

# SENSORIALIDADES NO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DENUNCIAR, EDUCAR E CONVIDAR PARA FAZER PARTE DA COMUNIDADE HUMANA

*María Elena Infante-Malachias \**

*Herbert Gomes da Silva \*\**

*Jennifer Caroline de Sousa \*\*\**

**RESUMO:** Neste artigo apresentamos alguns aspectos relacionados ao denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), principalmente em relação a sua prevalência na atualidade, e abordamos as características das sensorialidades diferenciadas em pessoas autistas a partir do conceito de processamento sensorial. Para tanto, fazemos uma breve incursão em estudos que descrevem os transtornos de processamento sensorial no autismo e discutimos a estigmatização que sofrem as pessoas dentro do espectro autista. Considerando as possibilidades de superação da estigmatização propostas por Corrigan e Gelb, elaboramos uma trilha teórica que vislumbra (i) o protesto a partir da denúncia da discriminação, (ii) a educação a partir da informação sobre os sistemas sensoriais em particular e, finalmente, (iii) o contato, ao convidar o leitor a conhecer de perto as pessoas dentro do TEA. Este estudo de natureza teórica sugere que os três caminhos apontados podem se constituir em estratégias favoráveis para a formação de educadores que possibilitem a si mesmos e aos seus estudantes fazerem parte da comunidade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtorno do Espectro Autista. Processamento Sensorial. Comunidade Humana. Formação de Professores.

## SENSORIALITIES IN AUTISM SPECTRUM DISORDER: REPORTING, EDUCATING AND INVITING TO BE PART OF THE HUMAN COMMUNITY

**ABSTRACT:** In this article we present some aspects related to the so-called Autism Spectrum Disorder (ASD) mainly in relation to its prevalence today, and we address the characteristics of differentiated sensorialities in autistic people from the concept of sensory processing. For this proposal, we present a brief incursion into studies that describe sensory processing disorders in autism and discuss the stigmatization that people suffer within the autism spectrum. From the possibilities of overcoming the stigmatization proposed by Corrigan e Gelb, we elaborated a theoretical path that proposes, based on the author's ideas, (i) the protest based on the denunciation of discrimination, (ii) education based on information about sensory systems and, finally, (iii) the contact, by inviting the reader to get to know the people within ASD up close. This theoretical study suggests that the three paths pointed out can constitute favorable strategies for the formation of educators that enable themselves and their students to be part of the human community.

**KEY-WORDS:** Autism Spectrum Disorder. Sensory Processing. Human Community. Teacher Training.

\* Professora Associada da Universidade de São Paulo (USP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) vinculada ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza. Vice Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências (PIEC). Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação Humana (GPECFoH-USP). E-mail: marilen@usp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9173-2017>

\*\* Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e docente permanente do Programa Multidisciplinar Interinstitucional de Difusão do Conhecimento - FACED/UFBA. Líder do Núcleo de Pesquisa BIOTICA - Biointeracionismo, Tecnologias, Cognição e Aprendizagens. Pesquisador do FORMACCE em aberto (UFBA). Pesquisador e vice coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação Humana (GPECFoH-USP). E-mail: herbert.gomes@ufba.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0948-8423>

\*\*\* Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA) vinculada ao Setor de Educação Científica e Ambiental do Departamento de Biologia do Instituto de Ciências Naturais e atuante nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas. Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Ambiental (PPGECA) da UFLA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Formação Humana (GPECFoH-USP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP-UFMS). E-mail: jennifer.sousa@ufla.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2701-1263>

*“Mas que mundo queremos? Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se e respeitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir”.*

(Humberto Maturana)

## **Introdução**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa e heterogênea do neurodesenvolvimento que envolve desafios persistentes de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos (APA, 2022). Embora o autismo seja considerado um transtorno para toda a vida, o grau de dificuldade de funcionamento devido a esses desafios varia amplamente entre os indivíduos dentro do TEA, e, por isso, define-se como um espectro pela sua diversidade de manifestações. Em abril de 2025, foi publicado um artigo que indicou a taxa de prevalência do TEA nos Estados Unidos de América (Shaw *et al.*, 2025). Estas informações, obtidas em uma vasta investigação realizada a partir de dados coletados em 2022 pela *Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network* (ADDM) - Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, revelaram que uma em cada 31 crianças com idades de até 8 anos se encontrava dentro do TEA. O estudo de Zeidan *et al.* (2022) indica que no mundo a prevalência do TEA é de uma em cada 100 crianças, embora esses dados não incluam aqueles de países com baixa e média renda (*World Health Organization*, 2023). De acordo com Shaw *et al.* (2025) é possível destacar que, além da grande prevalência detectada para casos de crianças com autismo, ainda deve ser destacada a descrição da condição do TEA, definida nessa investigação como uma deficiência do desenvolvimento.

