UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

André Henrique Souza Azevedo

Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina

São Caetano do Sul
2025

ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO

Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito para a obtenção do título Mestre em Ensino em Saúde.

Área de Concentração: Inovações Educacionais em Saúde Orientadas pela Integralidade do Cuidado.

Orientadora: Prof.ª Dra. Sandra Regina Mota Ortiz

São Caetano do Sul
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

AZEVEDO, André Henrique Souza
Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina

André Henrique Souza Azevedo - São Caetano do Sul: USCS, 2025.
840f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz.
Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, 2025.

1.Transtorno do Espectro Autista; 2. Diagnóstico; 3. Educação Superior; 4. Aprendizagem; 5. Tecnologia Educacional. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Leandro Campi Prearo

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa

Prof. Dr. Eduardo de Camargo Oliva

Gestora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde

Prof.ª Dra. Rosamaria Rodrigues Garcia

Dissertação defendida e aprovada em 11/11/2025, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.ª Dra. Sandra Regina Motta Ortiz (Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS)

Prof.ª Dra. Rebeca Nunes Guedes Oliveira (Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS)

Prof.ª Dra. Erika da Silva Maciel (Universidade Federal do Tocantins – UFT)

À minha mãe,

que um dia trilhou este mesmo caminho, experimentando a intensidade de um mestrado, e deixou em mim a semente que hoje floresce.

Dela nasceu a árvore com raízes profundas e tronco firme, que sustenta a travessia deste momento.

Por suas fendas encontrei o caminho até a toca do coelho e, pelos galhos que se alongam, a subida pelo pé de feijão em direção ao céu, onde as nuvens repousam.

Obrigado por me mostrar que existem mundos que só se revelam quando ousamos ir além do que nos é comum – seja na queda ou na escalada, seja ao espiar novos horizontes pelas frestas de uma fechadura, seja ao nos adaptar para atravessar portas. Tarefas hercúleas, sim, mas sempre recompensadoras.

Obrigado, Mainha, por ainda poder tê-la em meus braços para contar esta história e agradecer-lhe.

Por ser o meu oásis no Jardim das Maravilhas e a minha gigante, que sempre estará à minha espera para me acolher, me embalar e me lembrar que sou seu filho.

E, quando eu deitar em seu colo, ajudando-me a voltar à realidade, assim como Alice despertava do mundo das maravilhas, escutarei a nossa música de Caetano – aquela que você sempre punha para me ninar –:

“Existirmos: a que será que se destina?
Pois quando tu me deste a rosa pequenina
Vi que és um homem lindo e que se acaso a sina
Do menino infeliz não se nos ilumina
Tampouco turva-se a lágrima nordestina
Apenas a matéria vida era tão fina
E éramos olharmo-nos intacta retina
A cajuína cristalina em Teresina”

À mãe mais doce e mais desbravadora do mundo das ideias, meu agradecimento eterno.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível porque muitas pessoas caminharam ao meu lado, oferecendo apoio, incentivo e amor em diferentes momentos desta jornada.

No caminho acadêmico

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora Sandra Regina Mota Ortiz, por acreditar que seria possível desenvolver um mestrado baseado em um tema tão necessário e transformador como o autismo. Seu apoio foi essencial para que este sonho se tornasse realidade.

À Rebeca Nunes, que me apresentou ao mundo lúdico e me mostrou que era possível transformar minhas ilusões de criança em uma ferramenta concreta de ensino e cuidado.

À Rosamaria Rodrigues Garcia, que é uma das maiores razões de eu estar aqui. Por ter acreditado nas minhas potencialidades quando até eu duvidava. Por ter sido paciente em cada etapa, por me sustentar nos momentos de fragilidade e por me ajudar a construir, desde o meu emocional até cada tijolo que me trouxe até este ponto. Se cheguei até aqui, muito é por ela.

À professora Amanda, que esteve ao meu lado em um momento frágil, quando pensei em abandonar o mestrado, e me ajudou a reencontrar o caminho.

À doutora Alessandra Russo, inspiração constante, que me mostrou a importância de aprender e ensinar sobre o autismo, porque a diversidade não pode ser invisibilizada.

À banca avaliadora, pela inspiração e pelo olhar sensível ao meu esforço, acreditando no impacto que este trabalho pode ter para a sociedade.

Aos colegas de mestrado, pelo companheirismo e pela partilha de experiências.

À minha família

À minha mãe, inspiração maior, que sempre foi o alicerce da minha vida e me guiou tanto na escolha da medicina quanto no caminho do ensino.
Aos meus irmãos, Carol, Bia e Marcelinho, por sempre acreditarem em mim, espelharem-se em minhas conquistas e me incentivarem. Às sobrinhas Marcela e Maria, que me fazem reviver a infância e resgatar sentimentos bons.

Aos meus avós – Vôzinho, Vózinha, Vovó Maria, Mundinha, Toinha e Tininha – pelo carinho que moldou meu olhar para a vida e para meus pacientes. Neles aprendi a ternura do cuidado e a importância da escuta.

Aos meus tios, José Antônio, Maria Célia e Célinha, que assumiram papéis de mães e pais em minha vida e marcaram profundamente minha caminhada. Às minhas primas Camila, Juliana e Rafaela, pela cumplicidade de sempre, e também a Tiago, Rodrigo e Osmar Júnior pelos laços familiares que me fortalecem. À família por parte de meu pai, que, mesmo com pouco contato, ocupa espaço importante em meu coração, assim como meu pai e seus filhos.

Aos meus amigos

Sou grato a todos os que passaram pela minha vida, aos que permanecem até hoje e aos que ainda virão. Entre eles, deixo meu carinho especial a Marcelo, Tony, Milena, Márcia, Renato Lins, Welton, Rivaldo, Gilberto, Fernandina, Bárbara, Isis (a primeira a acreditar em mim como escritor), Joyce, Márcia Lizanka e tantos outros que se somam a esta jornada.

A Renato Benevides, que partiu recentemente, deixo meu reconhecimento pela grande lição de vida que me deu: a importância de sorrir, mesmo diante das dificuldades, e de viver com leveza. Sua ausência é sentida todos os dias.

Aos colegas de trabalho

Agradeço aos meus chefes, Anderson e André Viana, pela paciência, incentivo e compreensão em momentos de maior pressão.

À Adriana Montanher, por ter sido sempre uma pessoa que me estimulou a seguir. Aos meus colegas de profissão e a todos os pediatras e preceptores, porque juntos transformamos o trabalho em equipe numa missão maior: a pediatria. Aos alunos da USCS e aos residentes de pediatria, razão maior de minha dedicação a este mestrado. Foi pensando em vocês que busquei me aprimorar, para ser um preceptor melhor e contribuir na formação de futuros médicos mais humanos e preparados.

Aos afetos mais próximos

Agradeço à Dedé, que me ensinou desde cedo o que é o amor de mãe, e à Andréa Gherini, por ter sido meu braço direito e ter caminhado ao meu lado em todos os momentos desta jornada.

Aos meus cunhados Marco Aurélio, Victor, Jefferson, Robson, Lilian, Leonardo, Diego e Luciana, que ampliaram minha família – pois, através de vocês, tive a chance de ganhar novos irmãos. À minha sogra Raquel e à Marta, por me acolherem como filho e me fazerem sentir em casa, mesmo distante de minhas origens.

Ao meu companheiro

Um agradecimento especial ao meu companheiro Sam, que esteve comigo em cada instante deste processo. Ele compreendeu as ausências, dividiu as dificuldades e esteve ao meu lado mesmo quando meu tempo era escasso. O que conquistei aqui também é dele.

Aos meus pequenos grandes amores

Agradeço ainda a meus quatro filhos de quatro patas – Chloe, Kendall, Lui e Maeva – pela alegria diária de me receber em casa e pela leveza que trouxeram em meio à intensidade desta jornada. E agradeço também aos que partiram neste percurso – Pupi, Maite, Tequila, Nina, Ike e Amelie – pois deixaram em mim marcas de afeto eterno e continuam presentes em minhas memórias e no meu coração.

Inspirações

A Lewis Carroll, por ter criado Alice, personagem que me permitiu despertar minha ludicidade e transformá-la em ferramenta de ensino e reflexão sobre o autismo.

E, finalmente…

Agradeço a todos os pacientes, que são e sempre serão a razão maior de meu trabalho. É por vocês que busco aprender, ensinar e sensibilizar profissionais da saúde. Que possamos sempre enxergar em cada pessoa a humanidade que merece ser acolhida, respeitada e cuidada.

E agradeço a Deus, por ter permitido o início desta jornada e cada uma de suas etapas. Nele encontro a força que une ciência e fé, não como opostos, mas como

complementares. É Ele quem me impulsiona ao amor, ao altruísmo e à forma mais gentil de cuidar.

“Tudo tem uma moral, basta saber encontrá-la.”

“Everything’s got a moral, if only you can find it.”

(Carroll, 1865, p. 123).

