eram duas coisas distintas, quase como se fossem disciplinas sem qualquer relação entre si.

Naquela época, como acontece com muitos jovens, eu não tinha maturidade nem espaço para refletir sobre esse tipo de estrutura de ensino. Simplesmente aceitava o que era apresentado: duas professoras, dois conteúdos, dois mundos. E isso, sem dúvida, influenciou a forma como eu compreendia, ou melhor, não compreendia, a geometria. Meu raciocínio era raso e eu não conseguia enxergar conexões entre os conceitos. Meu padrão mental favorecia a repetição, o reconhecimento de padrões, e nisso a álgebra era muito mais acessível para mim do que a geometria.

Com o tempo, especialmente na faculdade, passei a revisitar muitos dos conceitos que antes haviam passado de forma vaga por mim. A geometria, que antes era um bloqueio, começou a se revelar de outro modo. Passei a compreendê-la não só como importante, mas como essencial dentro da Matemática, e me impressionou perceber como ela havia sido negligenciada em etapas anteriores, até por mim mesma.

Esse tipo de separação (álgebra x geometria), tão comum nas escolas, prejudica a construção de um raciocínio matemático integrado, especialmente para alunos com perfil como o meu e pode criar barreiras invisíveis. E no caso da geometria, ela exige um tipo de raciocínio visual, espacial e abstrato.

Bom, retornando, o EAD me dava controle sobre o ritmo da aprendizagem, eu podia pausar os vídeos, rever explicações, voltar ao conteúdo sempre que algo passava rápido demais. Além disso, com a popularização do YouTube na época, comecei a consumir vídeos de professores explicando conteúdos diversos de geometria, o que me permitiu acessar várias formas de abordagem para o mesmo tema. Essa variedade de explicações e a liberdade para rever foram fundamentais para minha compreensão da geometria.

Como professora, carrego essa experiência comigo. Tento sempre demonstrar respeito pela geometria, mesmo quando estou ensinando conteúdos de álgebra. Não as trato como compartimentos isolados, mas como partes que se conectam e se complementam. Entendo que

muitos alunos compartilham da mesma dificuldade que eu tive: a de enxergar a Matemática como um todo.

Por isso, busco conduzir minhas aulas com essa consciência: a Matemática precisa ser ensinada de forma integrada, com clareza, paciência e conexão com a realidade do aluno. Especialmente com conteúdos como geometria, que exigem mais tempo de processamento e, muitas vezes, um trabalho visual mais elaborado, é fundamental que o professor não pressuponha que o aluno verá sentido de imediato. Ao contrário: é papel do docente facilitar essa construção do significado com base na empatia, na sensibilidade e na acessibilidade, pilares que, para mim, como autista e educadora, são inseparáveis da prática pedagógica.

Como comentei anteriormente, foi em 2017 que tive minha primeira experiência lecionando Matemática em uma escola particular. Até então, minha atuação como professora era restrita ao ensino técnico, com foco em contabilidade e administração. Mas, a partir dessa oportunidade, tive contato direto com a Matemática escolar propriamente dita, com conteúdos como álgebra e geometria e isso representou um marco importante na minha trajetória profissional. Eu ainda estava cursando o segundo ano da graduação (modalidade EAD), mas já me sentia segura e animada para aplicar o que vinha aprendendo.

Em 2019 comecei a lecionar em outra escola particular, agora na minha cidade, Apucarana. A transição foi rápida: assim que finalizei a faculdade, já estava trabalhando na área. Porém, no final de 2019, com a chegada da pandemia da COVID-19, todo o cenário educacional foi transformado. Em 2020, logo após o retorno das férias escolares, os primeiros rumores sobre uma possível quarentena começaram a surgir, gerando um sentimento geral de medo e incerteza, tanto em mim quanto na maioria das pessoas ao meu redor.

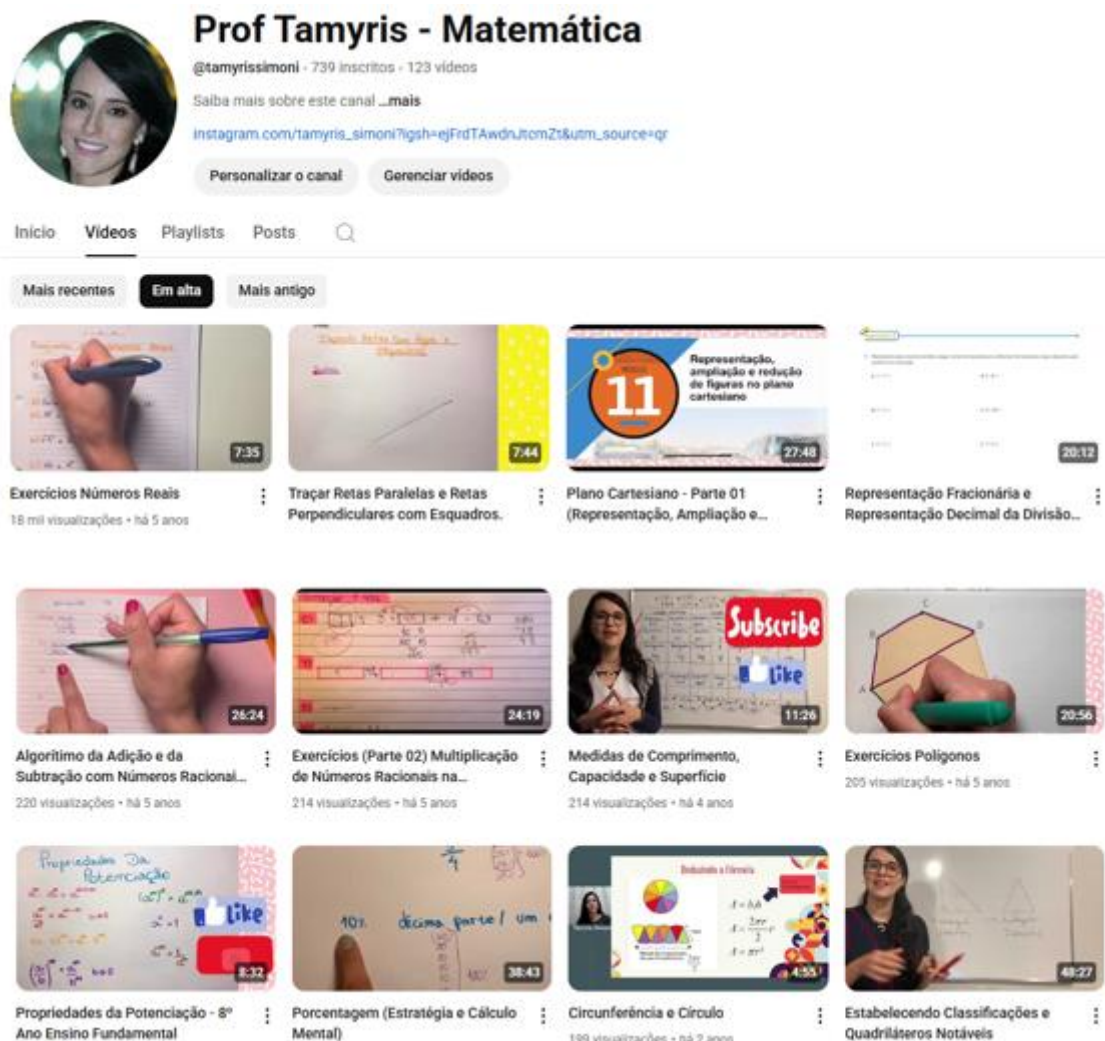
Durante uma reunião escolar, fomos informados de que as aulas seriam transferidas para o ambiente online, com gravações ou encontros ao vivo. A notícia me causou um grande impacto: eu nunca havia me gravado antes, nem mesmo para tirar fotos me sentia confortável. Era algo novo, que me tirava completamente da zona de conforto. No entanto, mesmo com medo, não cogitei desistir. Eu sou movida por desafios, e, quando assumo uma responsabilidade, dou sempre o meu melhor.

Nesse mesmo período, coincidentemente, eu havia trocado de celular, o que acabou facilitando bastante a produção dos vídeos. Usei os recursos que tinha e investi: comprei um quadro branco, canetinhas e materiais de apoio para garantir que as gravações tivessem boa qualidade de imagem e som. Eu me preocupava muito com a clareza dos números, com a visibilidade dos traços nas operações e com a experiência dos meus alunos. Mesmo sendo

gravações simples e caseiras, feitas sem grandes recursos de edição, me dediquei profundamente a oferecer o melhor que podia. Passei horas planejando e trabalhando.

O reconhecimento veio logo: recebi inúmeros elogios de alunos e pais, com mensagens de carinho e agradecimento. Foi um momento extremamente gratificante para mim, um verdadeiro divisor de águas na minha vida profissional. Também recebia muitos comentários positivos e elogios de pessoas de regiões diversas do Brasil, pela plataforma do YouTube.

Figura 12 – Meu canal na Plataforma YouTube



Fonte: Youtube

Por outro lado, quando penso na minha vivência como autista, mesmo sem ainda, naquela época, ter total clareza sobre o diagnóstico, percebo que os maiores desafios não estavam com os alunos, mas sim na convivência com os colegas professores. Sempre me relacionei bem com os estudantes, independentemente da faixa etária. Com eles, consigo expressar meu melhor. Eles não esperam jogos sociais complexos, não competem, não me colocam em situações ambíguas de comunicação. São mais espontâneos e receptivos. Em contrapartida, no ambiente entre adultos, e especialmente entre professores, muitas vezes senti que o clima era de competição, julgamento e falta de empatia.