No Brasil, Freire e Nogueira (2023) indicam que não há dados estatísticos sobre a prevalência de autismo. Nesse sentido, as autoras apontam a exigência de avançar nessa identificação, tanto no diagnóstico quanto no acompanhamento dessa população em nosso país. Ademais, diante desse cenário, complementamos com a necessidade de mais pesquisas que auxiliem a compreender como essas pessoas vivem e estão na sociedade brasileira. De acordo com Araújo, Silva e Zanon (2023), a única pesquisa epidemiológica realizada no Brasil foi um estudo-piloto realizado em um bairro de 20 mil habitantes em Atibaia (SP), em 2011, que revelou, na época, uma criança dentro do TEA para cada 367. Esse estudo de Paula *et al.* (2011) foi uma investigação pioneira na América do Sul, que descreveu de maneira inédita os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no Brasil, denunciando o problema da identificação tardia e a dificuldade de acesso da população aos serviços de atenção e acompanhamento. Dentre os

problemas descritos não se apontava ainda para a estigmatização e a falta de conhecimento sobre a condição e as possibilidades de comunicação e de vida das pessoas dentro do espectro autista, independentemente do nível de suporte que cada um precise.

Contudo, a estigmatização é um marcador social importante para se compreender a relação e a construção de identidades sociais. No trabalho clássico de Goffman (1982), o conceito de estigma é definido como uma linguagem de negação de relações, não apenas pela aparência física ou comportamentos manifestados e não aceitos pelo outro. Para o autor, o estigma se constitui quando existe uma discrepância entre a identidade social de uma pessoa e o que os outros esperam que ela seja. Em geral, a estigmatização considera o estigmatizado como inferior e/ou incapaz. O estigma é a negação da pertinência da existência do outro em um grupo social. No caso do TEA, e de acordo com Araujo *et al.* (2023), quando uma característica se torna estigmatizante em uma pessoa, esta pode definir a normalidade em outra. Para as autoras, isto significa que uma visão estigmatizada de uma pessoa dentro do TEA se vincula a uma visão de normalidade dos não autistas.

Comumente, a caracterização do autismo fica estigmatizada pela necessidade de suporte, o que, em muitos casos, ganha destaque em relação a outras manifestações. Nesse contexto, é importante ressaltar que, mesmo para as pessoas no nível de suporte 1 dentro do TEA, não existe ausência de suporte ou nível de suporte zero, levando a que todas as pessoas no espectro, seja em maior ou menor grau, necessitem de apoio, suporte e compreensão das suas diversas necessidades.

Como exemplo desta perspectiva indicada acima, podemos recorrer ao relatado por Pereira *et al.* (2022), que, ao trabalhar com a formação médica em psiquiatria no Brasil, reconheceram que vários aspectos do paciente podem provocar reações estigmatizantes nos próprios médicos. Além de características do aspecto físico e sintomas evidentes de transtornos mentais, a falta ou o déficit de competências sociais, tais como ausência de contato visual, recusa ao toque, movimentos estereotipados e repetitivos, temas de conversa inapropriados ou sensibilidade sensorial, dentre outras características, podem gerar nos médicos reações de rejeição e estigmatização. Essas últimas características e comportamentos estão associados às manifestações perceptíveis para as pessoas que estão dentro do TEA. Os mesmos autores, a partir da experiência de docência universitária para a formação de médicos psiquiatras, afirmam que:

A experiência brasileira já demonstrou ser possível a construção de uma proposta curricular sustentável, com ênfase no enfoque ensino-serviço, no âmbito do Sistema Único de Saúde, ampliando a perspectiva da formação de futuros médicos mais competentes na abordagem do sofrimento psíquico e eticamente preparados para lidar com a diversidade humana (Pereira *et al.*, 2022, p. 399).

A observação final do excerto indica uma necessidade de formação no qual os médicos devem estar eticamente preparados para lidar com a diversidade humana. Corroborando com esta prerrogativa,

afirmamos que isso deve ocorrer na formação ética de todos os indivíduos, sendo fundamental sair de uma perspectiva do TEA que a enquadre como uma deficiência. Em especial, reiteramos que esta formação é obrigatória para professores de todos os níveis de escolaridade, que, diante dos diagnósticos e prevalência atual do TEA, bem como a duração e seu papel no processo de escolarização e formação humana, precisam estar eticamente preparados para lidar com a grande diversidade na sua sala de aula.

No campo educacional, em 2007, Boaventura de Sousa Santos denunciou o pensamento abissal que se refere às ideias políticas e culturais que, no pensamento ocidental, geram e mantêm relações excludentes. Fazendo um paralelo com a estigmatização, afirmamos que os indivíduos criam uma sutil linha abissal também entre as pessoas, que separa o que é certo do que é inadequado, diferente, ou dito anormal em relação à biologia das pessoas. A partir desse contexto, pensamos que é necessária uma compreensão mais profunda sobre as neurodivergências no TEA para superar o estranhamento e avançar em direção a uma categorização de deficiência em outra perspectiva: a da necessidade. Isto se aproxima da proposta de Santos (2007) de pensamento pós-abissal, em que a diversidade de culturas, de conhecimentos e de perspectivas de experiências do mundo cabem e podem conviver de forma democrática e solidária.

A favor dessa formação ética, Corrigan e Gelb (2006) propõem estratégias contra a estigmatização. Ressaltamos que, embora a proposta seja inicialmente para doenças mentais, neste artigo associamos a métodos de pensamento pós-abissal para superar as perspectivas e visões estigmatizantes contra o TEA. Os autores indicam três caminhos: o protesto, a educação e o contato (Corrigan; Gelb, 2006). O protesto representa a denúncia e a informação para que as pessoas possam repensar as suas posições e crenças, a educação é tomada como caminho de compreensão e, o contato é assumido como caminho de encontro com o outro, com seres humanos diversos. Essa proposta de atitudes e pensamentos pós-abissais (Santos, 2007) e os três caminhos propostos por Corrigan e Gelb (2006) abrem possibilidades de compreensão das pessoas dentro do TEA e, citando Santos (2007), [...] “nos capacitam a uma visão mais abrangente tanto daquilo que conhecemos como daquilo que desconhecemos, e nos previne de que aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral” (Santos, 2007, p. 94).