RESUMO

Introdução: O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e é diagnosticado com base nos critérios clínicos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicado em 2022 (DSM-5-TR). Apesar da sua prevalência globalmente reconhecida, há desafios significativos na identificação precoce e no diagnóstico preciso do TEA, especialmente no contexto educacional e formativo dos profissionais de saúde. **Objetivos:** O objetivo principal da presente pesquisa é avaliar a habilidade de diagnóstico do TEA de estudantes do 11º e 12º períodos do curso de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e identificar lacunas de conhecimento dos estudantes de Medicina em relação aos critérios diagnósticos do TEA. Tem como objetivos específicos desenvolver materiais educativos (cartilha de boas práticas, aula e um jogo de tabuleiro) para preencher as lacunas identificadas e promover a conscientização sobre o TEA entre estudantes de Medicina, profissionais de saúde e o público em geral e reescrever simbolicamente Alice no País das Maravilhas para criar uma obra literária lúdica e acessível, que represente experiências associadas ao TEA, promovendo reflexão, acolhimento e valorização da neurodiversidade entre diferentes públicos – incluindo estudantes, profissionais da saúde e a sociedade em geral. **Metodologia**: A metodologia adotada neste estudo de abordagem mista foi dividida em duas etapas principais. A primeira, exploratória, consistiu na aplicação de um questionário com 13 perguntas de múltipla escolha, elaborado pelo autor, para 127 estudantes de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS para avaliar o nível de conhecimento sobre os critérios de diagnóstico do TEA, com base no DSM-5-TR. Ao identificar lacunas no aprendizado, iniciou-se a segunda etapa metodológica, voltada à construção de produtos educacionais. O primeiro produto foi uma cartilha de boas práticas para identificação do autismo, e o segundo, uma aula estruturada para capacitação de profissionais e estudantes da área da saúde. Ambos foram elaborados a partir dos resultados do mestrado, contemplando a pesquisa bibliográfica, a construção contextual e os achados empíricos. O terceiro produto foi o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, desenvolvido a partir de uma releitura da obra original de Lewis Carroll, em que cada capítulo foi associado a critérios diagnósticos do DSM-5-TR e a temáticas relevantes do universo do autismo. O livro foi direcionado ao público em geral, escrito em linguagem acessível para ampliar sua abrangência, mas conta com um *QR Code* que permite ao leitor acessar o mesmo tema em uma versão mais técnica. O quarto produto foi o jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, concebido como recurso lúdico de cartas e tabuleiro, com duas modalidades de jogabilidade: o *Mirror Mode*, baseado na associação de imagens, enigmas e *cards*, e o *Mind Mode*, em que o jogador cria códigos originais a partir das cartas, com progressão no tabuleiro. O desenvolvimento do jogo ocorreu em três etapas. A primeira foi uma oficina experimental para testar a viabilidade de uma dinâmica inspirada no jogo Dixit®, servindo de base para a formulação das regras iniciais. A segunda envolveu a construção dos elementos do jogo por meio da TACEJ (Tabela para Análise e Construção de Elementos do Jogo, criada pelo autor). Essa tabela foi fundamentada nos critérios clínicos do DSM-5-TR (A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4) e em outros seis critérios adicionais definidos por conveniência. A partir dela foram desenvolvidas imagens com apoio do ChatGPT-4.0, *cards* elaborados a partir de fragmentos narrativos de Alice e enigmas criados para complementar os conteúdos. A terceira etapa foi a validação, em três fases: análise de conteúdo pelo público-alvo (12 preceptores) por meio do Índice de Validação de

Conteúdo (IVC), aplicação piloto com sete alunos e validação da ludicidade com 75 participantes em cada modalidade. Nessa última fase, os dados foram analisados quantitativamente por meio de questionário baseado no Ludquest e qualitativamente por meio de uma análise de conteúdo realizada com apoio do *software* IRaMuTeQ. **Resultado:** A pesquisa avaliou o conhecimento de estudantes sobre o diagnóstico do TEA, identificando que, embora reconheçam manifestações comportamentais visíveis como comportamentos repetitivos e interesses restritos, eles apresentam lacunas significativas na compreensão dos critérios diagnósticos formais estabelecidos pelo DSM-5-TR. Com o objetivo de preencher essas lacunas, foram desenvolvidos quatro produtos educacionais. Um deles, o jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, foi avaliado em várias etapas, com resultados promissores. A dinâmica de jogabilidade foi testada com mestrandas do curso de Inovação no Ensino Superior em Saúde da USCS, obtendo excelente resultado. A validação dos elementos do jogo (cartas, enigmas e *cards*) com o público-alvo também demonstrou um excelente resultado. Adicionalmente, um estudo piloto foi conduzido com alunos de Medicina do 11º e 12º períodos para avaliar a jogabilidade, que também foi considerada excelente, embora tenha sido identificada a necessidade de alguns ajustes nas regras. Após a implementação das alterações, a validação final da dinâmica do jogo confirmou novamente um excelente resultado. **Produto**: Em resposta às lacunas, foram desenvolvidos quatro produtos educacionais: uma Cartilha de Boas Práticas para a identificação do TEA; a aula “Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência”; o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* e o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*. **Considerações Finais:** O presente estudo identificou lacunas significativas na habilidade diagnóstica do TEA entre futuros médicos, evidenciando uma deficiência no conhecimento técnico e estrutural dos critérios do DSM-5-TR. Em conclusão, é imperativo otimizar a abordagem do TEA na graduação médica, integrando conteúdos aprofundados e práticos para formar profissionais mais competentes e sensíveis. **Impacto:** Os produtos educacionais, desenvolvidos a partir das lacunas identificadas na pesquisa, representam uma contribuição direta e significativa para a comunidade em geral e a comunidade acadêmica e profissional da área de saúde. Voltados inicialmente para estudantes de cursos superiores, com ênfase nos futuros médicos, esses materiais possuem um impacto multifacetado. No âmbito educacional, a criação da Cartilha de Boas Práticas, da aula “Desvendando o TEA”, do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* e do livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas* oferece ferramentas inovadoras que complementam o currículo tradicional, promovendo uma compreensão mais interativa e lúdica do tema. Além disso, o impacto na prática profissional é notável, pois, ao capacitar os futuros profissionais com um entendimento aprofundado dos critérios formais do DSM-5-TR, os produtos contribuem para um diagnóstico mais preciso e precoce do TEA. Por fim, o impacto social da pesquisa e de seus produtos se reflete na capacidade de reduzir a desinformação e os estigmas, formando profissionais mais bem preparados para atuar em prol de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. O presente trabalho vai além da teoria, transformando o conhecimento em ferramentas práticas com o potencial de mudar a forma como o TEA é abordado no ensino e na prática clínica, gerando um impacto real e positivo na comunidade.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; diagnóstico; Educação Superior; aprendizagem; tecnologia educacional.

ABSTRACT

Introduction: Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder that begins in childhood and is diagnosed based on the clinical criteria established by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, published in 2022 (DSM-5-TR). Despite its globally recognized prevalence, there are significant challenges in the early identification and accurate diagnosis of ASD, especially in the educational and training context of health professionals. **Objectives:** The main objective of this research is to evaluate the diagnostic ability of ASD among 11th- and 12th-semester medical students at the Bela Vista *campus* of the Municipal University of São Caetano do Sul (USCS) and to identify gaps in their knowledge regarding the diagnostic criteria for ASD. The specific objectives are to develop educational materials (a best practices booklet, a lesson, and a board game) to fill the identified gaps and promote awareness of ASD among medical students, healthcare professionals, and the general public. The aim is to symbolically rewrite *Alice in Wonderland* to create a playful and accessible literary work that represents experiences associated with ASD, promoting reflection, acceptance, and appreciation of neurodiversity among different audiences—including students, healthcare professionals, and society at large. **Methodology:** The methodology adopted in this mixed-method study was divided into two main stages. The first, exploratory, consisted of administering a questionnaire with 13 multiple-choice questions, developed by the author, to 127 11th- and 12th-semester medical students at USCS to assess their level of knowledge of the diagnostic criteria for ASD, based on the DSM-5-TR. Upon identifying gaps in learning, the second methodological stage began, focused on developing educational products. The first product was a booklet of best practices for identifying autism, and the second, a structured class to train healthcare professionals and students. Both were developed based on the results of the master's research, encompassing bibliographic research, contextual construction, and empirical findings. The third product was the book *Alice: The Spectrum Behind the Wonders*, developed from a reinterpretation of Lewis Carroll's original work, in which each chapter was linked to DSM-5-TR diagnostic criteria and relevant topics in the world of autism. The book was aimed at a general audience, written in accessible language to broaden its scope, but includes a QR Code that allows the reader to access the same topic in a more technical version. The fourth product was the game "TEAlice in Wonderland", designed as a playful card and board game, with two gameplay modes: Mirror Mode, based on the association of images, puzzles, and cards, and Mind Mode, in which the player creates original codes from the cards, progressing through the board. The game's development occurred in three stages. The first was an experimental workshop to test the feasibility of a dynamic inspired by the Dixit® game, serving as the basis for formulating the initial rules. The second involved constructing the game elements using the TACEJ (Table for Analysis and Construction of Game Elements, created by the author). This table was based on the DSM-5-TR clinical criteria (A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4) and six additional criteria defined for convenience. From this, images were developed with the support of ChatGPT-4.0, cards created from Alice's narrative fragments, and riddles created to complement the content. The third stage was validation, in three phases: content analysis by the target audience (12 preceptors) using the Content Validation Index (CVI), a pilot application with seven students, and validation of playfulness with 75 participants in each modality. In this final phase, the data were analyzed quantitatively through a Ludquest-based questionnaire and qualitatively through content analysis supported by IRaMuTeQ software. **Results**: The study assessed students' knowledge