Com o tempo, percebi que esse tipo de convivência me desgasta profundamente. Desperta gatilhos ligados à minha dificuldade de lidar com disputas de ego, críticas veladas ou ironias sociais. Eu sou uma pessoa respeitosa, evito confrontos diretos e nunca ultrapasso

os limites da cordialidade. Mas, internamente, o estresse que essas situações me causam é enorme. E acredito que esse desconforto ficou ainda mais evidente quando comecei a receber reconhecimento dos alunos e das famílias, o que, por vezes, gerava incômodo em colegas que pareciam não lidar bem com isso.

Isso é algo que se repete, infelizmente, em muitos ambientes de trabalho. Percebi que, como autista, preciso me proteger dessas interações. Evito ao máximo confrontos, diminuo minha exposição em reuniões e interações sociais, e mantenho o foco no que me dá prazer: o trabalho em sala de aula.

Dar aula, para mim, é um lugar seguro. Eu consigo manter o foco nos conteúdos, nas estratégias pedagógicas e nas necessidades dos alunos. Com o tempo, aprendi a evitar conflitos e não permitir que discussões se instalem entre mim e os estudantes. Estar preparada, ter domínio do conteúdo e usar bem o tempo de aula são formas que encontrei de evitar dispersões ou desvios de foco. Isso torna a relação mais fluida e eficiente.

Em resumo, enquanto a relação com os alunos me fortalece e me realiza, a convivência entre colegas pode me desgastar. E foi durante esse período de ensino remoto que encontrei uma forma de florescer como professora, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia, reafirmando meu amor pela docência e reconhecendo, com mais clareza, as minhas necessidades pessoais e profissionais.

Durante o período da pandemia, especificamente entre 2020 e 2021, muitas coisas positivas aconteceram na minha vida profissional. Graças a Deus, tive experiências marcantes, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento do meu trabalho pelos alunos e pelas famílias. No entanto, paralelamente a essas conquistas, enfrentei dificuldades muito sérias no que diz respeito à convivência social no ambiente de trabalho, principalmente no relacionamento com colegas e superiores.

Como disse aqui em muitos momentos, tenho dificuldades reais para lidar com jogos de poder, disputas veladas, insinuações e competitividade, comportamentos que, infelizmente, são comuns em muitos ambientes profissionais. Quando essas situações se tornam muito frequentes ou evidentes, meu impulso natural é o de me recolher, me afastar, ficar em casa, onde posso me sentir segura emocionalmente. Não é uma escolha de fraqueza, mas uma forma de autopreservação, porque não consigo "jogar esse jogo". Não sei, e sinceramente, não quero aprender. Trata-se de um tipo de relação social que considero tóxica e prejudicial, e que prefiro manter distância.

Mesmo com todos os elogios que recebi nesse período, percebi que esse reconhecimento começou a incomodar algumas pessoas. Em vez de me sentir acolhida ou

apoiada, senti um certo distanciamento e até desdém por parte de alguns colegas. Um exemplo claro disso foi quando uma colega, que inclusive ocupava um cargo superior, disse, em tom sarcástico: *“Ah, com um celular bom desses, até eu gravava assim.”* Essa frase, que para muitos poderia parecer insignificante, para mim foi decepcionante.

O que mais me entristece é que essas pessoas não fazem ideia do esforço que estava por trás daquelas gravações. Eu não buscava aplausos, eu só esperava respeito e reconhecimento pelo que eu estava tentando fazer pelos alunos. O comentário dessa colega me atingiu porque veio de alguém que deveria estar feliz com o esforço coletivo em tempos tão difíceis. Aquilo evidenciou para mim a falta de empatia e o tipo de ambiente em que eu estava inserida.

Essa experiência e outras semelhantes reforçaram em mim a certeza de que eu não podia me apegar às pessoas no ambiente de trabalho. Eu precisava cuidar da minha saúde mental. Aprendi que, em muitos contextos profissionais, o que realmente importa para a empresa não é o bem-estar do funcionário, mas sim sua produtividade. Enquanto você está dando retorno, tudo está bem. Mas no momento em que você começa a incomodar você se torna descartável.

Com isso, desenvolvi a seguinte postura: eu me doo totalmente aos meus alunos, coloco o melhor de mim em cada aula, porque é com eles que eu me realizo. Mas não coloco mais a minha saúde mental em jogo por empresas, por colegas ou por ambientes que não se mostram acolhedores. E, sinceramente, acredito que essa postura não é válida apenas para pessoas autistas, mas para todos que prezam por um ambiente de trabalho saudável. A diferença é que, para mim, os impactos emocionais de ambientes tóxicos são ainda mais profundos e difíceis de serem ignorados.

Curiosamente, apesar de 2020 ter sido um ano tão difícil e pesado para o mundo todo, foi também um ano de ápice profissional para mim, dentro da minha cidade. Recebi contatos e propostas de várias escolas, o que foi muito significativo. Não eram propostas extraordinárias em termos de salário, mas, para mim, significavam reconhecimento, visibilidade e uma espécie de vitória pessoal. Fiquei feliz porque, finalmente, consegui ser vista como a profissional dedicada que sempre fui.

Uma das escolas que entrou em contato comigo nesse ano foi justamente a escola onde estudei a vida toda. O diretor atual era meu ex-professor de natação da infância. Acredito que ele tenha ouvido falar do meu trabalho, talvez através de outros coordenadores, diretores ou até mesmo pelos vídeos que gravava. No ensino privado, especialmente, há uma rotatividade alta de profissionais, então é comum que as escolas compartilhem indicações. Fiquei muito

grata por essa oportunidade, especialmente porque se tratava de um ambiente com significado emocional para mim, apesar das dificuldades que enfrentei lá na época de aluna.

Comecei lecionando para o 4º ano do Ensino Fundamental I e para turmas do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II. Naquele momento, eu conciliava essa nova escola com outra onde já trabalhava desde o início da pandemia. Consegui me organizar e manter as duas funções, porém, em um certo momento, decidi deixar a primeira escola, onde havia gravado meus primeiros vídeos de aula, e seguir apenas na escola onde eu havia estudado, pois me sentia mais acolhida ali. Sou muito grata por essa decisão e por ter sido recebida com tanto respeito.

Foi também em 2021 que comecei a me interessar de forma mais concreta pela possibilidade de cursar um mestrado. Meus pais sempre acreditaram na educação como uma forma de transformação, e sempre nos incentivou com muita força e disciplina. Por mais que eu não soubesse ao certo se o mundo acadêmico seria saudável para mim, fui me deixando levar por esse caminho.

Comecei a buscar informações com professores que admirei ao longo da vida. Um deles foi o professor Sérgio Dantas, que foi meu professor de Matemática no primeiro ano do curso de Ciências Contábeis. Um profissional brilhante, com um currículo admirável. Ele me orientou sobre os caminhos possíveis, inclusive sobre a opção de iniciar como aluna não regular no mestrado, para que eu pudesse me ambientar com as exigências e a dinâmica desse universo, que até então era novo para mim.

Como eu já comentei anteriormente, durante boa parte da minha trajetória profissional, eu aprendi a esconder as minhas fragilidades. Depois da experiência extremamente dolorosa que vivi como auxiliar contábil, ficou muito claro para mim que não valia a pena me expor emocionalmente no ambiente de trabalho. A partir dali eu internalizei a ideia de que meu papel era fazer meu trabalho da melhor forma possível e simplesmente "sobreviver" dentro do sistema.

Essa postura, no entanto, cobrava um preço muito alto. Por fora, eu mantinha uma aparência de competência e estabilidade, o que de fato era verdadeiro em relação à minha entrega profissional, mas por dentro, eu travava lutas intensas e diárias com o sofrimento causado pelas relações interpessoais. Minha família foi testemunha disso. Minha mãe, minha irmã, meu pai e meu marido viam o esforço quase sobre-humano que eu fazia para tentar entender as nuances sociais, as entrelinhas, os "jogos" de convivência.

Eles percebiam como tudo isso era muito sofrido para mim, tanto em situações em que eu interpretava algo de forma muito literal, quanto nos momentos em que havia, de fato,

atitudes maldosas por parte de colegas de trabalho. Ao contrário de muitas pessoas que respondem com ironia, confronto ou distanciamento, eu absorvia o sofrimento profundamente. Eu não conseguia me defender, não conseguia revidar, e também não conseguia simplesmente esquecer. Eu chegava em casa remoendo tudo: o que eu devia ter dito, o que devia ter feito, como deveria ter interpretado. Esse processo era exaustivo.

Mesmo assim, no trabalho, eu conseguia “mascarar” esse sofrimento. Sempre fui muito competente, dedicada, e buscava entregar o meu melhor em tudo o que fazia. Mas a verdade é que isso também alimentava um ciclo silencioso de dor. As relações sociais tóxicas estavam em todos os lugares, independentemente da empresa ou do cargo, e com o tempo fui percebendo que, para pessoas autistas, como eu descobriria mais tarde, esse tipo de ambiente é especialmente cruel.

Em 2019, minha irmã, teve uma percepção muito marcante. Durante uma palestra sobre autismo em que ela assistia, se deparou com a descrição de características do espectro autista que batiam completamente com o meu jeito de ser. Foi aí que ela começou a falar com a minha mãe, questionando se ela nunca havia percebido sinais em mim. A partir dessa conversa, minha mãe começou a repetir, com convicção: “Você é autista”.

No começo, eu ficava desconfortável com essa afirmação, mas, à medida que ela insistia e que eu refletia sobre tudo o que já tinha vivido, isso começou a fazer sentido. Várias situações da minha infância, da minha adolescência e da vida adulta, que antes pareciam apenas traços da minha “personalidade sensível” ou “excessivamente introspectiva”, começaram a se reorganizar na minha cabeça com um novo significado.