Diante desse contexto, em uma implicação direta dos autores, que envolve a condição dentro do espectro do TEA e a partir de indagações, estudos, reflexões, experiências e conversações, é que surge este artigo na forma de ensaio, com o objetivo de propor um caminho reflexivo de acolhimento. A nossa tese é que denunciar a falta de acolhida, propor um caminho explicativo que gere a compreensão e, finalmente, convidar a olhar, conhecer e se aproximar das pessoas dentro do TEA para gerar um outro mundo possível, de acordo com a proposta inicial de Corrigan e Gelb (2006), podem subsidiar ações e ser um caminho que contribua com a formação das pessoas, em particular dos professores, para atuar junto aos sujeitos autistas.

## Um olhar para a neurodiversidade a partir dos Sistemas Sensoriais

O conceito de neurodiversidade foi originalmente descrito pela socióloga australiana Judy Singer em 1998, que é autista e mãe de autista. Diante de diagnósticos médicos que enfatizavam as deficiências da condição que ela enfrentava, que posteriormente também se deu com sua filha, ela propôs o termo de neurodiversidade para designar a variação normal do funcionamento do sistema nervoso das pessoas. Isso significa que não existe um funcionamento correto do sistema nervoso e que o neurodesenvolvimento pode produzir uma grande diversidade de manifestações neurológicas não patológicas, as quais a autora relaciona à biodiversidade e que auxiliaria na desconstrução da estigmatização de um modo típico de funcionamento do sistema nervoso. Para Singer (2017), a biodiversidade é necessária para a estabilidade dos ecossistemas, assim como a neurodiversidade é necessária para a estabilidade das sociedades. Essa compreensão de uma variação natural do funcionamento do sistema nervoso inclui desde alguém que “funciona” dentro do esperado, os chamados neurotípicos, até os que tem um neurodesenvolvimento diferenciado e podem apresentar necessidades únicas, os chamados neurodivergentes.

Para Mendonça (2022), autora ativista neurodivergente e mulher trans, essa identificação das pessoas neurodivergentes dissolve a crença de um padrão na maneira de sentir e perceber os fenômenos. Para a autora, a pessoa “neurologicamente diferente” contribui com o debate da diversidade dos grupos sociais em relação à etnia, classe, orientação sexual, que hoje se inclui também a diversidade do neurodesenvolvimento; Ainda, reafirma que a neurodiversidade refere-se a variações naturais de funcionamento, evolução e adaptação do cérebro e não corresponde a uma patologia. As pessoas neurodivergentes podem apresentar desafios na percepção dos estímulos provenientes do meio, os quais podem se tornar sobrecargas no processamento das informações sensoriais, emocionais e/ou cognitivas.

É importante destacar que os critérios de diagnósticos para as pessoas que estão dentro do TEA incluíram recentemente as alterações do processamento sensorial como uma das alterações principais (Bordini *et al.*, 2024). Em muitos casos, de acordo com as autoras do estudo, o que ocorre nas alterações do processamento sensorial são precoces e precedem outros marcadores de autismo, o que leva a que muitas pessoas dentro do TEA vivenciem experiências sensoriais atípicas que afetam todos os sistemas sensoriais. Segundo Tavassoli *et al.* (2014), as alterações na sensorialidade podem ocorrer em 70 a 95 % das pessoas dentro do TEA, o que significa que grande parte das necessidades das pessoas no TEA se apresentam na sua sensorialidade, isto é, no seu processamento sensorial. Essa sensorialidade atípica geralmente surge cedo e, em muitos casos, se mantém até a idade adulta.

Como seres vivos, e em particular como seres humanos, possuímos uma fronteira que nos distingue: a nossa pele que separa o eu do tu e das coisas. Nosso contato com o mundo ocorre por meio dos sistemas sensoriais, que constantemente informam o

cérebro sobre tudo o que ocorre no meio externo e interno. O processamento sensorial dos seres humanos, dito de uma maneira simplificada, envolve sete sistemas sensoriais, permitindo-nos interagir com o meio e produzir respostas adaptativas a este (Infante-Malachias, 2013, p. 171).

As respostas adaptativas, apontadas por Infante-Malachias (2013), são de responsabilidade dos sete principais sistemas sensoriais humanos e organizam a percepção das sensações que podem vir do sistema orgânico interno ou do meio externo. Essas percepções são captadas pelos sistemas sensoriais do corpo, processadas e organizadas para elaborar uma resposta adequada do organismo à percepção do que chamaremos de perturbação. Uma perturbação luminosa será percebida pelos receptores do sistema sensorial da visão, da mesma forma que a textura de alguma superfície com que alguém entra em contato será captada pelos receptores da pele do sistema sensorial do tato. Entre estes sete principais, podemos nos reportar a uma classificação em sistemas sensoriais especiais ou sensibilidades especiais quando nos referimos aos cinco sistemas sensoriais mais conhecidos – visão, audição, tato, paladar e olfação – e também, a respeito das sensibilidades somestésicas, isto é, às sensações do corpo de maneira geral que são percebidas por dois sistemas: o sistema vestibular e o sistema proprioceptivo (Lent, 2014).