of the diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD), identifying that, although they recognize visible behavioral manifestations such as repetitive behaviors and restricted interests, they have significant gaps in their understanding of the formal diagnostic criteria established by the DSM-5-TR. To fill these gaps, four educational products were developed. One of them, the game “TEAlice in Wonderland,” was evaluated in several stages, with promising results. The gameplay dynamics were tested with master's students in the Innovation in Higher Education in Health program at USCS, achieving excellent results. Validation of the game elements (cards and puzzles) with the target audience also demonstrated excellent results. Additionally, a pilot study was conducted with 11th- and 12th-semester medical students to evaluate the gameplay, which was also considered excellent, although some adjustments to the rules were identified. After implementing the changes, the final validation of the game dynamics again confirmed excellent results. **Product:** In response to these gaps, four educational products were developed: a Good Practices Booklet for identifying ASD; the lesson “Uncovering ASD: From History to Diagnosis and Prevalence”; the game “TEAlice in Wonderland” and the book *Alice: The Spectrum Behind the Wonders*. **Final Considerations**: This study identified significant gaps in the diagnostic skills of ASD among future physicians, highlighting a deficiency in the technical and structural knowledge of the DSM-5-TR criteria. In conclusion, it is imperative to optimize the approach to ASD in medical undergraduate programs, integrating in-depth and practical content to train more competent and sensitive professionals. **Impact:** The educational products developed to address the gaps identified in the research represent a direct and significant contribution to the academic and professional community in the healthcare field. Aimed primarily at undergraduate students, with an emphasis on future physicians, these materials have a multifaceted impact. In the educational sphere, the creation of the Best Practices Handbook, the “Uncovering ASD” lesson, the “Alice in Wonderland” game, and the book *Alice: The Spectrum Behind the Wonders* offer innovative tools that complement the traditional curriculum, promoting a more interactive and playful understanding of the topic. Furthermore, the impact on professional practice is notable, as by empowering future professionals with a deeper understanding of the formal DSM-5-TR criteria, the products contribute to a more accurate and early diagnosis of ASD. Finally, the social impact of the research and its products is reflected in the ability to reduce misinformation and stigma, training professionals better prepared to work toward a more inclusive and welcoming society. This work goes beyond theory, transforming knowledge into practical tools with the potential to change the way ASD is approached in teaching and clinical practice, generating a real and positive impact on the community.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; diagnosis; Higher Education; learning; educational technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	-	Análise do Comportamento Aplicada
ABC	-	*Autism Behavior Checklist*
ABS	-	Atenção Básica à Saúde
ADDN	-	*Autism and Developmental Disabilities Monitoring*
ADI-R	-	Entrevista Diagnóstica para o Autismo – Revisada
ADOS-2	-	Escala de Observação para o Diagnóstico do Autismo – Segunda edição
AFC	-	Análise Fatorial de Correspondência (AFC)
AFE	-	Análise Fatorial Exploratória
AMA	-	Associação de Amigos do Autista
AMB	-	Associação Médica Brasileira
APA	-	*American Psychiatric Association*
APAE	-	Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais
APS	-	Atenção Primária à Saúde
ASI	-	Integração Sensorial de Ayres
CAA	-	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	-	Centros de Atenção Psicossocial
CAPSij	-	Centros de Atenção Psicossocial Infantojuvenis
CARS	-	*Childhood Autism Rating Scale*
CBD	-	Uso do Canabidiol
CBO	-	Classificação Brasileira de Ocupações
CDC	-	*Center for Disease Control and Prevention*
CFF	-	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CHD	-	Classificação Hierárquica Descendente

CID	-	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CRM	-	Conselho Regional de Medicina
DAT	-	Dimensões Ampliadas do Transtorno
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	-	Deficiência Intelectual
DSM	-	*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*
DZ	-	Dizigóticos
EEG	-	eletroencefalograma
EIBI	-	*Early Intensive Behavioral Intervention*
ESAT	-	*Early Screening of Autistic Traits Questionnaire*
IA	-	Inteligência Artificial
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I-CVI	-	Índice de Validade de Conteúdo por Item
ISRS	-	Inibidores Seletivos da Recaptação de Serotonina
IVC	-	Índice de Validação do Conteúdo
KCAHW	-	*Knowledge About Childhood Autism Among Health Workers*
KMO	-	Kaiser-Meyer-Olkin
M-CHAT-R/F	-	*Modified Checklist for Autism in Toddlers – Revised with Follow-Up*
MO	-	Motricidade Orofacial
MZ	-	Monozigóticos
NDBI	-	Intervenções Comportamentais do Desenvolvimento Naturalístico
OMS	-	Organização Mundial de Saúde
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCDT-TEA	-	Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do TEA

PE	-	Produtos Educacionais
PSF	-	Programa de Saúde da Família
QI	-	Quociente de Inteligência
RAPS	-	Rede de Atenção Psicossocial
REM	-	*Rapid Eye Movement*
RQE	-	Registro de Qualificação de Especialista
SAMEB	-	Serviço de Assistência Médica Especializada em Pediatria
SBP	-	Sociedade Brasileira de Pediatria
S-CVI/Ave	-	Índice de Validade de Conteúdo Médio
SRS	-	Escala de Responsividade Social
SRT	-	Serviços de Residência Terapêutica
ST	-	Segmentos de Texto
SUS	-	Sistema Único de Saúde
TACEJ	-	Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo
TCC	-	Terapia Cognitivo-Comportamental
TCE	-	Tecnologias do Cuidado e Educação
TDAH	-	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	-	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	-	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Deficiências de Comunicação Relacionadas
TfA	-	*Time for Autism*
TID	-	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento
TOD	-	Transtorno Opositivo Desafiador
ToM	-	Teoria da Mente
UBS	-	Unidade Básica de Saúde
UNCISAL	-	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
WISC-V	-	Escala de Inteligência de Wechsler
ZDP	-	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Domínios do diagnóstico do TEA 50
Figura 2 – Códigos na CID-11 usados no TEA 52
Figura 3 – As três esferas do Critério A 55
Figura 4 – Critério B 60
Figura 5 – Principais sinais de crianças com TEA 66
Figura 6 – Sinais de alerta que a criança pode ter autismo – entre 0 e 24 meses 67
Figura 7 – Sinais de alerta que a criança pode ter autismo – entre 3 e 11 anos..... 68
Figura 8 – Níveis de gravidade do TEA..... 72
Figura 9 – Prevalência do TEA nos Estados Unidos até 2025 77
Figura 10 – Sintomas e comorbidades associados ao TEA 95
Figura 11 – Marcos do autismo 117
Figura 12 – Abordagens do lúdico na educação em saúde 127
Figura 13 – Exposição “Alice no País das Maravilhas” 142
Figura 14 – Participação no evento Diversão Offline 143
Figura 15 – Criação do jogo 149
Figura 16 – Construção do Jogo 149
Figura 17 – TACEJ: Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo ... 153
Figura 18 – Análise das 156 imagens das cartas “Através da Fechadura” (utilizando a TACEJ como ferramenta para análise) 159
Figura 19 – Análise dos 241 cards “Correlacione ou Desapareça” (usando a TACEJ como ferramenta para análise) 164
Figura 20 – Distribuição simplificada dos 241 cards “Correlacione ou Desapareça”..... 169
Figura 21 – Equação 171
Figura 22 – Resultado da equação 171
Figura 23 – Equação 173
Figura 24 – Distribuição teórica de frequências para temas principais com base nos desvios em relação ao valor de Desvio Zero (D0)..... 174
Figura 25 – Distribuição teórica de frequências para temas secundários com base nos desvios em relação ao valor de Desvio Zero (D0) 175
Figura 26 – Equação 178

Figura 27 – Quantidade de enigmas do tipo “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” a serem elaborados como recurso compensatório para a distribuição temática irregular dos cards “Correlacione ou Desapareça”.....181
Figura 28 – Exemplos de enigmas.....183
Figura 29 – Exemplo de enigma 184
Figura 30 – Refinamento e avaliação da jogabilidade.....187
Figura 31 – Principais comentários dos discentes em relação à aquisição de conhecimento sobre o tema 217
Figura 32 – Teste do jogo 234
Figura 33 – Teste do jogo 234
Figura 34 – Comentários dos jogadores que participaram do protótipo.....236
Figura 35 – Cálculo do Índice de Validade de Conteúdo 278
Figura 36 – Exemplo do cálculo.....278
Figura 37 – Exemplo de cálculo.....278
Figura 38 – Cálculo do IVC global.....279
Figura 39 – Partida piloto – Modalidade 1.....281
Figura 40 – Partida piloto – Modalidade 2.....285
Figura 41 – Comentários dos participantes da Modalidade 1 294
Figura 42 – Comentários dos participantes – Modalidade 2 301
Figura 43 – Parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* 303
Figura 44 – Parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mind Mode*.....304
Figura 45 – Gráfico log-log da distribuição de frequência das formas ativas do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (jogo *TEAlice*) 305
Figura 46 – Gráfico log-log da distribuição de frequência das formas ativas do *corpus* da modalidade *Mind Mode* (jogo *TEAlice*).....306
Figura 47 – Histograma da distribuição da quantidade de palavras por ST no *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (jogo *TEAlice*) 307
Figura 48 – Histograma da distribuição da quantidade de palavras por ST no *corpus* da modalidade *Mind Mode* (jogo *TEAlice*).....308
Figura 49 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* do *Mirror Mode* do jogo *TEAlice*.....309
Figura 50 – Estrutura do CHD da modalidade *Mirror Mode* com classes e eixos nomeados 312