Foi aí que eu decidi investigar oficialmente. Eu queria seguir o processo correto, com avaliação profissional, porque eu precisava de respostas. Não era mais uma questão de opinião familiar, era uma questão de saúde mental e identidade. Eu queria saber se, de fato, era autista. E, mais do que isso, eu queria entender o que isso significava para a minha vida.

Até então, eu havia passado despercebida no olhar clínico, porque conseguia “compensar” socialmente. Era vista como inteligente, dedicada, esforçada. Mas ninguém via a dor silenciosa por trás do desempenho. Além disso, também comecei a perceber o quanto meu jeito de ser, essa bondade extrema, essa entrega ao trabalho, essa dificuldade em perceber ironias ou “joguinhos” sociais, me tornava vulnerável em ambientes corporativos. Como eu já havia aprendido, o mundo do trabalho não é um lugar gentil. E, para quem está no espectro, ele pode ser ainda mais hostil. O que para outros é “jogo de cintura”, para mim era sofrimento psicológico.

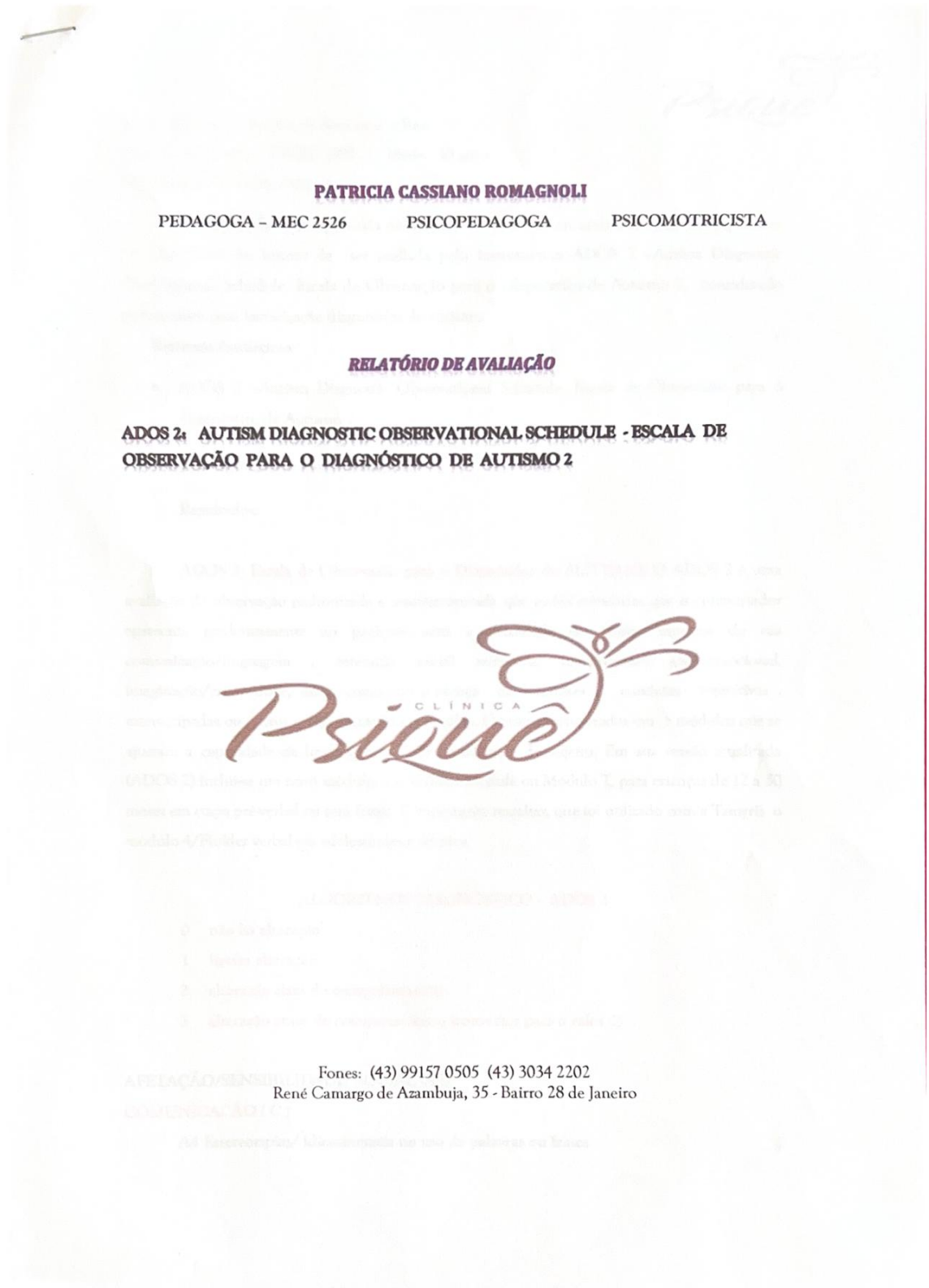
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei uma busca detalhada por profissionais habilitados a diagnosticar autismo em adultos, porém, a maioria dos especialistas trabalhavam com crianças. Foi então que encontrei o Dr. Clay Brites, neurologista com quem já havia tido alguns atendimentos entre 2007 e 2009, quando ele atuava em Arapongas. Após identificar sua atuação em Londrina, marquei uma nova consulta com ele. Confiante em seu currículo, fui acompanhada da minha mãe, e, logo na primeira consulta, ele explicou detalhadamente o protocolo de investigação, incluindo a necessidade de avaliação com psicopedagoga especializada em autismo, nesse caso a Patrícia Romagnoli, destacada pela formação avançada na área.

Iniciei um processo bastante rigoroso de investigação diagnóstica. Foram utilizados diversos recursos com base em protocolos reconhecidos internacionalmente para o diagnóstico do autismo em adultos, a escala ADOS (Autism Diagnostic Observation Schedule).


Ao final desse processo, a profissional concluiu meu diagnóstico dentro do espectro do autismo, no nível 1 de suporte, anteriormente conhecido como síndrome de Asperger. Embora esse termo tenha sido muito usado no passado, hoje ele caiu em desuso oficial após a atualização dos critérios no DSM-5, que passou a unificar as variações dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 13 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 14 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo



Nome: Tamyris Aparecida de Simoni dos Reis
Data de nascimento: 23/08/ 1991 Idade: 30 anos
Escolaridade: 3º Grau completo

A paciente Tamyris Aparecida de Simone dos Reis foi encaminhado pelo neuropediatra Dr Clay Brites no intuito de ser avaliada pelo instrumento: ADOS 2 -Autism Diagnostic Observational Schedule: Escala de Observação para o Diagnóstico de Autismo 2, considerado padrão ouro para investigação diagnóstica do autismo.

Recursos Avaliativos:

- ADOS 2 -Autism Diagnostic Observational Schedule: Escala de Observação para o Diagnóstico de Autismo 2
- Devolutiva para a Tamyris e esposo

Resultados:

ADOS 2- Escala de Observação para o Diagnóstico do AUTISMO: O ADOS 2 é uma avaliação de observação padronizada e semiestruturada que inclui atividades que o entrevistador apresenta gradativamente ao paciente com a finalidade de avaliar aspectos de sua comunicação/linguagem , interação social recíproca, compreensão sócio-emocional, imaginação/criatividade, assim como, a presença de interesses e condutas repetitivas , estereotipadas ou outros comportamentos anômalos. O teste é estruturado em 5 módulos que se ajustam a capacidade de linguagem e idade cronológica do sujeito. Em sua versão atualizada (ADOS 2) inclui-se um novo módulo, é o Toddler Module ou Módulo T, para crianças de 12 a 30 meses em etapa pré-verbal ou sem frases. É importante ressaltar, que foi utilizado com a Tamyris o módulo 4/Fluidez verbal em adolescentes e adultos.

ALGORITMOS DIAGNÓSTICO – ADOS 2

- 0 não há alteração
- 1 ligeira alteração
- 2 alteração clara do comportamento
- 3 alteração grave do comportamento (converter para o valor 2)

AFETAÇÃO/SENSIBILIDADE SOCIAL (AS)
COMUNICAÇÃO (C)

A4 Estereotipias/ Idiossincrasia no uso de palavras ou frases	1
---	---

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 15 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo

A8 Conversação	0
A9 Gestos descritivos, convencionais, instrumentais ou informativos	0
A10 Gestos emocionais ou enfáticos	1
<hr/>	
Total: comunicação	2
<hr/>	
INTERAÇÃO SOCIAL RECÍPROCA (ISR)	
B1 Contato visual incomum	1
B2 Expressões faciais dirigidas ao examinador	0
B6 Comentários sobre as emoções dos outros / empatia	0
B8 Responsabilidade	0
B9 Características das Iniciações Sociais	1
B11 Qualidade da resposta social	2
B12 Quantidade de comunicação social recíproca	1
<hr/>	
Total: interação social recíproca	5
<hr/>	
IMAGINAÇÃO / CRIATIVIDADE: C1	1
<hr/>	
COMPORTAMENTOS ESTEREOTIPADOS E INTERESSES RESTRITOS	
D1 Interesse sensorial incomum nos materiais de jogos ou nas pessoas	0
D2 Maneirismos de mãos e dedos e outros maneirismos complexos	1
D4 Interesse excessivo em temas ou objetos incomuns ou altamente específicos	0
D5 Compulsões ou rituais	2
<hr/>	
Total: comportamentos estereotipados e interesses restritos	3
<hr/>	
PONTUAÇÃO TOTAL GLOBAL (C =2 + ISR = 5) = 7	

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 16 – Relatório de avaliação para diagnóstico de autismo

	PONTOS DE CORTE DIAGNÓSTICO		
	COMUNICAÇÃO (C)	INTERAÇÃO SOCIAL RECÍPROCA (ISR)	TOTAL C+ISR
AUTISMO	3	6	10
ESPECTRO AUTISTA	2	4/5	7/8/9

Tamyris obteve no domínio COMUNICAÇÃO score= 2, no domínio INTERAÇÃO SOCIAL RECÍPROCA SCORE=5, pontuando um total global (C+ISR) = 7, portanto, esta pontuação comparada com os pontos de corte algoritmo diagnóstico acima citados na tabela é indicado um quadro de espectro autista.