Algumas disfunções sensoriais são, em geral, facilmente identificadas por pais e professores, por exemplo, quando uma criança não escuta bem ou não enxerga a lousa da posição onde se encontra. No entanto, existem outras disfunções nos sistemas sensoriais que são desconhecidas por pais e professores, podendo gerar sofrimento e dificuldades nos contextos escolares. Nada mais importante para um professor, principalmente para aquele que está começando sua atividade profissional e entra pela primeira vez na sua sala de aula, do que compreender as condutas das crianças. Para tanto, é fundamental que se considere a disposição emocional dela, a sua cognição, a sua dinâmica familiar, o seu contexto sociocultural, e fundamentalmente a sua biologia (Infante-Malachias, 2013, p. 171).

De acordo com a autora supracitada, o professor na sua sala de aula tem a oportunidade ímpar de vivenciar um sistema de alta complexidade. Na interação com os seus estudantes por meio do diálogo e dos elementos comunicativos verbais e não verbais, ele vai tendo acesso ao universo de percepções dos seus estudantes e dele próprio mediado pelo sistema nervoso de todos os participantes das interações na sala de aula.

O processo neurológico que organiza as sensações do corpo de todos os sistemas sensoriais permitindo gerar uma resposta adequada às demandas do meio correspondem ao processo de Integração Sensorial (Ayres, 1972). A teoria da Integração Sensorial, proposta na metade da década de 1960 pela terapeuta ocupacional Anna Jean Ayres, indica que a integração sensorial ocorre a partir do sistema nervoso e das superfícies sensoriais dos sete sistemas. Quando as informações dos sistemas sensoriais do corpo são normalmente processadas, isto é, quando ocorre uma adequada integração sensorial, a criança/jovem apresenta um desenvolvimento socioemocional, motor e da cognição e aprendizagem

harmonioso. No entanto, quando as informações provenientes de um ou mais sistemas sensoriais não são processadas de maneira adequada, as respostas às perturbações do meio podem parecer para um observador externo, como inadequadas às situações e, neste caso, fala-se de um Transtorno de Processamento Sensorial (TPS) (Ayres, 1972). O TPS é frequente nas pessoas neurodivergentes, particularmente nas pessoas dentro do TEA, embora a população neurotípica também apresente sensorialidades atípicas, o que não caracteriza uma patologia, tampouco essas pessoas sejam neurodivergentes. Assim, entende-se que o TPS faz parte do espectro da neurodiversidade humana.

Para caracterizar a neurodiversidade dentro do processamento sensorial precisamos descrever, mesmo que sucintamente, as possibilidades de percepção dos estímulos provenientes do meio externo e descrever os sete sistemas sensoriais. As sensorialidades especiais captadas pelos sistemas da visão, audição, olfação, tato e gustação, que processam respectivamente os estímulos sensoriais provenientes de imagens e luz, som, cheiros, toques e sabores, são facilmente identificadas por um observador. Deve-se dar importância, também, ao sistema vestibular, o qual corresponde a receptores dentro da estrutura do ouvido que processam informações sobre a orientação espacial, a posição do corpo e a força da gravidade. Esse sistema responde, por exemplo, à posição da cabeça, permitindo a coordenação do olho, da cabeça e do corpo (Momo *et al.*, 2011). Da mesma forma, também temos o sistema proprioceptivo, que processa informações sobre a força necessária de músculos e tendões para realizar tarefas como segurar um lápis, mastigar ou dar um abraço.

As sensorialidades atípicas nos sistemas sensoriais podem se manifestar na forma de hipo-registro, hiper-registro ou flutuação da resposta sensorial. O hipo-registro corresponde à sensorialidade diminuída, isto significa que, diante dos estímulos, há uma baixa sensibilidade ou uma baixa percepção dos estímulos. Nesse caso, a pessoa com hipo-registro em algum dos seus sistemas sensoriais buscará estímulos mais intensos que lhe propiciem se regular e organizar. Se a pessoa tem hipo-registro gustativo, poderá buscar alimentos mais temperados, salgados ou apimentados, para poder realizar a integração sensorial e “registrar” essa sensação. Se a pessoa tem um hipo-registro proprioceptivo, a tendência será utilizar mais força para segurar o lápis ao escrever, mastigar, pisar e abraçar, por exemplo.

Já no hiper-registro, os estímulos são percebidos com uma alta intensidade e, dessa forma, a pessoa evitará a exposição a barulhos, cheiros, toques, texturas de alimentos e objetos, uma vez que para seu processo de integração sensorial esses poderão gerar muito sofrimento e uma sobrecarga sensorial que pode levar ao esgotamento e ao sofrimento emocional.

Uma mesma pessoa pode ser hipersensível para um sistema sensorial e hipossensível para outros, significando que a integração sensorial e o TPS podem ocorrer de maneira diversa e heterogênea em particular nas pessoas neurodivergentes dentro do TEA. No entanto, cabe atentar que qualquer um destes distúrbios afetará o desenvolvimento emocional e social da criança ou do jovem (Momo *et al.*, 2011), limitando sua capacidade de autorregulação.