Figura 51 – Classes da CHD com palavras de maior associação (qui-quadrado e p-valor) 314
Figura 52 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *corpus* do *Mind Mode* do jogo *TEAlice* 321
Figura 53 – Estrutura do CHD da modalidade *Mind Mode* com classes e eixos nomeados 323
Figura 54 – Classes da CHD com palavras de maior associação (qui-quadrado e p-valor) 325
Figura 55 – Distribuição lexical das classes no plano cartesiano pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do *Mirror Mode* 332
Figura 56 – Distribuição lexical das classes no plano cartesiano pela AFC do *Mind Mode* 333
Figura 57 – Grafo de similitude do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* 335
Figura 58 – Grafo de similitude do *corpus* da modalidade *Mind Mode* 337
Figura 59 – Nuvem de palavras do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* 339
Figura 60 – Nuvem de palavras do *corpus* da modalidade *Mind Mode* 340
Figura 61 – Produtos educacionais elaborados e comunidade a ser atingida 343
Figura 62 – Melhor forma de ensinar 344

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos participantes 214
Tabela 2 – Como o aluno adquiriu conhecimento sobre TEA 215
Tabela 3 – Fontes para aquisição de conhecimento dos estudantes de Medicina .. 218
Tabela 4 – Resultados do questionário sobre o conhecimento de TEA dos alunos de Medicina da USCS 221
Tabela 5 – Perfil dos participantes 237
Tabela 6 – Experiência com autismo 238
Tabela 7 – Avaliação das cartas do Baralho 1 241
Tabela 8 – Avaliação das cartas do Baralho 2 246
Tabela 9 – Apresentação da avaliação do Baralho 3 251
Tabela 10 – Avaliação dos enigmas 257
Tabela 11 – Avaliação dos *cards* 266
Tabela 12 – Perfil dos participantes 288
Tabela 13 – Avaliação do jogo – Modalidade 1 290
Tabela 14 – Perfil dos participantes 296
Tabela 15 – Avaliação do jogo – Modalidade 2 298
Tabela 16 – Segmentos de texto típicos identificados pela CHD na modalidade *Mirror Mode*, com seus respectivos escores de associação a cada classe. 315
Tabela 17 – Segmentos de texto típicos identificados pela CHD na modalidade *Mind Mode*, com seus respectivos escores de associação a cada classe 326

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 27
2 INTRODUÇÃO 35
3 OBJETIVOS 42
3.1 Objetivo geral 42
3.2 Objetivos específicos 42
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 43
4.1 História do transtorno do espectro autista 43
4.2 Definições do TEA 47
4.2.1 Critérios de diagnóstico do TEA ao longo do tempo 48
4.2.2 Diagnóstico 52
4.2.2.1 Compreendendo o espectro 52
4.2.2.2 Critérios clínicos para o diagnóstico 55
4.2.2.3 Exame físico 68
4.2.2.4 Escalas de diagnósticos e avaliações neuropsicológicas 69
4.2.2.5 Níveis de gravidade / Níveis de suporte 70
4.2.3 Prevalência 73
4.2.3.1 Resultados do Censo de 2022 80
4.2.4 Causas 81
4.2.4.1 Modelos cognitivos para explicar o TEA 91
4.2.4.1.1 Teoria da Mente 91
4.2.4.1.2 Teoria do neurônio-espelho 93
4.2.4.1.3 Teoria do desengajamento da atenção 94
4.2.5 Comorbidades 94
4.2.6 Tratamento 96
4.2.6.1 Tratamentos farmacológicos 97
4.2.6.2 Tratamentos não farmacológicos 102
4.2.6.2.1 Psicologia 103
4.2.6.2.2 Fonoaudiologia 107
4.2.6.2.3 Terapia ocupacional 109
4.2.6.2.4 Fisioterapia 110
4.2.6.2.5 Bases que justifiquem a intervenção precoce 111
4.2.7 Prognóstico 113

4.3 Políticas públicas e os cuidados à criança e adolescente autista ... 114
4.4 Formação médica ... 118
4.5 Reconhecimento e capacitação profissional no diagnóstico do TEA ... 121
4.6 Metodologias ativas ... 123
4.6.1 O que é lúdico ... 124
4.7 Produto educacional ... 129
5 METODOLOGIA ... 132
5.1 Metodologia da etapa exploratória – levantamento do conhecimento dos estudantes ... 133
5.1.1 Critérios de inclusão ... 133
5.1.2 Critérios de exclusão ... 134
5.1.3 Riscos ... 134
5.1.4 Benefícios ... 134
5.1.5 Metodologia da análise de dados do questionário ... 135
5.1.6 Tamanho da amostra ... 135
5.1.7 Elaboração do Questionário para Avaliação do Conhecimento sobre o Diagnóstico de TEA com Base no DSM-5-TR ... 135
5.2 Metodologia da etapa metodológica – construção dos produtos ... 136
5.2.1 Elaboração da cartilha e aula sobre o tema ... 136
5.2.2 Elaboração do jogo ... 137
5.2.2.1 Concepção teórica dos jogos e das regras (etapa 1 do Recriar-se Lúdico) ... 140
5.2.2.1.1 Concepção teórica ... 140
5.2.2.1.2 Concepção do lúdico ... 141
5.2.2.1.3 Jogo de inspiração ... 144
5.2.2.1.4 Criação de oficinas para testar dinâmicas inspiradas ... 146
5.2.2.1.5 Elaboração das regras ... 147
5.2.2.2 Concepção teórica dos jogos e das regras (etapa 2 do Recriar-se Lúdico) ... 148
5.2.2.2.1 Criação do protótipo do jogo ... 148
5.2.2.2.2 Construindo a TACEJ – Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo ... 151
5.2.2.2.3 Construindo as cartas “Através da Fechadura” ... 155

5.2.2.2.4 Construindo os *cards* "Correlacione ou Desapareça" (241 unidades) 162
5.2.2.2.5 Construindo os enigmas "Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça" (166 unidades) 166
5.2.2.2.6 Construindo os elementos para o jogo de tabuleiro 184
5.2.2.3 Refinamento e avaliação da jogabilidade: (etapa 2 do Recriar-se Lúdico) 186
5.2.2.3.1 Aplicação do protótipo com mestrandos da USCS 187
5.2.2.4 Validação do conteúdo e ludicidade (etapa 3 do Recriar-se Lúdico) 189
5.2.2.4.1 Validação de conteúdo das ferramentas do jogo por público-alvo: cartas "Através da Fechadura", *cards* e enigmas 189
5.2.2.4.2 Aplicação do piloto 191
5.2.2.4.3 Validação de constructo e de critério da ludicidade 192
5.2.3 Elaboração do livro 209
6 RESULTADOS E PRODUTO 213
6.1 Resultados da etapa exploratória – questionário 213
6.2 Resultados da etapa metodológica 228
6.2.1 Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista 228
6.2.2 Plano de aula: "Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência" 230
6.2.3 Jogo *TEAlice no País das Maravilhas* 231
6.2.3.1 Resultados da aplicação do protótipo do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* com mestrandos da USCS 233
6.2.3.2 Resultados da avaliação dos elementos do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* 237
6.2.3.2.1 Avaliação das cartas "Através da Fechadura" 239
6.2.3.2.2 Avaliação dos enigmas 255
6.2.3.2.3 Avaliação dos *cards* 264
6.2.3.2.4 Resultados de validação dos elementos do jogo 277
6.2.3.3 Resultados da dinâmica do Jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase piloto 280
6.2.3.3.1 Modalidade 1 – *Mirror Mode* 280
6.2.3.3.2 Modalidade 2 – *Mind Mode* 284

6.2.3.4 Resultados da análise quantitativa do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase final 287
6.2.3.4.1 Modalidade 1 – *Mirror Mode* 288
6.2.3.4.2 Modalidade 2 – *Mind Mode* 296
6.2.3.5 Resultados da análise qualitativa – jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase final 303
6.2.3.5.1 Distribuição da frequência das formas ativas 304
6.2.3.5.2 Distribuição da quantidade de palavras por Segmento de Texto 306
6.2.3.5.3 Classificação Hierárquica Descendente 308
6.2.3.5.4 Nomeação das classes, dos ramos e dos nós da CHD do *Mirror Mode* do jogo *TEAlice* 311
6.2.3.5.5 Classificação Hierárquica Descendente do *Mind Mode* do jogo *TEAlice* 320
6.2.3.5.6 Análise Fatorial de Correspondência (AFC) 331
6.2.3.5.7 Nuvem de palavras 338
6.2.4 Livro – *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas* 340
6.2.5 Impactos esperados pelos produtos educacionais 342
7 DISCUSSÃO 345
7.1 Discussão – etapa exploratória 345
7.2 Discussão – etapa metodológica 357
7.2.1 Discussão – análise quantitativa – Modalidade 1 360
7.2.2 Discussão – análise quantitativa – Modalidade 2 367
7.2.3 Discussão – análise qualitativa – Modalidade 1 373
7.2.4 Discussão – análise qualitativa – Modalidade 2 401
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 424
REFERÊNCIAS 426
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa 462
APÊNDICE A - Questionário 472
APÊNDICE B - Instrumento de Avaliação - Cartas 478
APÊNDICE C - Instrumento de Avaliação - Enigmas e *Cards* 480
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Questionário 481

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Protótipo do Jogo com os Mestrandos do Programa Ensino em Saúde e Inovação USCS 484
APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação dos Elementos do Jogo – Preceptores 487
APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Jogo – Piloto 490
APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Jogo Final - Alunos e Preceptores 493
APÊNDICE I – Roteiro de Observação - Modalidades 1 e 2 496
APÊNDICE J – Questionário - Avaliação do Jogo - Modalidade 1 e 2 498
APÊNDICE K - Produto Educacional - Guia 501
APÊNDICE L - Produto Educacional - Plano de Aula 554
APÊNDICE M - Produto Educacional - Jogo *TEAlice no País das Maravilhas* . 571
APÊNDICE N - Produto Educacional – Livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas* 675

1 APRESENTAÇÃO

Sou André Henrique Sousa Azevedo, médico graduado pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Realizei pós-graduação em Pediatria pelo Instituto da Criança da USP/CAEP. Obtive titulação em Pediatria pela Associação Médica Brasileira (AMB) e pela Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), além de titulação em Emergências Pediátricas. Posteriormente, concluí pós-graduações em Neurologia Infantil e em Autismo, áreas que ampliaram minha compreensão sobre o desenvolvimento infantil em suas múltiplas dimensões.