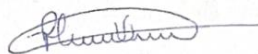
CONCLUSÃO:

Através do instrumento ADOS 2 foram analisados as habilidades que a Tamyris exerce socialmente de acordo com sua idade cronológica e experiências vividas ao longo de sua vida até o presente momento, desta forma, pudemos ter descrições detalhadas do seu desenvolvimento global e condutas sociais. Conforme os pontos de corte algoritmo diagnóstico do ADOS 2 é indicado um quadro de espectro autista.

Diante do exposto, recomenda-se a realização do diagnóstico médico.

Coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Apucarana, 27 de outubro de 2021.

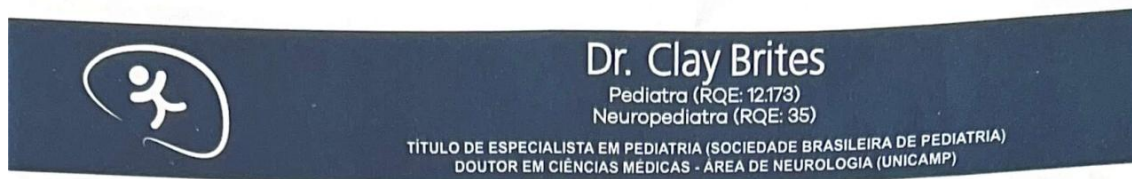


Patricia Cassiano Romagnoli
Pedagoga/Psicopedagoga Clínica e Institucional/Psicomotricista

No entanto, ainda é comum que muitas pessoas, inclusive profissionais, utilizem a expressão “Asperger” de forma informal, especialmente quando se referem a pessoas com alto grau de funcionalidade verbal e cognitiva, como no meu caso. Mesmo tendo conseguido certa fluência social e boa capacidade verbal, é importante lembrar que o diagnóstico de “leve” não significa vida fácil. Como costumo dizer: leve pra quem? Só quem vive essa realidade entende o custo diário de se adaptar a um mundo que, muitas vezes, parece feito para outros. O termo “leve” está ligado ao grau de suporte necessário para funcionamento social e profissional, não à intensidade interna das emoções, frustrações e ansiedades que enfrentamos.

Com todos os documentos e laudos em mãos, retornei ao consultório do Dr. Clay Brites. Depois de algumas consultas e de analisar todos os materiais, ele confirmou o diagnóstico: Transtorno do Espectro Autista nível 1, com comorbidade de transtorno de ansiedade social, algo que, para mim, sempre esteve muito presente. Essa ansiedade, aliás, foi uma das minhas maiores angústias durante toda a vida, e só agora, com o diagnóstico, comecei a entender sua origem real. Era, em muitos momentos, o esforço silencioso de tentar se adequar a um modelo social que simplesmente não fazia sentido para mim.

Figura 17 – Laudo Médico



Dr. Clay Brites
Pediatra (RQE: 12.173)
Neuropediatra (RQE: 35)
TÍTULO DE ESPECIALISTA EM PEDIATRIA (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA)
DOUTOR EM CIÊNCIAS MÉDICAS - ÁREA DE NEUROLOGIA (UNICAMP)

LAUDO MÉDICO

Declaro que o paciente TAMYRIS APARECIDA DE SIMONI DOS REIS apresenta quadro característico de *Transtorno do Espectro Autista Leve (TEA), do subtipo Asperger, com Transtorno de Ansiedade Social (CID F84.5 + F40)*.

Tal condição leva a evidentes prejuízos na interação social, na comunicação social (verbal e não-verbal), dificuldade em interpretar e entender códigos de linguagem, linguagem subliminar, metáforas e gestos sociais ocasionando problemas frente a conflitos e ingenuidade excessiva para interpretar situações que ocorrem no cotidiano. Isto explica suas dificuldades de hoje. Além do mais, a diagnóstico está sendo tardio e muitos destes prejuízos observados hoje poderiam ter sido remediados lá atrás mas ainda são passíveis de controle e estabilidade. Vem com alta carga de ansiedade e reverberações emocionais frente a preocupações nos ambientes sociais. Mediquei sua ansiedade e seu humor e vamos ver evolução.

Necessita, portanto, de psicoterapia comportamental 2x por semana direcionada para habilidades sociais e melhora da percepção social não verbal e emocional. Recomendo redução de carga horária no trabalho.

13/12/21
Dr. Clay Brites
Neuropediatra
CRM-PR 16787
CRM-SP 95146

Atendimento em Londrina e São Paulo
<http://www.neurologistainfantil.com.br/>

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Acredito que um dos maiores sofrimentos de ser autista, especialmente no nível 1, está na dificuldade de adaptação ao mundo do trabalho. Essa dificuldade, na verdade, é uma continuação dos desafios de adaptação social vividos desde a infância. Na escola, já havia um incômodo constante: a sensação de não se encaixar, de ser “estranha” ou “exagerada”. Na

adolescência, o isolamento ou o esforço para agradar e ser aceita. E, na vida adulta, essa pressão se transforma em algo mais cruel: a cobrança por produtividade, desempenho, estabilidade financeira. O mercado de trabalho é um ambiente competitivo, impessoal e altamente imprevisível, tudo o que gera angústia para quem está no espectro. Inserir-se nesse ambiente já é difícil. Manter-se, então, é ainda mais.

Vejo esse reflexo na minha história, e também na trajetória do meu pai, que, mesmo sem diagnóstico, sempre teve enormes dificuldades em se adaptar profissionalmente. Nunca foi por falta de dedicação, capacidade ou talento, mas sim porque o mundo do trabalho exige habilidades sociais e emocionais que, para muitos de nós, não são naturais. É um jogo, como eu sempre disse, que o autista de nível 1 não sabe jogar, ou joga à custa de muito sofrimento. Um jogo que cobra posturas e reações que não fazem parte da nossa lógica, da nossa sensibilidade, da nossa forma de ser. E mesmo quando conseguimos jogar, o sentimento de frustração, de inadequação, de exaustão, nos acompanha. É por isso que muitos de nós convivem com uma ansiedade permanente, por vezes paralisante, para corresponder a padrões que não foram feitos para nós.

Os comportamentos repetitivos, as chamadas estereotípias, no meu caso, se manifestam discretamente. Porém, ao longo dos anos, aprendi a controlá-las. Não sei ao certo como pareço aos olhos dos outros, afinal, ninguém se vê por fora. Os medicamentos, como ansiolíticos, me ajudaram muito. Ainda há preconceito sobre o uso desses fármacos, principalmente em contextos de saúde mental e neurodiversidade, mas posso afirmar que eles foram um apoio crucial em vários momentos. Não como solução mágica, mas como ferramenta para que eu pudesse respirar, me concentrar, funcionar.

Esse diagnóstico não foi um rótulo, mas uma chave. Ele me ajudou a entender minha história com mais compaixão, a ressignificar minhas dificuldades, a reconhecer minhas estratégias de sobrevivência. A partir dele, pude aceitar quem eu sou, com mais verdade e menos culpa. Pude dar sentido a um sofrimento que antes parecia isolado e agora está nomeado, legitimado, compreendido.

Bom, seguindo a narrativa, posteriormente ao diagnóstico refleti muito em como deveria seguir dali. Inicialmente, compartilhei o diagnóstico apenas com pessoas de extrema confiança. A recomendação da minha psiquiatra reforçou essa decisão: eu não tinha obrigação de expor essa parte íntima da minha história. O medo de julgamentos e estereótipos era real, medo de que pessoas me rotulassem ou interpretassem minhas atitudes e competências a partir de um viés capacitista e equivocado.

Continuei trabalhando normalmente. Em 2022 e 2023, ainda que profissionalmente as coisas tenham seguido de forma estável, vivi algumas decepções no campo pessoal e emocional, sobretudo com amizades e relações familiares. Uma das minhas características mais marcantes e que, segundo estudos, pode estar associada ao autismo em mulheres, é uma hipersensibilidade emocional e uma forte percepção sobre intenções alheias (HULL, 2020).

Sempre tive essa sensação de saber, com clareza, quando alguém estava sendo genuíno ou maldoso comigo, mesmo quando todos ao redor pareciam não perceber nada. Essa habilidade, que muitos poderiam confundir com uma sensibilidade exagerada ou intuição aguçada, parece estar mais relacionada a um padrão de observação social intenso e constante, típico de muitas mulheres autistas, especialmente as que passaram anos mascarando comportamentos (LAI, 2019).

Esse tipo de percepção, por vezes, me isola. Não consigo restabelecer vínculos com pessoas que, em algum momento, quebraram minha confiança. Não é uma escolha consciente ou um desejo de guardar mágoas, é uma espécie de sistema interno de defesa, quase automático. E, como costumo dizer, não se trata de falta de perdão, mas de autopreservação, o que me parece ser uma forma intensa e detalhada de processar experiências sociais, muitas vezes dolorosas, que permanecem vívidas em minha memória.