De acordo com Shannon *et al.* (2011), as pessoas hipersensíveis ou hiper responsivas são conhecidas também como pessoas que evitam estímulos e sensações (*sensory avoiders*). Dentre alguns comportamentos que podem ser manifestados por crianças ou jovens TEA podemos citar: alta seletividade alimentar pela textura de alimentos; incômodo diante de sons altos (palmas, liquidificador, aspirador de pó); evitar abraços e toques; incômodo diante de etiquetas e costuras nas roupas; evitar atividades em que possa se sujar (areia, lama, massinha); evitar atividades em grupo e a proximidade de pessoas; incômodo diante de cheiros ou a luz; apresentar alta sensibilidade à dor.

Segundo as mesmas autoras, as pessoas hipossensíveis ou hipo responsivas buscarão sensações e estímulos (*sensory seekers*) e alguns comportamentos que podem ser observados, como: buscar girar e se equilibrar em lugares altos; bater nas coisas: pessoas, objetos, paredes; encher a boca demais para comer; comer alimentos picantes ou com muito sal; tocar tudo; cheirar as coisas; buscar ruídos altos (aumentar o volume do som, do secador de cabelo, do aspirador de pó etc.). Outra característica é a de não conseguir regular o volume de sua própria voz. Todos esses comportamentos, por exemplo, em sala de aula, podem ser absolutamente mal interpretados pelos professores em qualquer etapa da escolarização.

Monteiro *et al.* (2020) realizaram uma investigação para analisar a percepção de professores de educação infantil e do ensino fundamental I no Brasil sobre o processamento sensorial dos seus estudantes dentro do TEA. Os resultados do estudo indicaram que a maioria dos estudantes dentro do TEA foi hiper-responsiva, e isto fez com que esses estudantes sofressem impactos negativos nos processos de ensino e de aprendizagem e na participação nas atividades de aula:

A compreensão, a análise e a intervenção no ambiente social: envolve a atenção aos relacionamentos e as expectativas do estudante com TEA em relação às diferentes pessoas presentes no contexto escolar. Para isso, há necessidade de: a) identificar as pessoas que são referências para o estudante; b) capacitar os profissionais para reconhecer as habilidades de estudantes com TEA em diferentes atividades e a relação dessas habilidades com a IS (atividades em sala, no parque, na quadra, no recreio e em outros ambientes escolares; c) trabalhar as interações entre o estudante e seus pares, considerando as expectativas para a faixa etária, os papéis e a rotina e também levando em conta as possíveis interferências no desempenho do estudante com TEA relacionadas ao processamento sensorial da criança (Monteiro *et al.*, 2020, p. 636).

Em estudo de revisão de literatura nacional sobre práticas de ensino de ciências, incluindo crianças dentro do TEA (Nunes *et al.*, 2022), os autores descrevem um diálogo insuficiente com a literatura internacional sobre o tema e relatam muitas fragilidades nos apenas 9 artigos encontrados entre 2016 e 2021. Os problemas ocorrem na descrição dos métodos e nas características dos participantes das pesquisas, uma vez que as pessoas dentro do TEA respondem a um amplo espectro de necessidades, podendo essas serem de natureza sensorial, emocional, cognitiva e de comunicação.

O problema de pesquisa aqui considerado se perpetua na medida em que a prática pedagógica do cotidiano segue sustentada por concepções divergentes e que justificam as formas de atuação da família, dos gestores escolares, dos professores e de outros profissionais. Essas concepções têm, muitas vezes, origem nas intuições, ideologias, crenças, valores, sendo desprovidas de critério científico. Trata-se de registros elaborados sem os cuidados metodológicos devidos. Por vezes, o professor contribui com dicas enriquecedoras para o aprimoramento do processo de ensino. Há casos, entretanto, em que as sugestões emanadas do senso comum nem sempre se revestem de importância para o desenvolvimento humano do aluno com diagnóstico de TEA (Nunes *et al.*, 2022, p. 8).

No início da descrição patológica do autismo, este era tido como um sintoma de esquizofrenia e, hoje, se configura como um transtorno do neurodesenvolvimento (Orrú, 2024). Não é nosso objetivo neste texto detalhar um histórico da caracterização do autismo, no entanto, queremos destacar que para o diagnóstico do TEA dentro de critérios psiquiátricos, fisiológicos ou neurológicos, de acordo com Orrú (2024, p. 19), “[...] pouco lhes interessa conhecer o sujeito em sua subjetividade, em suas particularidades únicas”. Essa afirmação também é válida para muitas atividades escolares denominadas de inclusão, que homogeneizam as necessidades e padronizam os estudantes. Concordamos com a autora e defendemos veementemente a necessidade de oferecer à pessoa dentro do TEA as possibilidades de acolhida e de afeto para seu pleno desenvolvimento humano.

### **Um caminho ético de compreensão para as neurodiversidades das pessoas dentro do TEA: pertencemos todos à comunidade humana**

Indicamos mais acima, em consonância com Corrigan e Gelb (2006), uma possibilidade de superação da estigmatização das pessoas por qualquer motivo e, neste texto, nos referimos especificamente à pouca informação e aos prejuízos em relação as pessoas (crianças, jovens ou adultos) dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os caminhos propostos pelos autores devem ser caracterizados pelo protesto, pela educação e pelo contato.