Minha atuação profissional ocorre majoritariamente no município de Barueri, São Paulo, onde desempenho atividades tanto na esfera assistencial quanto na de gestão. No Pronto-Socorro Infantil (PAI) SAMEB, maior pronto-socorro infantil da região oeste da Grande São Paulo, atendo diariamente crianças em diferentes níveis de complexidade. A unidade chega a realizar até mil atendimentos em 24 horas e dispõe de 50 leitos fixos de internação, podendo, em situações excepcionais, abrigar até 70 crianças simultaneamente. Além da assistência direta, participo ativamente da criação de protocolos assistenciais voltados às diversas enfermidades que chegam à unidade, auxílio na coordenação da emergência e discussão clínica com os 23 pediatras que compõem o quadro diário do pronto-socorro. Paralelamente, no mesmo município, exerço também a coordenação médica na área de emergência, conciliando funções assistenciais, de gestão e de ensino.

No campo acadêmico, dedico-me à preceptoria em diferentes níveis de formação médica. Sou um dos responsáveis pelo acompanhamento dos residentes de Pediatria de Barueri, do primeiro ao terceiro ano, durante os rodízios de emergência, em um programa que contribui anualmente para a formação de aproximadamente seis novos pediatras. Atuo ainda como preceptor dos alunos do 11º e 12º períodos da USCS, unidade Bela Vista, quando passam pelo internato no estágio obrigatório da Pediatria. Nessa etapa, sua experiência ocorre majoritariamente em nossa unidade, representando cerca de 80% da carga horária total e quase 100% da carga prática. Em média, 16 alunos estão continuamente em rodízio no serviço, onde participam ativamente da rotina nessa unidade de saúde. Além disso, sou responsável pela reunião clínica semanal, espaço que integra residentes e alunos da USCS em discussões que articulam prática assistencial e reflexão acadêmica.

Em virtude do grande volume de atendimentos realizados diariamente, nossa unidade recebe também um número expressivo de crianças com transtorno do espectro autista. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025), cerca de 1,2% da população brasileira apresenta autismo, e, por atendermos tantas crianças, essa realidade se reflete intensamente em nossa rotina. Nessas situações, compreendemos que a emergência é, muitas vezes, a porta de entrada para essas crianças, e, por isso, buscamos enxergá-las sempre para além de diagnósticos, condições ou dificuldades específicas.

Acredito que o verdadeiro valor da medicina está em compreender cada criança em sua integralidade, reconhecendo sua singularidade e seu potencial de desenvolvimento. Essa é a sensibilidade que procuro cultivar na prática diária e que busco replicar e transmitir aos alunos e residentes: a capacidade de olhar cada paciente em sua humanidade, entendendo que as diferenças não representam fraquezas, mas sim oportunidades de crescimento, aprendizado e transformação mútua. Assim, entendo que a preceptoria vai além da formação técnica. Trata-se de um exercício contínuo de despertar nos futuros médicos a consciência de que cada encontro clínico é também um encontro humano, no qual o profissional é convidado a se remodelar, a se desenvolver e a crescer, na busca por uma medicina mais justa, mais sensível e verdadeiramente inclusiva.

E, para concluir, é importante compartilhar um aspecto da minha trajetória que, muitas vezes, omito. Minha primeira pós-graduação não foi em Pediatria, mas em Medicina Estética, seguida de uma pós-graduação em Dermatologia e um ano adicional de aperfeiçoamento na área. Foi esse o motivo que me levou a sair de Natal, no Rio Grande do Norte, e a me estabelecer em São Paulo. Durante esse período, para me manter financeiramente, recorri à experiência prévia que já havia adquirido ao trabalhar dois anos no Programa de Saúde da Família (PSF) em Natal, o que me permitiu assumir atendimentos básicos em Pediatria.

Curiosamente, a Pediatria havia sido uma das áreas que menos despertara meu interesse durante a graduação. No entanto, a prática diária, o contato contínuo com as crianças e suas famílias e a necessidade de me sustentar em São Paulo transformaram essa vivência em uma verdadeira paixão. Costumo dizer que minha trajetória foi o inverso da maioria dos médicos: comecei pela subespecialidade e, posteriormente, regressei a uma área considerada básica. Foi justamente esse retorno que me mostrou a riqueza e a amplitude da Pediatria, especialmente pela

frequência com que lida com doenças dermatológicas, o que acabou criando um elo natural com minha formação inicial.

Essa experiência não apenas me aproximou da Pediatria, mas também me levou ao campo do ensino. Os convites para atuar como preceptor de residentes e alunos surgiram a partir do reconhecimento do meu envolvimento com a prática assistencial e da busca constante em aprimorar meu repertório de conhecimento. Foi nesse contexto que percebi a necessidade de investir ainda mais na minha formação, especialmente em áreas em que havia uma lacuna de aprendizado entre os pediatras de linha de frente, como a Neurologia Infantil. Essa percepção me levou a realizar novas pós-graduações, entre elas a de Neurologia Infantil e também a de Autismo, tanto para qualificar minha prática clínica quanto para enriquecer a formação dos residentes e alunos sob minha supervisão.

Por fim, foi o desejo de aprimorar minha prática docente e de me aprofundar nos novos métodos de ensino da medicina – diferentes daqueles que vivenciei em uma época anterior à consolidação das metodologias ativas – que me motivou a buscar o mestrado. Para mim, trata-se de um passo essencial não apenas para fortalecer minha atuação como médico e educador, mas também para contribuir de maneira mais efetiva com a formação de profissionais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos da Pediatria.

E, então, o que em alguns momentos poderia ter parecido uma escolha equivocada, hoje compreendo como parte de um ciclo formativo. Iniciei minha trajetória com a Dermatologia e mais tarde mergulhei na Pediatria, área que se tornou minha paixão. Por fim, encontrei na Neurologia Infantil um espaço de aprofundamento que dialoga diretamente com meu percurso. A relação entre essas áreas não é apenas circunstancial, mas também biológica: tanto a pele quanto o sistema nervoso têm origem no ectoderma, a mesma linhagem embrionária, o que torna suas manifestações profundamente conectadas. Ao longo da prática pediátrica, percebo diariamente como alterações dermatológicas e neurológicas são comuns e se entrelaçam no cuidado à criança, mostrando que minhas escolhas nunca foram desvios, mas etapas de uma formação coerente, ainda que inicialmente não percebida como tal.

Assim, aquilo que um dia interpretei como “erros” tornou-se, na verdade, a forma que a vida encontrou de me moldar. O ciclo que se iniciou com a pele, encontrou

na Pediatria sua base prática e alcançou na Neurologia Infantil sua plenitude, revela-se hoje como uma trajetória integrada, que dá sentido à minha identidade profissional.

O mestrado surge nesse caminho não apenas como um aprofundamento acadêmico, mas como a realização de um sonho antigo, acalentado desde os tempos de faculdade, quando desejava seguir a carreira acadêmica. Esse sonho, adormecido durante os anos em que me dediquei intensamente às especialidades clínicas, ressurgiu com força a partir da experiência como preceptor. Ao orientar alunos e residentes, redescobri o prazer de ensinar e compreendi que minha missão não se limita a formar tecnicamente novos profissionais, mas a inspirá-los a desenvolver seu potencial de maneira integral.

Por isso, concluo que minha trajetória não foi feita de erros, mas de caminhos que se entrelaçaram para me reconectar comigo mesmo e com minha vocação inicial. O mestrado é, para mim, a oportunidade de ressignificar sonhos antigos, fortalecendo não apenas meu papel como médico e educador, mas também minha responsabilidade em formar futuros profissionais que saibam reconhecer, em cada paciente, não apenas uma condição clínica, mas um ser humano pleno. Mais do que transmitir conhecimento, quero transmitir o valor da sensibilidade, da empatia e da humanidade que devem nortear a medicina e que representam, em última instância, o verdadeiro legado que desejo deixar.

Este estudo teve como objetivo geral avaliar a habilidade de diagnóstico do TEA em estudantes de Medicina do 11º e do 12º períodos do *campus* Bela Vista da USCS, utilizando um questionário com base nos critérios diagnósticos do DSM-5-TR. A partir dessa avaliação, buscou-se desenvolver e aplicar produtos educacionais inovadores para aprimorar a capacitação desses futuros profissionais no reconhecimento e diagnóstico do TEA.

A fundamentação teórica abrangeu a história do autismo, suas definições e critérios diagnósticos, prevalência, etiologia, comorbidades, tratamentos, prognóstico e políticas públicas. Além disso, foram explorados temas essenciais, como a formação médica e a necessidade de capacitação profissional no diagnóstico do TEA, bem como o uso de metodologias ativas como ferramenta de ensino.