Dentro desse cenário de amadurecimento pessoal e aceitação do diagnóstico, iniciei, como aluna não regular, uma disciplina no mestrado acadêmico em Educação Matemática pela UNESPAR. A matéria foi ministrada pelo professor Sérgio Dantas, cuja atuação é voltada à área mais técnica da Matemática, com ênfase em computação. Em 2022, fui oficialmente aprovada no processo seletivo do programa PRPGEM, com orientação da professora Clélia, que atua na linha de pesquisa de inclusão. Na entrevista, a professora Clélia, com seu olhar atento, chegou a comentar que era óbvio que eu deveria estar com ela, devido meu projeto ser voltado para inclusão. Até então, nenhum dos professores da banca ou do programa sabia sobre meu diagnóstico de autismo.

Hoje, olhando para toda essa trajetória, entendo que cada passo, por mais doloroso ou incerto que tenha sido, me trouxe até aqui. O mestrado em Educação Matemática, orientado por alguém tão significativa quanto a professora Clélia, não apenas reafirma minhas capacidades como pesquisadora, mas também amplia minhas possibilidades de atuação como educadora. Minha dissertação, escrita com o “lápiz da memória”, como gosto de dizer, não tem a pretensão de representar todas as pessoas autistas, mas sim de dar visibilidade a uma experiência real, concreta e possível. Uma história em que o diagnóstico, longe de me limitar, foi o ponto de partida para um processo profundo de reconhecimento.

Recapitulando minha trajetória recente, é importante esclarecer a linha do tempo para contextualizar os eventos que me levaram até a escrita desta dissertação. Iniciei o mestrado como aluna regular em janeiro de 2022, e, embora já soubesse do meu diagnóstico de autismo nível 1, ainda não havia compartilhado essa informação com ninguém no ambiente acadêmico. Foi somente em dezembro daquele mesmo ano que descobri que estava grávida. Essa ordem cronológica pode parecer confusa, mas optei por organizar esta parte da narrativa não com base em uma sequência linear de fatos, e sim em como os acontecimentos emergiram da minha memória, por meio de lapsos, emoções e impactos.

Nos primeiros meses do mestrado, participei de reuniões com minha orientadora, a professora Clélia, que, desde o início, demonstrou um comprometimento admirável com o meu projeto. Logo fui informada de que teria um coorientador, o professor Marcus Bessa, cuja sensibilidade e conduta humana me surpreenderam positivamente. Ambos, embora com perfis diferentes, foram figuras fundamentais para que eu me sentisse acolhida. A professora Clélia, com sua conduta mais reservada e firme, fruto, acredito, de sua trajetória de luta, enfrentando preconceitos sociais e familiares, demonstrava um tipo de força mais contida, enquanto o professor Marcus apresentava um acolhimento mais explícito, afetuoso, algo que casava com minha forma emocional de viver o mundo.

Durante uma das reuniões com a professora Clélia e o professor Marcus, realizada por google meet, não consegui conter o choro. O acúmulo emocional, o medo de não corresponder às expectativas e o sentimento de estar perdida transbordaram. Naquele instante de vulnerabilidade entendi que não conseguiria prosseguir no mestrado sem me mostrar por inteiro. Eu precisava que eles compreendessem que minha forma de ser, de sentir e de reagir não era apenas “sensibilidade”, mas fazia parte de uma constituição neurológica diferente referente ao autismo.

Foi então que tomei a decisão de contar a eles sobre meu diagnóstico. Até aquele momento, eu havia decidido manter isso em segredo, por medo do julgamento, da incompreensão, da exclusão, sentimentos que tantas vezes marcaram minha vida. Contudo, contar foi um divisor de águas. A partir dali, Clélia e Marcus passaram a me entender em outra profundidade. Minha proposta inicial, centrada em uma abordagem da Matemática humanizada, passou a fazer ainda mais sentido, pois conectava-se com quem eu sou. E assim, juntos, decidimos reformular a proposta da dissertação para que ela fosse também um exercício de autoescrita e reflexão sobre o autismo.


A Matemática, que tantas vezes me ofereceu segurança por meio de sua lógica e estrutura, aqui se cruzava com minha dimensão humana, subjetiva e sensível. A proposta de

uma Matemática humanizada, que já vinha me tocando desde os primeiros contatos com essa perspectiva teórica, ganhou ainda mais sentido quando entrelaçada à minha própria trajetória de vida como mulher autista. Não se tratava mais apenas de uma escolha metodológica, mas de uma vivência que encontrava na pesquisa um espaço legítimo de existência.

Assim, o percurso com Clélia e Marcus se fortaleceu. Houve uma mudança de rumo na dissertação, é verdade, mas foi uma mudança que me reconectou comigo mesma. Hoje, sigo com orgulho, sabendo que minha voz está sendo acolhida e transformada em conhecimento. E, mais do que isso, sei que estou plantando sementes de mudança em um espaço onde, por muito tempo, me senti estrangeira.

Como já comentei anteriormente, em dezembro de 2022, descobri que estava grávida. Essa notícia representou um dos momentos mais felizes da minha vida. Àquela altura, eu já havia recebido o diagnóstico de autismo, e começava, ainda com certa cautela, a compartilhar essa informação com pessoas próximas. No ano de 2023, segui lecionando e cursando o mestrado, enquanto vivenciava a gestação de forma intensa e comprometida.

Figura 18 – Ultrassonografia gestação do Pedro



- Ginecologia e Obstetrícia
- Medicina Materno Fetal
- Ultrassonografia Obstétrica e Morfológica
- Cirurgia Minimamente Invasiva e Endometriose
- Videolaparoscopia e Videohisteroscopia
- Psiquiatria e Saúde Mental da Mulher

Dr. Celso Sérgio Maistro / CRM 6373
Dr. Guilherme A. Maistro / CRM 27366
Dr. Fernando A. Maistro / CRM 27567
Dra. Raquel F. Lima / CRM 25978
Dra. Priscilla S. Miquel / CRM 29612

(43) 3422-0836 (43) 3423-1879
clinicamaistro@gmail.com
Rua Dr. Nagib Daher, 1022 Centro
Apucarana - PR - CEP 86800-040

Paciente..... : 0004000005469 -TAMYRIS APARECIDA DE SIMONI DOS REIS
Data Nasc..... : 23/08/1991 - 31 anos anos
Sexo.....:F
Médico Solicitante.....:CELSO SERGIO

Convênio.....: UNIMED
Estado Civil.....: CASADO(A)
Data Atual.....:17/02/2023

*** USG OBSTÉTRICO INICIAL***

Feto único em situação variável, com movimentação ativa.

Saco gestacional localizado na região fúndica da cavidade uterina, conservando paredes regulares e normoecogênicas. SG: 6,6 cm

O feto mede 4,6 cm em seu comprimento cabeça-nádegas e apresenta batimentos cardíacos rítmicos e com frequência normal.

BCF : 163 bpm

Trofoblasto esboçando-se na parede posterior uterina.


Saco vitelino com diâmetro normal. VV : 4.4 mm

Não há sinais de descolamento ovular.

Regiões anexiais sem anormalidades.

CONCLUSÃO:

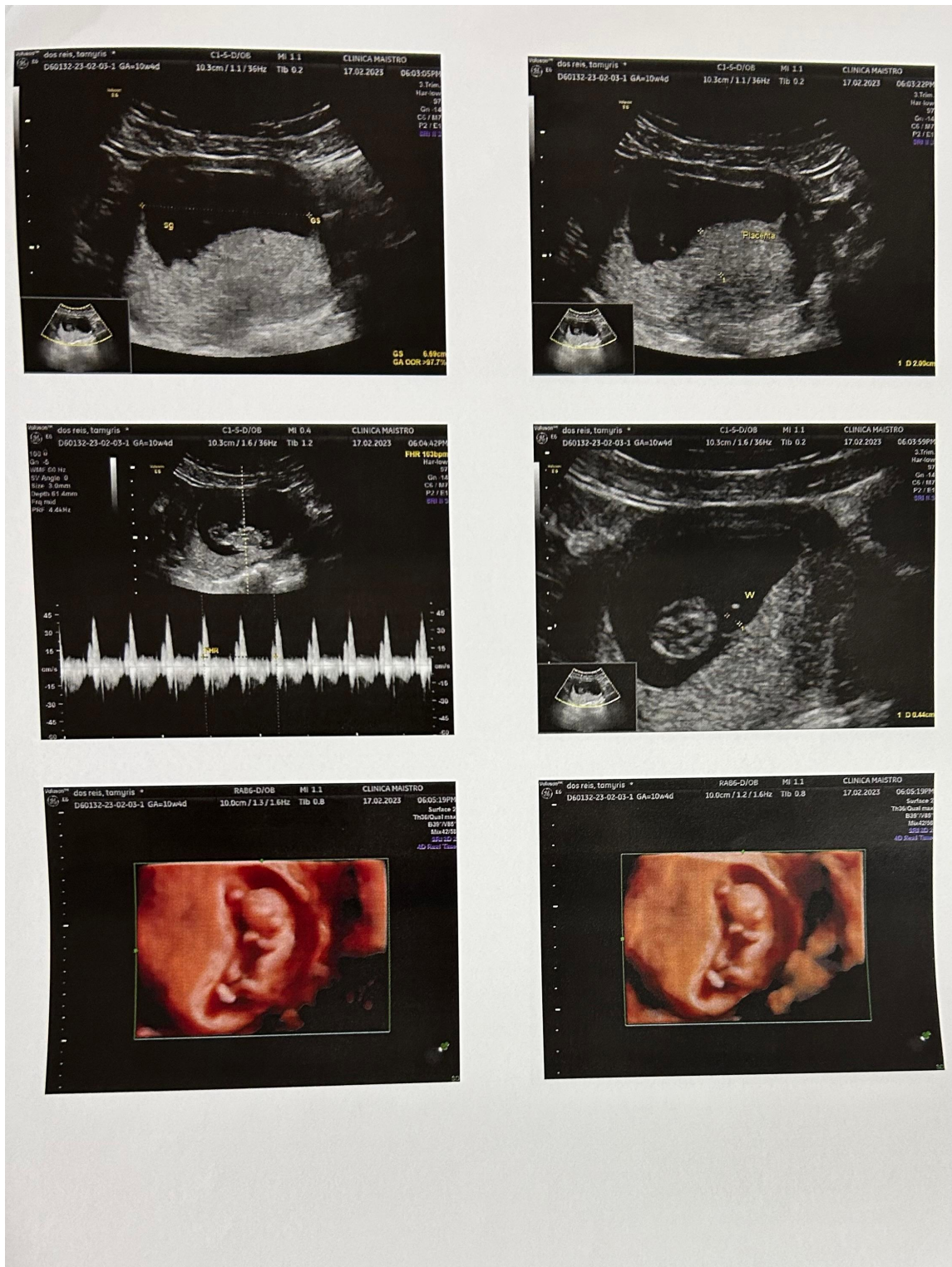
1- Gestação tópica, única, evolutiva, com idade gestacional de 10 semanas e 4 dias, calculado pela dum (+/- 0,5 semana).
2- BCE presente.