O primeiro dos três caminhos, o protesto, é também denúncia. Citamos anteriormente alguns dados que revelam a falta de conhecimento sobre a condição humana dentro do TEA, particularmente nos ambientes educativos no Brasil. Além da incompreensão da natureza do neurodesenvolvimento e de suas manifestações amplamente heterogêneas no ser humano, muitas vezes se vinculam o TEA a transtornos psiquiátricos ou, ingenuamente, se busca a cura e se ignoram as necessidades sensoriais das pessoas dentro do TEA. As necessidades sensoriais, como aqui apresentadas, não constituem e não podem ser reduzidas a dificuldades, mas, de modo mais integral, pelas necessidades de compreensão e suporte, principalmente por parte de educadores, pais e responsáveis. As implicações trazidas por dois dos autores deste texto, envoltos e dentro da condição de TEA, são narradas pelo que se tem vivenciado rotineiramente, pelas incompreensões do meio, expressas em frases como: “você não tem cara de autista”;

“você é muito ingênuo”, “era uma piada”, “você parece normal”, “imagine, todo mundo é um pouquinho autista”. O que revelam essas expressões utilizadas diante de pessoas dentro do TEA nível 1 de suporte é um profundo preconceito, ignorância e capacitismo. Mesmo as pessoas dentro do TEA nível 1 precisam de suporte diante da sua necessidade de previsibilidade ou de rotina, da sua rigidez cognitiva, da sua literalidade e da sensibilidade “à flor de pele” sensorial, emocional ou cognitiva, que impactam em situações cotidianas, criam dificuldade de comunicação e um desgaste emocional, físico e de saúde, ao se tentar manter comportamentos tidos como típicos na leitura social. Essa condição que permite algumas respostas orgânicas fora do esperado faz com que as condutas observadas por outra pessoa sejam consideradas diferentes, inadequadas ou esquisitas. Apenas esta maneira diferente de sentir e se expressar diante das perturbações do mundo faz com que os estigmas, os rótulos e a negação da legitimidade da existência do outro apareça na família, na escola, no trabalho e na sociedade. Uma possibilidade ética da compreensão das necessidades das pessoas dentro do TEA passa por estudar, conhecer e se informar sobre esta condição. Isso é o que pretendemos, pelo menos em parte, neste texto, ao explicitar as necessidades dos sete sistemas sensoriais e as hipo e hiper responsabilidades das pessoas dentro do espectro autista.

Como caminho ético, nos apropriamos aqui da reflexão de Nogueira (1989), que apresenta uma outra perspectiva para a ética, diferente daquela corriqueiramente utilizada para definir apenas o que deve ser feito ou evitado em termos de ações. Nogueira traz uma preciosa perspectiva a respeito do significado filosófico de ética que se origina na palavra grega *ethos*. O sentido original, de acordo com o autor, é morada dos animais ou dos homens, lugar onde ele (o ser humano) se sente acolhido e abrigado. Este espaço é o que permite que o mundo se torne habitável para o homem e, nesse sentido, esse lugar *ethos* de acolhida e aceitação do outro, precisa ser continuamente reconstruído por nós, seres humanos. Qual tem sido seu lugar *ethos*? Na família, no trabalho, nas suas relações sociais? Qual é o lugar *ethos* de uma pessoa dentro do TEA? Podemos responder que o primeiro e aconchegante espaço *ethos* foi o útero das nossas mães, o que favoreceu o nascimento. Esse nascimento marcado pela nossa percepção do mundo a partir de sensorialidade, pode, no futuro, se tornar um importante indicador para o TEA.

É exatamente aqui, neste espaço aberto pelo *ethos* como espaço humano, que o homem é chamado a desdobrar a sua existência de ser racional e livre. Aqui o homem reconhece a exigência de expressar o seu ser como um *dever-ser*. Rasga-se nesse ponto o campo nunca esgotado da ética como saber racional que regula a ação humana para que o homem possa atingir o seu bem, vale dizer, **aquele bem que realiza e justifica sua existência no exercício da liberdade no seio da comunidade política** (Nogueira, 1989, p. 16, grifo nosso).

Para compreender e oferecer uma reflexão que ajude a perceber a importância de ética do *ethos* também dentro do TEA, trazemos a profunda, marcante e belíssima experiência de uma família de professores universitários chilenos que tem a oportunidade de conviver com um filho autista nível 3 de

suporte, Sebastián. O nível 3 de suporte no TEA indica na maioria dos casos a ausência de comunicação verbal expressiva, ausência de controle de esfíncteres e evitação de contato visual. Diagnosticado com TEA com um ano e nove meses, Sebastián nunca foi à escola e apresentava dispraxia, isto é, dificuldade para pensar, planificar e executar movimentos ou tarefas previstas. Com auxílio de uma especialista em fonoaudiologia, a criança começou um trabalho de CF (comunicação facilitada) que, na sua sétima sessão, quando Sebastián estava com 10 anos, revelou um fato inesperado e emocionante, como relata a mãe de Sebastián:

Quando fui buscar ele da sessão de fonoaudiologia, ele tinha escrito na tela do computador “*poder tocar cavalo*”. No final de semana com a família tínhamos levado ele para passear de pónei, e ele tomou a iniciativa de contar. Com profunda emoção falei para ele: - “Seba, você contou a Ximena que fomos aos cavalos”. Seu rosto se iluminou e pelo seu olhar parecia me dizer “*Este sou eu; esta é a minha voz*”. Foi como se o meu filho voltasse a nascer para mim (Armstrong, 2019, p. 9, tradução nossa).