A metodologia foi estruturada em duas etapas principais. Na primeira, a Etapa Exploratória, realizou-se um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o TEA. Essa fase foi essencial, pois permitiu a identificação de lacunas na formação, o que serviu de base para o direcionamento e desenvolvimento dos produtos

educacionais. Em seguida, na Etapa Metodológica, com base nos resultados exploratórios, foram criados e aplicados os produtos educacionais: uma “Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista”, um plano de aula “Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência”, um jogo educacional, intitulado *TEAlice no País das Maravilhas* e o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*.

Os resultados iniciais da pesquisa revelaram o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Em seguida, a cartilha e o plano de aula foram apresentados como suporte teórico. O foco principal desta seção, no entanto, é o jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, cujo desenvolvimento foi detalhado em três fases. A primeira fase consistiu na avaliação, por mestrandos, do protótipo do jogo e de seus elementos, como cartas, *cards* e enigmas. Na segunda, a dinâmica da fase piloto testou o jogo em duas modalidades – *Mirror Mode* e *Mind Mode* –, permitindo a realização de ajustes e aprimoramentos. Por fim, a dinâmica da fase final demonstrou o impacto da ferramenta no aprendizado dos estudantes. Além desses produtos, o estudo resultou na criação do livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, que complementa a proposta educacional do trabalho.

A discussão apresenta a análise aprofundada dos resultados obtidos, corroborando-os com literatura nacional e internacional relevante. Esta seção destaca o potencial dos produtos educacionais desenvolvidos como ferramentas eficazes para aprimorar a formação médica, suprindo a lacuna de conhecimento sobre o TEA.

Por fim, as considerações finais sintetizam as principais descobertas do estudo e reforçam a importância da capacitação continuada dos profissionais de saúde para um diagnóstico precoce e preciso do TEA, que impacta diretamente a qualidade de vida dos pacientes e suas famílias.

A importância de desenvolver este trabalho e os produtos que dele emergiram está ligada ao próprio percurso vivido ao longo do mestrado. Inicialmente, a proposta parecia simples: criar uma cartilha sobre autismo, que pudesse ser distribuída a estudantes, profissionais de saúde e até à população em geral. Esse material seria direto, objetivo, útil, mas restrito ao papel. Com o avanço das etapas, no entanto, percebi que a cartilha funcionava não apenas como um produto em si, mas como uma porta de entrada. Ela me permitiu reconhecer que o conhecimento adquirido precisava ser traduzido também em contato humano, em interação, em diálogo vivo com os alunos e com diferentes públicos. Foi desse movimento que nasceu o segundo

produto, o plano de aula, já pensado como um espaço de encontro, de troca, de devolutiva daquilo que eu havia aprendido. Se a cartilha tinha caráter informativo, o plano de aula abriu espaço para o olhar nos olhos, para a construção conjunta, para a sensibilização direta.

Esse processo se transformou ainda mais quando, em uma das oficinas do mestrado, fui surpreendido pelo módulo sobre ludicidade. Até então, eu via o mestrado como algo formal, quase solene, distante daquilo que eu trazia da minha infância e da minha criatividade pessoal. Foi naquele momento que descobri que a ludicidade não só poderia estar presente, como poderia ser a chave de uma nova forma de ensinar. A aula ministrada pela professora Rebeca me encantou, despertando em mim o André criativo, que sempre existiu, mas que estava guardado por acreditar que não teria espaço em um ambiente acadêmico. O contato com jogos, especialmente com o *Dixit*, fez-me compreender que aprender também pode ser divertido, que ensinar pode ser uma experiência de imaginação, metáfora e encantamento. Esse foi o primeiro passo, a primeira chama que se acendeu dentro de mim.

Logo em seguida, participei de um *workshop* no qual estavam presentes a professora Rosa e a própria Rebeca. Foi nesse encontro que, em meio às trocas, elas lançaram um desafio provocador: “Já imaginou se esse trabalho se transformasse em um jogo? O quão rico poderia ser?”. Essa frase para mim foi como uma explosão interna, como se tivesse acionado uma mola propulsora ou virado uma chave na minha mente. Naquele instante, percebi que eu seria capaz de transformar essa ideia em realidade.

Após decidir que queria criar um produto que fosse um jogo, algo que me permitisse trabalhar a ludicidade, imediatamente me veio à mente a figura da Alice. Nesse momento, resgatei o André criança, aquele mesmo André que carrego até hoje e que talvez explique por que escolhi a Pediatria como especialidade: sempre estive muito ligado ao universo infantil, à imaginação e à forma sensível de olhar o mundo. Ao pensar em qual personagem poderia sustentar essa temática, Alice surgiu como escolha natural. Ela adentra um universo repleto de personagens singulares, cada um imerso em seu próprio mundo, com diálogos truncados, interações fragmentadas e uma comunicação social prejudicada, que se torna um dos principais desafios da trama, marcada ainda por peculiaridades únicas de cada personagem. A própria Alice ora está grande, ora está pequena, em uma espécie de personificação das alterações de processamento sensorial.

Essa associação, para mim, fez ainda mais sentido quando recordei que, na pediatria, existe uma condição chamada “síndrome de Alice no País das Maravilhas”, relacionada a infecções pelo vírus Epstein-Barr, na qual a criança pode perceber o ambiente ao redor de forma distorcida, ora ampliado, ora reduzido. Tudo começou a se encaixar: o André criança, o André pediatra, o André que buscava mergulhar no lúdico – todos encontraram em Alice o símbolo ideal. Foi a partir desse encontro que mergulhei profundamente nesse universo, relendo o livro original, estudando suas interpretações e explorando a riqueza de seus significados. Além disso, busquei viver essa imersão de forma ainda mais intensa: participei de exposições imersivas, assisti a filmes e mergulhei em outros autores que analisavam a obra de Lewis Carroll, ampliando meu repertório e minha sensibilidade para esse universo. E desse mergulho nasceu o terceiro produto do meu trabalho: um jogo de cartas e tabuleiro, inspirado tanto no *Dixit* quanto em *Alice no País das Maravilhas*, que passou a ser chamado de *TEAlice*.

Durante esse mergulho no lúdico, comecei a perceber que a própria Alice carregava muitas características que, de forma sutil, remetiam ao autismo. Essa constatação foi o gancho que me levou a criar um novo produto: reescrever a obra original de Lewis Carroll, publicada em 1865, em uma época em que sequer se falava em diagnóstico de autismo, descrito apenas em 1943 por Leo Kanner. Foi nesse momento que decidi elaborar um livro sob a ótica de um personagem inserido em um universo totalmente autista. Esse livro, porém, não traria a palavra “autismo” de maneira explícita, justamente para que pudesse dialogar com todas as pessoas: a sociedade em geral e também aqueles que trabalham diretamente com a temática. A proposta era que fosse um texto sensível, acessível e simbólico, mas que, ao mesmo tempo, oferecesse um gancho para quem desejasse utilizá-lo como recurso técnico de aprendizado.

Assim, cada produto surgiu como uma etapa que despertava a curiosidade e impulsionava a criação do próximo. A cartilha abriu a primeira porta; o plano de aula permitiu a interação; o jogo transformou o conhecimento em diversão; e, para produzi-lo, foi necessário mergulhar no universo de Alice. Esse mergulho, por sua vez, acabou se tornando o estímulo para a criação do livro – agora com a intenção de apresentar o universo de forma explicitamente autista, sem deixar dúvidas sobre essa leitura. Todo esse processo foi muito semelhante ao caminho da própria Alice: um despertar inicial que a leva a correr atrás do coelho, cair na toca e atravessar, uma a uma, as

portas que se abrem até chegar ao País das Maravilhas. Da mesma forma, meu trabalho foi se construindo como uma sequência natural: um produto levando ao outro, cada passo gerando o próximo, até que o percurso inteiro se transformasse em um ciclo completo. Por isso, optamos por apresentar os objetivos e resultados não em ordem de importância, mas de acordo com a cronologia de sua criação, pois essa linha do tempo simboliza a essência da experiência vivida.

2 INTRODUÇÃO

O estudo de Jean Marc Gaspard Itard sobre Victor de Aveyron, no final do século XVIII, marcou o ponto de partida para a compreensão do que hoje conhecemos como TEA. As observações de Itard sobre a ausência de linguagem e o isolamento social de Victor não apenas forneceram as primeiras descrições de características autísticas (Grandin; Panek, 2013), mas também deram origem às primeiras abordagens de intervenção terapêutica. A relevância histórica de Itard (1801) se manifesta na influência de seus métodos educacionais e terapêuticos, que serviram de base para os modelos contemporâneos de tratamento do TEA (Silberman, 2015).

A palavra autismo deriva do grego “*autós*”, que significa “próprio” ou “de si mesmo”. O termo foi inicialmente cunhado por Eugen Bleuler em 1911, em seus estudos sobre esquizofrenia. Ele descreveu o autismo como um sintoma que se manifestava pelo afastamento da realidade e pela predominância da vida interior. A obra de Bleuler só foi traduzida para o inglês em 1950 (Bleuler, 1950; Coutinho, 2018; Nascimento, 2021).

Ao longo da história, a compreensão do autismo passou por uma evolução notável, com a contribuição de diversos pesquisadores. Conforme mencionado, Eugen Bleuler, em 1911, foi quem primeiro introduziu o termo para caracterizar a desconexão da realidade observada em pacientes diagnosticados com esquizofrenia (Lima, 2014).