Dr. Fernando A. Maistro
GINECOLOGIA E OBSTETRICIA
MEDICINA FETAL
CRM-PR 27567

Rua Dr Nagib Daher, 1022, Centro, Apucarana-Pr Cep: 86800-040 / Tel: (43)3422-0836, (43)3423-1879
Email: clinicamaistro@gmail.com

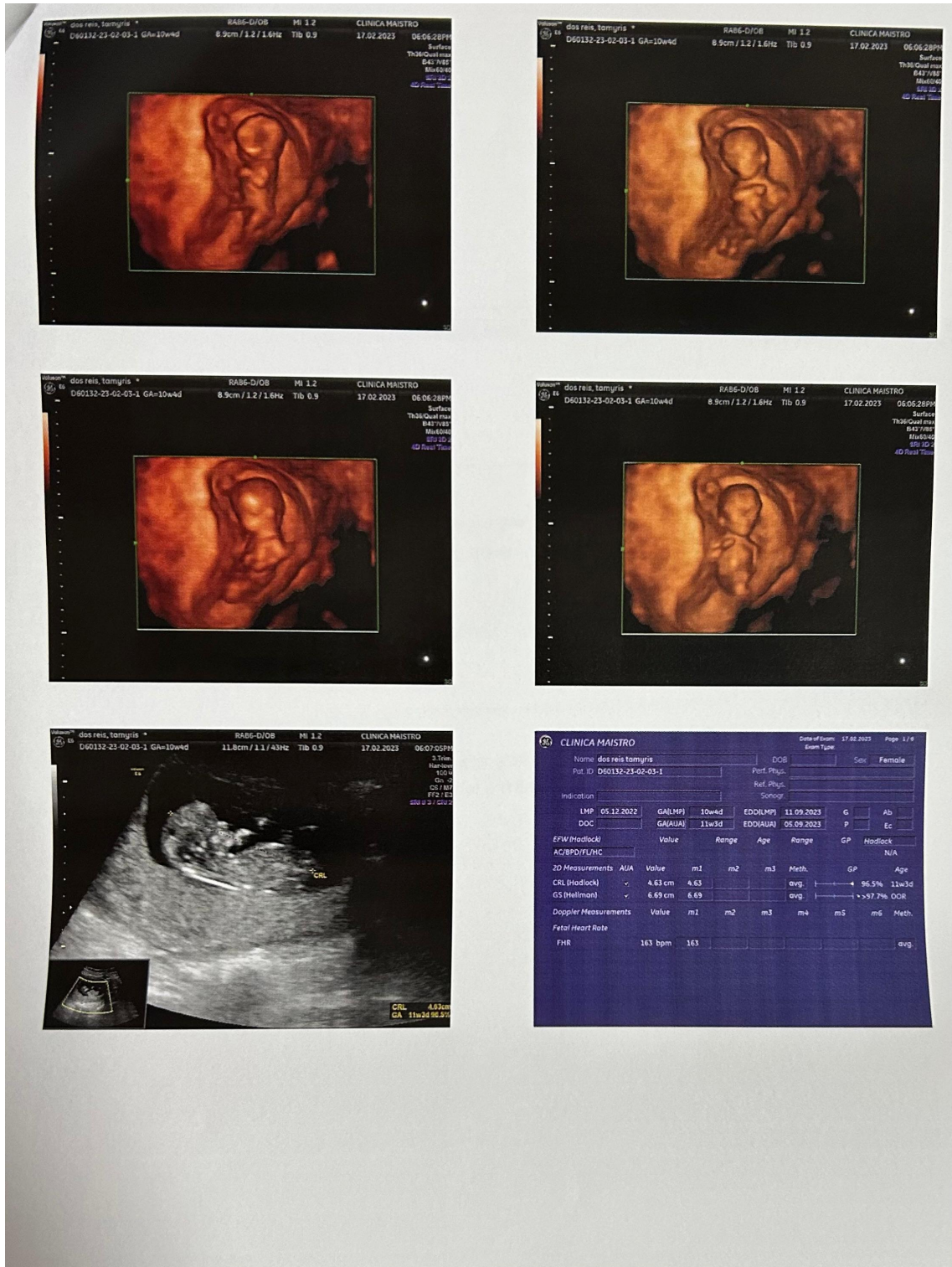
Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 19 – Ultrassonografia gestação do Pedro




Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 20 – Ultrassonografia gestação do Pedro



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 21 – Ultrassonografia gestação do Pedro



- Medicina Materno Fetal
- Ultrassonografia Obstétrica e Morfológica
- Cirurgia Minimamente Invasiva e Endometriose
- Videolaparoscopia e Videohisteroscopia
- Psiquiatria e Saúde Mental da Mulher

Dr. Celso Sergio Maistro / CRM 6373
Dr. Guilherme A. Maistro / CRM 27366
Dr. Fernando A. Maistro / CRM 27567
Dra. Raquel F. Lima / CRM 25978
Dra. Priscilla S. Miguel / CRM 29612

(43) 3422-0836 (43) 3423-1879
celso.maistro@gmail.com
Rua Dr. Nagli Daher, 1022 Centro
Apuarana - PR - CEP 86800-040

Paciente..... : 0004000005469 -TAMYRIS APARECIDA DE SIMONI DOS REIS
Data Nasc..... : 23/08/1991 - 31 anos anos
Sexo.....:F
Médico Solicitante.....:CELSO SERGIO

Convênio.....: UNIMED
Estado Civil.....: CASADO(A)
Data Atual.....:12/06/2023

ULTRASSONOGRRAFIA OBSTÉTRICA COM DOPPLER COLORIDO

Idade gestacional (DUM): 27 semanas.

Feto único com situação longitudinal , apresentação cefálica e dorso à direita .

Biometria fetal:

Diâmetro biparietal (DBP) 74 mm.
Circunferência cefálica (CC) 267 mm.
Circunferência abdominal (CA) 227 mm.
Comprimento femural (CF) 52 mm.
Peso fetal aproximado em 1115 gramas. (erro de +/- 10%).
Percentil 66.
Batimentos cardíacos fetais rítmicos e com frequência normal (FCF= 136 bpm).

Placenta: inserção fúndica posterior, grau 0 segundo Grannum. Espessura: 3,3 cm.

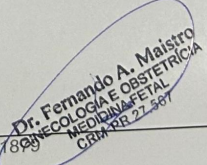
Índice normal de líquido amniótico (ILA): 10,0 cm

O ESTUDO COLOR DOPPLER FLUXOMÉTRICO DEMONSTROU:
Índice de resistência (IR) da artéria cerebral média: 0,7
Índice de pulsatilidade (IP) da artéria cerebral média: 1,5
Índice de resistência (IR) da artéria umbilical: 0,7
Índice de pulsatilidade (IP) da artéria umbilical:1,1

Artérias uterinas : direita - PI:0,8 RI:0,5
esquerda - PI:1,1/ RI:0,6

PERFIL HEMODINÂMICO FETAL (PHF): 1,3 (normal >1,0).

CONCLUSÃO:
1- Gestação tópica, feto único e vivo, com idade gestacional compatível com 27 semanas (+/- 0,5 semana), calculado pela dum.
2- Crescimento fetal adequado.
3- ILA normal.
4- Dopplervelocimetria de artérias uterinas, artérias umbilicais e artéria cerebral média dentro dos padrões da normalidade para a idade gestacional.


Dr. Fernando A. Maistro
GINECOLOGIA E OBSTETRICA
MEDICINA FETAL
CRM PR 27.367

Apuarana-Pr. Cep: 86800-040 / Tel: (43)3422-0836, (43)3423-1879

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 22 – Ultrassonografia gestação do Pedro



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

A gravidez foi vivida com atenção aos mínimos detalhes. Entre a escrita da dissertação, as aulas e as demandas cotidianas, dediquei-me intensamente ao enxoval, à decoração do quarto e à preparação para a chegada do meu filho. Cada escolha, dos adesivos na parede às roupinhas cuidadosamente dobradas, foi feita com afeto e zelo. Em agosto de 2023, meu filho

nasceu. E com ele, nasceu também uma nova forma de me compreender. Desde os primeiros momentos, fui tomada por um sentimento profundo de amor e conexão. Desejava acertar em tudo, estar presente em cada segundo. Vivia um amor que transbordava e que, de certa forma, me colocava em estado de alerta e de transformação.