Em 2011, com muito apoio e tendo aprendido a se comunicar por meio da comunicação facilitada pelo computador, Sebastián escreveu: “Não sei o que é viver com outros, vivo pensando porque estou preso em meu interior” e assumiu a sua condição: “estou tentando me aceitar como sou e não lutar contra o impossível” (Armstrong, 2019, p. 10). Sebastián, sob o olhar acolhedor dos seus pais e terapeutas, mostrou que sabia escrever e que percebia perfeitamente o mundo a seu redor onde encontrou um espaço *ethos*. Em 2019, com o auxílio dos pais, publicou seu primeiro livro de contos e poemas, “*Relatos de Sebastián para otros*”, o primeiro livro publicado por um jovem TEA nível 3 no Chile, sem linguagem oral, mas visto, amado e respeitado pelos seus. Socialmente existe a percepção estigmatizante de que as pessoas autistas não possuem intenção comunicativa e que estão isoladas do mundo, no entanto, o livro de Sebastián, organizado pelos seus pais, é uma demonstração concreta de que as pessoas, autistas ou não, desejam profundamente se comunicar e formar parte da comunidade humana, como o próprio Sebastián afirma na transcrição literal traduzida por nós: “Agora sou parte de todos e isso se sente bem cada dia é um avanço em mim e eu quero ser melhor pelo menos os que me leem são e a eles lhes faz sorrir” (Armstrong, 2019, p. 12).

O filósofo espanhol Fernando Savater (2006) insiste em que a possibilidade humana que temos não se desenvolve de maneira espontânea. Podemos chegar a ser humanos, mas jamais o seremos plenamente sem a ajuda dos outros seres humanos. Isto significa que não nos tornaremos humanos “se não sofrermos esse processo que acorda e puxa a humanidade dentro de nós” (Savater, 2006, p. 26, tradução nossa). Assim, tornar-se humano não é um processo mecânico e não consiste em treino ou capacitação. Tornar-se humano é um processo de interação e reconhecimento entre outros seres humanos que compreendem e exigem na medida do que se pode oferecer dentro da experiência de ser, que se constituem em um refúgio e morada acolhedora (lugar *ethos*) e que se identificam nas diversas

possibilidades e manifestações de existência e presença como apenas outros membros da comunidade dos seres humanos, sem estigmatizações. Para fazer parte da comunidade humana, Savater (2006) indica que:

O que realmente faz o mundo avançar é saber que os seres humanos não somos enigmas para outros seres humanos. Que buscamos uns aos outros. Que somos capazes de nos entender, de nos comunicar e que nosso esforço deve ir nessa direção. E acredito que a educação hoje deve ser o caminho para nos abirmos aos outros e tornar possível essa comunidade humana à qual pertencemos e da qual fazemos parte (Savater, 2006, p. 29, tradução nossa).

Fazer parte da comunidade humana é saber que somos capazes de nos comunicar e nos entender, mas, para isso, é necessário um esforço consciente e contraintuitivo de tentar olhar o mundo a partir da perspectiva do outro.

A proposição do terceiro caminho de Corrigan e Gelb (2006) assinala que é necessário o contato, conhecer as pessoas, escutar a sua voz. A exemplaridade trazida nesse texto ao contar a história de Sebastián é um meio para nos aproximar de pessoas reais. Isto se estende ao registrar-se que este artigo também é implicado pela condição de que uma das autoras deste texto é mãe de duas pessoas dentro do TEA. Isso reforça que todos nós conhecemos pessoas que estão dentro do espectro, muitas vezes camufladas socialmente ou invisibilizadas, em outras visíveis pelas categorizações da estigmatização social, em particular em nossas salas de aulas. O convite para conhecer as suas histórias, as histórias das suas famílias, a se aproximar de vidas intensas e interessantes, e não repetir que eles têm dificuldades. A dificuldade de compreensão deveria ser um guia para todos. É inegável que as pessoas no espectro do TEA possuem necessidades diferentes, mas isso é uma das marcas do humano, não sua restrição como identidade. Como afirma Maturana (2009, p. 61), “a dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores, é grande. Isto se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser”.

Dessa forma, discordamos da afirmação de Shaw *et al.* (2025) sobre que a condição do Transtorno do Espectro Autista é uma deficiência do desenvolvimento. O TEA revela apenas necessidades diferenciadas das pessoas, que em certa medida todos possuem, mesmos aqueles que não encontram desafios divergentes em relação ao que a sociedade espera. Em um ato de reafirmar a neurodivergência como aspecto positivo de construção de um modo de ser e de existir, tomamos e registramos que as pessoas com TEA podem encontrar em suas manifestações mais marcantes “superpoderes”, que os tornam mais humanos pelas suas particularidades e que isso tem um valor inestimável diante do ser e da estabilidade da sociedade, que é diversa.