Anos antes de o autismo ser formalmente reconhecido no Ocidente, a psiquiatra soviética Grunya Efimovna Sukhareva, em 1925, publicou descrições detalhadas de crianças que hoje identificamos com o TEA. Ela observou características como dificuldades sociais e estereotipias (Sukhareva, 1925). Apesar da acurácia clínica de seu trabalho pioneiro, a contribuição de Sukhareva foi amplamente esquecida por décadas, devido a barreiras linguísticas e ao isolamento político da União Soviética, sendo reconhecida apenas mais tarde (Grinker, 2020).

Posteriormente, em 1943, Leo Kanner delineou o conceito de autismo infantil precoce. Kanner diferenciou-o da esquizofrenia e, embora importante para o campo, sua teoria inicial sobre a origem do autismo, que o associava a dificuldades nos vínculos afetivos parentais (a controversa hipótese da "mãe geladeira"), foi mais tarde refutada (Lima, 2014; Souza, 2024).

Hans Asperger (1944) descreveu um perfil distinto, caracterizado por comprometimento na interação social, linguagem formal e interesses restritos, posteriormente reconhecido como Síndrome de Asperger. A visão psicogênica do autismo foi amplamente difundida por Bruno Bettelheim (1967), sendo posteriormente refutada por Bernard Rimland (1964), que propôs uma origem neurobiológica para o transtorno. Michael Rutter (1968, 1978) aprofundou os critérios diagnósticos e reforçou a influência genética, enquanto Lorna Wing (1981) introduziu o conceito do espectro autista, ampliando sua compreensão clínica.

Embora Kanner e Asperger sejam amplamente creditados pela definição do autismo, a psiquiatra Grunya Sukhareva já havia descrito características semelhantes em 1924, destacando dificuldades na interação social e comportamentos repetitivos. Essas contribuições foram essenciais para a evolução do entendimento sobre o autismo, culminando nas classificações atuais do TEA (Sher; Gibson, 2023).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e é diagnosticado com base nos critérios clínicos estabelecidos pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), em português traduzido como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Em sua última versão (DSM-5-TR), esses critérios incluem déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2022).

Seu diagnóstico baseia-se exclusivamente na observação clínica das características do indivíduo, sem a necessidade de exames complementares específicos (APA, 2022). A identificação precoce dessas características é importante, pois o desconhecimento delas está diretamente ligado ao atraso no diagnóstico (Rhoades; Scarpa; Salley, 2007).

Sua prevalência tem sido amplamente estudada. Em 2020, o *Center for Disease Control and Prevention* (CDC) – Centro de Controle e Prevenção de Doenças – dos Estados Unidos indicou que 1 em cada 36 crianças, ou seja, quase 3% das crianças, estavam dentro desse espectro (CDC, 2020). Em 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que aproximadamente 1 em cada 100 crianças no mundo é diagnosticada com autismo (WHO, 2023).

Em abril de 2025, o CDC, utilizando dados de 2022, revelou que a prevalência do TEA nos Estados Unidos alcançou 1 em cada 31 crianças de 4 a 8 anos, correspondendo a 3,22% da população nessa faixa etária. Esse índice representa um

aumento significativo em comparação com a pesquisa anterior (1 em 36 crianças, ou 2,78%). O levantamento, que incluiu 8.854 crianças com TEA de um total de 274.857 analisadas em 16 localidades de 15 estados norte-americanos, sublinha a crescente identificação do transtorno (Shaw *et al*., 2025).

A Lei nº 13.861 de 2019 estabeleceu a obrigatoriedade de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) incluir dados sobre o TEA nos censos demográficos nacionais (Brasil, 2019). Em cumprimento a essa determinação, o Censo 2022 do IBGE, com resultados divulgados em 2025, revelou pela primeira vez que cerca de 2,4 milhões de brasileiros, o equivalente a 1,2% da população, possuem diagnóstico de TEA. Essa coleta de dados pioneira, realizada por meio de um questionário por amostragem, é essencial para subsidiar o desenvolvimento e a atualização de políticas públicas direcionadas à população autista no Brasil (IBGE, 2025).

A compreensão do autismo evoluiu significativamente ao longo da história, acompanhando mudanças nos critérios diagnósticos, terminologias e explicações sobre seus fatores causais. Inicialmente atribuído a aspectos emocionais, como na teoria das “mães geladeiras” (Kanner, 1949), o transtorno passou a ser reconhecido como resultado de interações complexas entre fatores genéticos e ambientais (Rimland, 1967). Pesquisas mais recentes indicam o autismo como um transtorno de conectividade neural, no qual déficits sociais e cognitivos resultam de falhas na comunicação entre áreas-chave do cérebro (Misra, 2014; Schultz, 2005). O modelo multifatorial de herança genética também evidencia essa complexidade, considerando tanto variantes hereditárias quanto mutações espontâneas (Hoang; Cytrynbaum; Scherer, 2018). Assim, a evolução do conhecimento sobre o TEA reflete avanços científicos que ampliam a compreensão de sua etiologia e características clínicas (Silva, 2022).

Os transtornos do neurodesenvolvimento surgem na infância e afetam diversas áreas, como aprendizado, funções executivas e habilidades sociais. Entre eles, o TEA destaca-se por sua alta taxa de comorbidades, incluindo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade e Transtorno Opositivo Desafiador (Brookman-Frazee *et al*., 2018). Estudos indicam que 70% das crianças autistas apresentam ao menos um transtorno mental associado, enquanto 40% possuem dois ou mais (APA, 2022). A dificuldade em distinguir sintomas entre esses transtornos reflete a complexidade do diagnóstico e tratamento, especialmente em crianças com QI mais alto, que apresentam maior prevalência de transtornos

psiquiátricos (Lecavalier *et al*., 2019). Essas evidências ressaltam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para compreender e intervir nos desafios clínicos do TEA.

O tratamento do TEA envolve uma abordagem multidisciplinar, combinando terapias farmacológicas e não farmacológicas para manejar sintomas e comorbidades associadas. Embora não haja cura, intervenções precoces são fundamentais para promover o desenvolvimento social e comunicativo, aproveitando a plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida (Eckes *et al*., 2023). Medicamentos como risperidona e aripiprazol auxiliam no controle de sintomas específicos, mas seu uso exige cautela devido a possíveis efeitos colaterais (Siafis *et al*., 2022). Já terapias não farmacológicas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Integração Sensorial de Ayres (ASI), Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia e Fisioterapia, demonstram impacto positivo na interação social, comunicação e comportamento adaptativo (Huang *et al*., 2020; Santos; Soares; Amorim, 2023; Schoen *et al*., 2019). Revisões sistemáticas apontam a necessidade de mais estudos metodologicamente rigorosos para validar plenamente essas intervenções (Sandbank *et al*., 2020). Assim, a combinação de estratégias terapêuticas, adaptadas às necessidades individuais, é essencial para otimizar o desenvolvimento e a qualidade de vida das pessoas com TEA.

Além disso, a camuflagem social, especialmente em meninas, pode tornar as dificuldades menos visíveis, embora elas compartilhem desafios semelhantes aos meninos no espectro. A detecção precoce e a estimulação adequada durante os primeiros anos de vida aproveitam a neuroplasticidade, promovendo melhores resultados no desenvolvimento (APA, 2022; SBP, 2019). No entanto, a variabilidade nas manifestações do TEA e a falta de consenso sobre suas causas exigem uma abordagem cuidadosa e bem-informada por parte dos profissionais de saúde (Havercamp *et al*., 2016).

A assistência à saúde mental no Brasil foi historicamente marcada pela negligência e exclusão, especialmente na infância e adolescência (Cunha, 2016; Taño; Matsukura, 2015). Apenas a partir da Reforma Psiquiátrica, nas décadas de 1970 e 1980, surgiram avanços na humanização do cuidado, com a criação de legislações e serviços substitutivos, como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) (Brasil, 2001, 2002; Fernandes *et al*., 2020; Martins *et al*., 2011; Tenório, 2002).

No entanto, a atenção psicossocial infantojuvenil permaneceu negligenciada até os anos 2000, quando políticas específicas começaram a ser estruturadas, incluindo os CAPS Infantojuvenis (CAPSij) e a Lei nº 12.764/2012, que reconheceu o autismo como deficiência e ampliou o acesso a direitos (Brasil, 2012; Fernandes *et al*., 2024). Apesar desses avanços, há divergências entre familiares, que defendem serviços especializados, e operadores da atenção psicossocial, que priorizam redes intersetoriais e comunitárias, resultando em lacunas na assistência aos autistas (Fernandes *et al*., 2023, 2024). Diante desse cenário, é essencial fortalecer políticas públicas que conciliem diferentes perspectivas e garantam um atendimento eficaz e humanizado à população autista (Polli, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Medicina no Brasil não mencionam explicitamente a necessidade de estudo sobre o TEA. Contudo, as DCN determinam competências gerais e específicas que devem ser abordadas pelos cursos de Medicina, com o objetivo de formar profissionais qualificados para atuar de maneira abrangente em todas as áreas da saúde (Brasil, 2014a).

As competências específicas previstas nas DCN para o curso de Medicina incluem o domínio de conhecimentos básicos e aplicados necessários para o exercício da Medicina, o que pode abranger o conhecimento sobre condições neurológicas e psiquiátricas, como o autismo, de acordo com a abordagem geral das competências diagnósticas e terapêuticas (Brasil, 2014a).