A maternidade me introduziu em um universo até então desconhecido: o da reorganização dos valores e da percepção do que, de fato, importa. Fui sendo atravessada por um tipo de discernimento que só a vivência poderia proporcionar. Compreendi que, se eu não mudasse minha perspectiva sobre o mundo, especialmente sobre o valor que atribuía à cobrança profissional, ao desempenho e à aceitação social, eu não alcançaria a plenitude daquilo que eu começava a experimentar com meu filho nos braços.

Figura 23 – Dia do nascimento do Pedro



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025


Ainda que 2023 tenha sido um ano de alegrias e aprendizados, ele também antecedeu um dos momentos mais difíceis da minha vida. Em dezembro daquele mesmo ano, recebi o diagnóstico de câncer de mama, mais especificamente, um carcinoma ductal invasivo com

expressão HER2 positiva. Embora a descoberta tenha ocorrido no final do ano, os primeiros sinais já haviam surgido em 2021, quando percebi um afundamento na mama esquerda.

Na época, não dei a devida atenção ao sintoma. A assimetria, embora perceptível, não me causava dor ou incômodo. Com o nascimento do meu filho e a tentativa de amamentação, passei a observar que essa mama não produzia leite de forma satisfatória. Havia dificuldade na pega, baixo fluxo e uma resistência natural do bebê ao sugar daquele lado.

Inicialmente, procurei orientação em bancos de leite, acreditando que o problema estivesse relacionado à produção de leite. De consulta em consulta, no entanto, a realidade se impôs. O nódulo, localizado em uma região profunda e não facilmente palpável, estava inserido no tecido muscular. A deformidade, que eu atribuía a fatores benignos ou hormonais da gestação, era, na verdade, o efeito de um processo cancerígeno que já se desenvolvia havia algum tempo. A presença de cistos benignos anteriores ao diagnóstico contribuiu para a minha desatenção inicial ao risco. A confirmação do câncer gerou um choque, mas ao mesmo tempo, ativou em mim um senso de urgência e enfrentamento.

Figura 24 – Estudo Imuno-Histoquímico



DIAGNÓSTICOS EM ANATOMIA PATOLÓGICA
CRM-PR/PJ 7040

DRA ANGELA NAVARRO GORDAN
Responsável Técnica
CRM-PR 22165 / ROE 13592

DR GEORGE CÂMARA LOPES
CRM-PR 32957 / ROE 16499

Anatomia Patológica
Imuno-Histoquímica / PD-L1 / NTRK
FISH
Captura Híbrida / Hibridização in situ
Citologia Cérvico Vaginal
Punção Aspirativa Guiada por USG
Exame Intra-Operatório de Congelação

Paciente: TAMYRIS APARECIDA DE SIMONI DOS REIS Id: 8225294
 DN: 23/08/1991 Sexo: F
 Idade: 32 ano(s) 4 mes(es)
 CPF: 083.123.669-89 Prontuário:
 Procedência: INSTITUTO PRO MULHER
 Médico(s): Dr.(a) **BRUNO ANDRE DI RICO** 40601170 Qtd.: 04

Nº Exame: IM/24/000028
 Convênio: UNIMED (LONDRINA)
 Data de coleta:
 Data de recebimento: 02/01/2024
 Data de liberação: 08/01/2024

ESTUDO IMUNO-HISTOQUÍMICO

DADOS CLÍNICOS

Estudo Imuno-histoquímico. Correlacionado ao exame: AN/23/030603.

MATERIAL

Material interno identificado como: AN/23/030603 (bloco 1,2 e 3)
 Procedência: Laboratório DAP - Londrina/PR

METODOLOGIA E RESULTADOS

Desparafinização e recuperação antigênica, incubação com anticorpos monoclonais e/ou policlonais com controles internos e/ou externos, seguida de amplificação (polímero) e revelação (cromógeno). Resultados descritos abaixo:

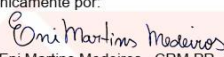
Estudo Imuno- Histoquímico

Anticorpos	Clone	Resultado
Estrogen Receptor	EP1	POSITIVO (98%, INTENSIDADE FORTE) - BLOCO 1
Progesterone Receptor	PgR 636	POSITIVO (15%, INTENSIDADE FORTE) - BLOCO 1
Ki-67	MIB-1	POSITIVO (CERCA DE 30%) - BLOCO 1
c-erbB-2 Oncoprotein	Polyclonal	ESCORE 3+ - BLOCO 1
E-Cadherin	NCH-38	POSITIVO - BLOCO 1
p120	EP66	POSITIVO (MEMBRANAR) - BLOCO 1
Estrogen Receptor	EP1	POSITIVO (95%, INTENSIDADE FORTE) - BLOCO 2
Progesterone Receptor	PgR 636	NEGATIVO (CONTROLE INTERNO POSITIVO) - BLOCO 2
Ki-67	MIB-1	POSITIVO (CERCA DE 35%) - BLOCO 2
c-erbB-2 Oncoprotein	Polyclonal	ESCORE 2+ - BLOCO 2
E-Cadherin	NCH-38	POSITIVO - BLOCO 2
p120	EP66	POSITIVO (MEMBRANAR) - BLOCO 2
Estrogen Receptor	EP1	POSITIVO (100%, INTENSIDADE FORTE) - BLOCO 3
Progesterone Receptor	PgR 636	NEGATIVO (CONTROLE INTERNO POSITIVO) - BLOCO 3
Ki-67	MIB-1	POSITIVO (CERCA DE 30%) - BLOCO 3
c-erbB-2 Oncoprotein	Polyclonal	ESCORE 3+ - BLOCO 3
E-Cadherin	NCH-38	POSITIVO - BLOCO 3
p120	EP66	POSITIVO (MEMBRANAR) - BLOCO 3


DIAGNÓSTICO

1 - BIÓPSIA DE LESÃO EM MAMA ESQUERDA, 06H: ESTUDO IMUNO-HISTOQUÍMICO COMPATÍVEL COM CARCINOMA INVASIVO EXIBINDO O SEGUINTE PERFIL:

Assinado Eletronicamente por:




Dra. Eni Martins Medeiros. CRM PR - 40551



Dra. Ângela Navarro Gordan. CRM PR - 22165

Página 1 de 2

☎ 43 3322.1400 | 📧 @laboratoriodap | www.daplondrina.com.br
 Av. Carlos Gomes, 400 | Jd. Petrópolis | CEP 86015-400 | Londrina PR



Programa de Acreditação e Controle da Qualidade
Sociedade Brasileira de Patologia

Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Figura 25 – Estudo Imuno-Histoquímico



DRA ANGELA NAVARRO GORDAN
Responsável Técnica
CRM-PR 22165 / ROE 13592

DR GEORGE CÂMARA LOPES
CRM-PR 32957 / ROE 18499

Anatomia Patológica
Imuno-Histoquímica / PD-LI / NTRK
FISH
Captura Híbrida / Hibridização in situ
Citologia Cérvico Vaginal
Punção Aspirativa Guiada por USG
Exame Intra-Operatório de Congelação

Paciente: TAMYRIS APARECIDA DE SIMONI DOS REIS Id: 8225294
DN: 23/08/1991 Sexo: F
Idade: 32 ano(s) 4 mes(es)
CPF: 083.123.669-89 Prontuário:
Procedência: INSTITUTO PRO MULHER
Médico(s): Dr.(a) BRUNO ANDRE DI RICO

Nº Exame: IM/24/000028
Convênio: UNIMED (LONDRINA)
Data de coleta:
Data de recebimento: 02/01/2024
Data de liberação: 08/01/2024
Qtd.: 04

ESTUDO IMUNO-HISTOQUÍMICO

- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE ESTRÓGENO: **PRESENTE.**
- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE PROGESTERONA: **PRESENTE.**
- ÍNDICE PROLIFERATIVO: **30%.**
- STATUS DA EXPRESSÃO DO ONCOGENE *HER-2*: **ESCORE 3+.**
 - % DE CÉLULAS MARCADAS: **30%.**
 - INTENSIDADE DE MARCAÇÃO: **FORTE.**
 - PADRÃO DE MARCAÇÃO: **COMPLETO.**

2 - BIÓPSIA DE LESÃO EM MAMA ESQUERDA, 07/08H: ESTUDO IMUNO-HISTOQUÍMICO COMPATÍVEL COM CARCINOMA INVASIVO EXIBINDO O SEGUINTE PERFIL:

- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE ESTRÓGENO: **PRESENTE.**
- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE PROGESTERONA: **AUSENTE.**
- ÍNDICE PROLIFERATIVO: **35%.**
- STATUS DA EXPRESSÃO DO ONCOGENE *HER-2*: **ESCORE 2+.**
 - % DE CÉLULAS MARCADAS: **80%.**
 - INTENSIDADE DE MARCAÇÃO: **MODERADA/FORTE.**
 - PADRÃO DE MARCAÇÃO: **INCOMPLETO.**

3 - BIÓPSIA DE LESÃO EM MAMA ESQUERDA, 08/09H: ESTUDO IMUNO-HISTOQUÍMICO COMPATÍVEL COM CARCINOMA INVASIVO EXIBINDO O SEGUINTE PERFIL:

- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE ESTRÓGENO: **PRESENTE.**
- EXPRESSÃO DOS RECEPTORES DE PROGESTERONA: **AUSENTE.**
- ÍNDICE PROLIFERATIVO: **30%.**
- STATUS DA EXPRESSÃO DO ONCOGENE *HER-2*: **ESCORE 3+.**
 - % DE CÉLULAS MARCADAS: **40%.**
 - INTENSIDADE DE MARCAÇÃO: **FORTE.**
 - PADRÃO DE MARCAÇÃO: **COMPLETO.**

Referências

- 1 - WHO Classification of Tumours of the Breast, 5th Ed; 2019.
- 2 - College of American Pathologists, Cancer Protocols Templates, versão online 2023.
- 3 - Examination of Low ERBB2 Protein Expression in Breast Cancer Tissue. JAMA oncology (2022).