Com a premissa das necessidades e não das deficiências, podemos assumir que eles, as pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista, independentemente do nível de suporte ou das necessidades

sensoriais, emocionais ou cognitivas, estão realizando seu viver em plena coerência interna com a sua biologia e cultura, em interação com o mundo e com os outros. Assim, no campo do conhecimento e das realizações, acadêmicas ou não, há que se debruçar em outras perspectivas como a relatada nesse texto, que vão ao encontro do pensamento de que os autistas não precisam se aproximar de uma pretensa “normalidade”, construto teórico que tem gerado muito sofrimento. Pelo contrário, eles precisam ser vistos, escutados nas suas possibilidades de comunicação e acolhidos com toda a sua sensibilidade em um espaço *ethos* ampliado da comunidade dos humanos.

## REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, S. M. **Relatos de Sebastián para otros**. Talca: Dimacofi, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. Disponível em: [www.psychiatry.org](http://www.psychiatry.org). Acesso em: 18 de junho de 2025

ARAUJO, A. G. R.; SILVA, M. A.; ZANON, R. B. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 41, p. 1738-1742, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 17 de junho de 2025.

AYRES, A. J. **Sensory Integration and Learning Disabilities**. Western Psychological Services: Los Angeles, 1972.

CORRIGAN, P.; GELB, B. Three programs that use mass approaches to challenge the stigma of mental illness. **Psychiatric Services**, Washington DC, v. 57, n. 3, p. 393-398, 2006. DOI: 10.1176/appi.ps.57.3.393. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16524999/>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

FREIRE, J. M. S.; NOGUEIRA, G. S. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, e1225, p. 1-18, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-009>. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

INFANTE-MALACHIAS, M. E. Sistemas Sensoriais e aprendizagem: o nosso meio de comunicação com o mundo. *In*: GURIDI, V.; POKER-HARA, F. (Org.). **Experiências de Ensino nos Estágios Obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas: Alínea, 2013. p. 171-185.

LENT, R. **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MENDONÇA, S. **Metamorfoses: autismo e diversidade de gênero**. Belo Horizonte: Páginas Editora, 2022.

MOMO, A. R. B.; SILVESTRE, C.; GRACIANI, Z. **O processamento sensorial como ferramenta para educadores: facilitando o processo de aprendizagem**. São Paulo: Memnon, 2011.

MONTEIRO, R. C.; SANTOS, C. B.; ARAÚJO, R. C. R.; GARROS, D. S. C.; ROCHA, A. N. Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 623-638, out./dez., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/6mdg7TjHZHpSgZzsBCxZ6Ss/>. Acesso em :17 de junho de 2025.

NOGUEIRA, J. C. Ética e responsabilidade pessoal. In: MORAES, R. (Org.). **Filosofia, Educação e Sociedade: ensaios filosóficos**. São Paulo: Papirus, 1989.

NUNES, D. R. P.; NASCIMENTO, M. S. B.; SOBRINHO, S. P. N. Ensino de ciências para educandos com Transtorno do Espectro Autista: o que sugere a literatura nacional. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, e29011831174, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i8.31174. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361537567>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

PAULA C. S.; RIBEIRO, S. H.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. T. Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. **Journal of Autism and developmental disorders**, v. 41, p. 1738-1742, 2011. DOI: 10.1007/s10803-011-1200-6. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21337063/>. Acesso em: 16 de junho de 2025.

SAVATER, F. Fabricar Humanidad. **Revista PRELAC: Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe**, n. 2, p. 26-29, fev. 2006.

SHANNON, R.; MYERS, J. B.; DITZ, L.; WILLINGHAM, E.; GREENBURG, C. (Ed.) **Thinking Person's Guide to Autism: everything you need to know from autistics, parents, and professionals**. Deadwood: Deadwood City Publishing, 2011.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E. *et al.* Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **MMWR Surveill Summ**, v. 74, n. 2, p. 1-22, 2025. DOI: 10.15585/mmwr.ss7402a1. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/40232988/>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

SINGER, J. **Neurodiversity**. The birth of an idea. Lexington: Kentucky, 2017.

ORRÚ, S. **O autismo em meninas e mulheres: diferenças e interseccionalidade**. São Paulo: Editora Vozes, 2024.

PEREIRA, A. A.; SILVA, E. R.; GILBERD, L.; COSTA, A. N. Estigma dirigido a pessoas com transtornos mentais: uma proposta para a formação médica do século XXI. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 383-406, jun. 2022. DOI:

<https://doi.org/10.1590/1415-4714.2022v25n2p383.7>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/N9p3BC4gH3WkgMFbrbzzLwj/>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

TAVASSOLLI, T.; MILLER, L. J.; SCHOEN, S. A.; NIELSEN, D. M.; BARON-COHEN, S. Sensory over-responsivity in adults with autism spectrum conditions. **Autism**, v. 18, n. 4, p. 428-432, maio 2014. DOI: 10.1177/1362361313477246. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24085741/>. Acesso em: 18 de junho de 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2023. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 7 de julho de 2025.

ZEIDAN, J., FOMBONNE, E., SCORAH, J., IBRAHIM, A., DURKIN, M. S., SAXENA, S., YUSUF, A., SHIH, A., & ELSABBAGH, M. Global prevalence of autism: A systematic review update. **Autism Research: official journal of the International Society for Autism Research**, v. 15, n. 5, p. 778–790, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/aur.2696>. Acesso em: 7 de julho de 2025.

*Recebido em: 30 de maio de 2025.  
Aprovado em: 20 de junho de 2025.*