Assinado Eletronicamente por:

Dra. Eni Martins Medeiros. CRM PR - 40551

Dra. Ângela Navarro Gordan. CRM PR - 22165

Página 2 de 2

☎ 43 3322.1400 | 📧 @laboratoriodap | www.daplondrina.com.br
Av. Carlos Gomes, 400 | Jd. Petrópolis | CEP 86015-400 | Londrina PR



Fonte: Arquivo Pessoal – 2025

Fui informada de que, por se tratar de um câncer agressivo, seria necessário iniciar a quimioterapia antes da cirurgia, com o objetivo de reduzir o nódulo. Assim, 2024 foi um ano inteiramente dedicado ao tratamento. Realizei a quimioterapia, segui com a mastectomia radical e, por fim, com a radioterapia. Recebi afastamento pelo INSS e pude me concentrar inteiramente no cuidado com meu filho e na luta pela vida.

Em 2025, continuei o protocolo de medicamentos e sigo em acompanhamento. Fui informada de que o tratamento de manutenção deve durar aproximadamente 10 anos. A jornada é longa, mas hoje escrevo estas linhas com a consciência tranquila: fiz o que estava ao meu alcance e continuo fazendo.

Como autista, sempre carreguei comigo uma visão de mundo muito marcada pela busca por justiça, coerência, controle e previsibilidade. A chegada do meu filho e o enfrentamento da doença desconstruíram, aos poucos, essas estruturas internas rígidas. Aprendi, a duras penas, que não se trata de desistir do que sou, mas de encontrar outras formas de viver sendo quem sou. E, mais do que isso, compreendi que a sociedade, por mais excludente, injusta e insensível que seja, não pode mais ser o meu termômetro de valor.

Decidi, por fim, que quero ensinar ao meu filho o que é essencial: ser uma boa pessoa. Desejo que ele seja competente, mas que não sofra sob o peso de uma cobrança incessante, como a que me acompanhou por tantos anos. Quero que ele seja feliz, e que, ao contrário do que tantas vezes vivi, possa ser acolhido em sua humanidade. O câncer me mostrou o sentido da vida, e foi, paradoxalmente, ao lado da experiência da maternidade, a grande responsável pelo início da minha cura emocional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Flávia Bueno de et al. O ensino do teorema de Pitágoras com a utilização de material didático para a construção de subsunçores da aprendizagem significativa. In: SEMANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFES - CAMPUS CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM (VI ΣMAT), 6., 2014, Cachoeiro de Itapemirim. Anais [...]. Cachoeiro de Itapemirim: IFES, 2014. p. 1-8.

BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da educação especial.** Revista Brasileira de Educação Especial. v.2, n.3, 1995.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza. **As vivências de pessoas adultas com transtorno do espectro autista na relação com a escolaridade e concepções de mundo.** 2018. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/2514>>. Acesso em: 10/01/2024.

BRASIL. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, LDB.** Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf>. Acesso em: 30/12/2023.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva.** Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30/12/2023.

BOSA, Cleonice Alves. **Autismo: intervenções psicoeducacionais.** Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s47-s53, maio 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30/12/2023.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo.** Psic.: Teor. e Pesq., Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722012000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30/12/2023.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países.** 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018.

CLANDININ, J. Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. **Research Studies in Music Education**, v. 27, n. 44, p. 44 – 54, dez. 2006.

CLANDININ, D. J.; et al. **Engaging in narrative inquiries with children and youth**. Nova York: Routledge, 2016.

SANTOS, Renata Gilaberte Campos dos. **Narrativas sobre o percurso formativo de autistas licenciandos em Matemática. 2021. 182 f.** 2021. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 13 ed. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, Matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30/12/2023.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HULL, Laura et al. *Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults*. **Autism**, v. 24, n. 2, p. 352–363, 2020.

LAI, Meng-Chuan; LOMBARDI, Tamara M.; BARON-COHEN, Simon. *Reconciling the 'female autism phenotype' with the high male prevalence of autism*. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 23, n. 10, p. 872–885, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 13/02/2025.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno**. Porto Alegre: Artmed, 2014. P. 50.

FERNANDES, Odair Antonio. **A Educação Especial diante das Reformas da Educação Profissional**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1526-6.pdf>>. Acesso em: 30/12/2023.

FIORENTINI, D. **Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente?**. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-78.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; DA COSTA, Priscila Kabbaz Alves; GÓES, Heliza Colaço. **DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: A TRANSFORMAÇÃO**

NECESSÁRIA E URGENTE NA EDUCAÇÃO. **Anderson Roges Teixeira Góes Priscila Kabbaz Alves da Costa (organizadores)**, p. 23.

GOOGLE INC. **YouTube**. San Bruno, CA: Google, 2005. Disponível em: <<https://www.youtube.com>>. Acesso em: 26 out. 2025.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

Hill, A. (2012). **Not just a boy thing: how doctors are letting down girls with autism**. The Guardian, London. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/society/2012/jul/13/girls-autism-sex-bias-children>>. Acesso em: 09/06/2023.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as Deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva**. São Paulo, SP: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2008.

INDEED, **Sex Matters! Gender Matters!. Sex and Gender Women's Health Collaborative**. Disponível em: <<http://sgwhc.org>>. Acesso em: 30/12/2023.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, 3 – 11 (2006).

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Rev. Bras. Psiquiatr. São Paulo, v. 28, supl. 1, p. s3-s11, May 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30/12/2023.

LAGO, Mara. **Autismo na Escola: Ação e Reflexão do Professor**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13077/000638908.pdf>>. Acesso em: 30/12/2023.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social**. São Paulo v. 14, n. 2, p. 51-56, jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30/12/2023.

MARQUES, Valéria; SATRIANO, Cecília. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.23, n.51, p. 369-386, jun. 2017 a set. 2017. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v23n51/1981-0431-lc-23-51-369.pdf>>. Acesso em: 12/01/2024.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. JOSE, Pires. PIRES, Glaucia Nascimento da Luz. **Inclusão: Compartilhamento Saberes**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MATIAS-PEREIRA, José. **Metodologia Científica**. Manual de Pesquisa Científica. Brasília: Sistema Universidade Aberta do Brasil.

MILTON, Damian. “The Double Empathy Problem.” *Disability & Society*, 2012.

MOTTA, Cristina Dalva Van Berghem. **Resumo: o papel psicológico da História da Matemática no processo de ensino-aprendizagem.** Simpósio Internacional Do Adolescente May. 2005. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000082005000200056&script=sci_arttext#:~:text=Assim%2C%20a%20Hist%C3%B3ria%20da%20Matem%C3%A1tica,acordo%20com%20as%20diferentes%20necessidades>. Acesso em: 30/12/2023.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Educação especial, inclusão e educação Matemática nos anos iniciais de escolarização. **DE PALESTRAS**, p. 54, 2016.

OLIVEIRA, V. M. de; SANTIAGO, C. R. **Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa.** *Linhas Críticas*, 23(51), 369-386. (2018)

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

ORRÚ, E. S. **Autismo: o que os pais devem saber?** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

PEREIRA, A. K.; SOUTO, V. **A cor do autismo e sua relevância na representação simbólica de mulheres.** In: Anais do 9º Congresso Internacional de Design da Informação Sociedade Brasileira de Design da Informação. Belo Horizonte. 2019. p. 1403-1411.

PEREIRA, M. (2018). **A História da Pessoa com Deficiência.** *Ciências Gerenciais Em Foco*, 8(5). Recuperado de <<https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>>.

PEREIRA, José Matias. **Manual de metodologia da pesquisa científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: o paradigma do século 21.** *Revista Inclusão*. Ano I, n. 1, p. 19-23, out., 2005.

SEIXAS, Sofia; MANRIQUE, Ana Lúcia. **Transtorno do espectro autista: contribuições para a educação Matemática na perspectiva da teoria da atividade.** *Revista de Educação Matemática (Remat)*, v. 15, n. 20, p. 483-502., 2018.

SILVA, M. V. T. **Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista e expectativas educacionais das famílias.** 2014. 95 p. Dissertação (Mestrado em Saúde) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje.** São Paulo: CEDAS, 1986.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação Matemática crítica: a questão da democracia.** Papirus editora, 2001.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução À Educação Especial: Ensinar Em Termos De Inclusão.** 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STEDMAN. **Dicionário Médico.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

TEODORO, Grazielle Cristina. GODINHO, Maíra Cássia Santos. HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental** The student inclusion with Autism Spectrum Disorder in Primary Education. Research, Society and Development, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070066>>. Acesso em: 30/12/2023.

TRATADO INTERNACIONAL. **Declaração universal dos direitos humanos (1948)**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/2decla.htm>>. Acesso em: 30/12/2023.

VIANA, Elton de Andrade; MANRIQUE, Ana Lucia. **Cenário Das Pesquisas Sobre O Autismo Na Educação Matemática**. SBEM Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Educação Matemática em Revista, Brasília, v. 24, n. 64, p. 252-268, set./dez. 2019.