Por conta de o diagnóstico do TEA ser predominantemente clínico, é essencial avaliar a capacidade dos profissionais em reconhecer suas características. Embora existam questionários desenvolvidos anteriormente ao DSM-5-TR, como os de Bakare *et al*. (2008) e Shah (2001), destinados a profissionais de saúde em países em desenvolvimento e estudantes de Medicina, respectivamente, ainda faltam ferramentas atualizadas que correspondam aos critérios (APA, 2022). Diante disso, a criação de um modelo de testagem específico se torna necessária para garantir que os profissionais formados possuam a habilidade adequada para diagnosticar o TEA, alinhada aos critérios diagnósticos mais recentes.

As metodologias ativas têm revolucionado a educação, colocando o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem (Dias *et al*., 2025). Diferentemente do modelo tradicional, essas metodologias estimulam a interação e a participação ativa dos estudantes, promovendo um desenvolvimento intelectual mais

aprofundado por meio de técnicas como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de jogos (Santos; Lessa; Arueira, 2022).

Nesse contexto, o lúdico surge como um recurso valioso, fortalecendo relações interpessoais, enriquecendo o desenvolvimento cultural e a criatividade. Ao promover prazer, imaginação e liberdade de atuação, a ludicidade não se restringe à diversão, mas é um modo de ser e aprender que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a cooperação (Caillois, 1958; Carvalho, 2021; Huizinga, 1938). Teóricos como Vygotsky (1967) e Brougère (1992) aprofundam a compreensão do brincar, destacando seu papel no desenvolvimento cognitivo e na internalização crítica da cultura. No ensino em saúde, o lúdico aproxima conteúdos teóricos da prática, favorecendo a internalização de conceitos complexos e a formação de competências sociais e emocionais (Bruner, 1996; Prensky, 2001).

O Mestrado Profissional valoriza a criação de produtos educacionais (PE), que são ferramentas inovadoras destinadas a solucionar desafios práticos na educação e na saúde (CAPES, 2019a). Um PE eficaz, como os desenvolvidos nesta pesquisa, deve partir de uma demanda real, ter embasamento científico e promover melhorias significativas no ensino e na prática profissional (Bragagnollo *et al*., 2020; Silva *et al*., 2019).

Diante do cenário apresentado, é essencial pesquisar o nível de conhecimento dos estudantes de Medicina sobre o TEA ao longo da graduação. Essas pesquisas podem estimular reflexões sobre o aprendizado do tema, identificar lacunas curriculares e aprimorar a prática clínica e a qualidade do atendimento. Além disso, uma compreensão aprofundada do TEA capacitará futuros médicos e pesquisadores a contribuir para avanços científicos e a formular políticas públicas mais inclusivas para pessoas com o transtorno.

Nesse contexto, o presente estudo propõe avaliar a capacidade dos estudantes de Medicina em diagnosticar o TEA em crianças por meio de um questionário original (Apêndice A), elaborado conforme as normas do DSM vigente. A relevância desta avaliação e da ferramenta desenvolvida é justificada pela relação direta entre o diagnóstico precoce e um acompanhamento terapêutico eficaz no autismo. A intervenção em fases iniciais do desenvolvimento é importante, pois aproveita janelas de oportunidade que otimizam os resultados do tratamento. Tal agilidade terapêutica, por sua vez, depende diretamente da competência dos futuros profissionais em realizar diagnósticos em tempo hábil.

Desse modo, a pergunta de pesquisa do presente estudo é: Os alunos do 11º e 12º períodos de Medicina possuem conhecimento adequado para dar o diagnóstico do TEA?

Para complementar a pesquisa e promover o conhecimento sobre o TEA, foram desenvolvidos outros materiais:

- a “Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista”, criada a partir das lacunas de conhecimento identificadas (Apêndice K);
- a aula “Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência” (Apêndice L);
- o jogo de tabuleiro denominado *TEAlice no País das Maravilhas*, para auxiliar na identificação de sinais do autismo (Apêndice M);
- o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, com 12 capítulos, que, assim como o jogo, baseia-se em *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (Apêndice N).

É importante salientar que a obra de Carroll e seus personagens estão em domínio público, haja vista a morte do autor em 1898, permitindo o uso livre e a criação de novas obras.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Avaliar a habilidade de diagnóstico de estudantes de Medicina do 11º e 12º períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da USCS na identificação do TEA, utilizando um questionário elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar as lacunas de conhecimento dos alunos de Medicina em relação à composição do diagnóstico do TEA;
- Elaborar uma cartilha de boas práticas para a identificação do transtorno do espectro autista, de modo a ser difundida para toda a população, contemplando tanto o público leigo quanto os estudantes de Medicina e os profissionais da área da saúde;
- Elaborar uma aula com os conteúdos do TEA;
- Elaborar um jogo de tabuleiro para auxiliar os discentes na identificação de sinais do autismo;
- Reescrever simbolicamente *Alice no País das Maravilhas* para criar uma obra literária lúdica e acessível, que represente experiências associadas ao TEA, promovendo reflexão, acolhimento e valorização da neurodiversidade entre diferentes públicos – incluindo estudantes, profissionais da saúde e a sociedade em geral.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente trabalho tem como tema central o reconhecimento clínico do TEA por discentes do curso de Medicina. Para proporcionar uma compreensão mais ampla e aprofundada, a fundamentação teórica abrange uma série de aspectos essenciais, incluindo a história do TEA, definições e critérios diagnósticos. Também são explorados exames físicos, diagnósticos, prevalência, possíveis causas, comorbidades associadas, opções de tratamento, prognóstico e políticas públicas relacionadas. Além disso, discute-se a formação médica e a importância do reconhecimento e capacitação profissional no diagnóstico do TEA.

4.1 História do transtorno do espectro autista

O caso do menino de Aveyron, encontrado em 1797 na França, é considerado uma das primeiras descrições clínicas de um indivíduo apresentando características compatíveis com o que hoje se define como TEA. O médico Jean Marc Gaspard Itard foi responsável pelo acompanhamento e estudo desse jovem, a quem denominou “Victor”. Em suas observações, Itard (1801) descreveu características como a ausência de linguagem funcional, isolamento social significativo, comportamentos estereotipados, falta de respostas emocionais adequadas e dificuldades de interação social. Tais descrições anteciparam aspectos centrais do diagnóstico contemporâneo do TEA, configurando um marco inicial na compreensão clínica do transtorno (Grandin; Panek, 2013).

A relevância do estudo de Itard reside não apenas na descrição dos sintomas, mas também na tentativa pioneira de intervenção educacional e terapêutica para o desenvolvimento do menino. Sua abordagem sistemática, focada na estimulação das habilidades comunicativas e sociais, estabeleceu um precedente para os modelos atuais de intervenção no TEA e influenciou profundamente os campos da psiquiatria infantil e da educação especial. Assim, o trabalho de Itard é reconhecido como fundamental para a construção dos paradigmas clínicos e terapêuticos que orientam a compreensão e o manejo do autismo contemporâneo (Silberman, 2015).

A palavra “autismo” tem sua origem no termo grego “*autós*”, que significa “próprio” ou “de si mesmo” (Coutinho, 2018). O termo “autismo” foi originalmente introduzido por Eugen Bleuler (1950) em seu trabalho “*Dementia praecox or the group*

of schizophrenias", cuja tradução para o inglês ocorreu somente em 1950. Nesse estudo, identificou-se o autismo como um dos sintomas presentes em pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Ele observou uma distinta alteração na relação entre a vida interior e o mundo externo na esquizofrenia, notando que a vida interior predominava como uma característica patológica. No texto de Bleuler (1950), o autor descreve o conceito de "autismo" como o afastamento da realidade, acompanhado por uma predominância, tanto relativa quanto absoluta, da vida interior (Nascimento, 2021).

Bleuler (1950) ainda apontava a dificuldade de esses indivíduos deixarem que o meio os influenciasse. Nesse estudo, foi observado que pacientes com esquizofrenia demonstravam uma busca seletiva por estímulos e tendiam a manter seus pensamentos complexos para si mesmos, evitando compartilhá-los. Outros tinham dificuldade em aceitar o contato físico de outras pessoas, e o mundo exterior se apresentava como hostil, perturbando-os quando confrontados com suas próprias fantasias. Esses pacientes experimentavam emoções intensas e evitavam situações que poderiam despertar esses sentimentos, levando-os a desenvolver uma apatia em relação ao ambiente externo (Nascimento, 2021).

A psiquiatra soviética Grunya Efimovna Sukhareva publicou, em 1925, uma das primeiras e mais detalhadas descrições clínicas do que hoje é conhecido como TEA. Em seu trabalho no periódico alemão *Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie*, ela detalhou seis casos de meninos com "psicopatia esquizoide infantil", descrevendo com notável precisão sinais como dificuldades em interações sociais, linguagem pedante, interesses restritos, estereotipias motoras e sensibilidade sensorial aumentada. A observação de que esses pacientes podiam ter capacidades cognitivas preservadas ou superiores em áreas específicas reforça a acurácia de sua análise, que antecipou em quase duas décadas as de Kanner e Asperger (Sukhareva, 1925).

Apesar de sua contribuição pioneira, o trabalho de Sukhareva permaneceu amplamente desconhecido por décadas devido a barreiras linguísticas e políticas, já que foi publicado inicialmente em russo e só depois traduzido para o alemão (Grinker, 2020). A omissão de seu legado nos relatos históricos ocidentais revela como fatores extrínsecos à ciência, como geopolítica, influenciam o reconhecimento acadêmico. No entanto, a recente recuperação de sua obra vem mostrando que suas descrições clínicas são notavelmente consistentes com os critérios diagnósticos atuais, como os do DSM-5. Por essa razão, pesquisadores contemporâneos defendem o

reconhecimento formal de sua contribuição, não apenas por justiça histórica, mas por enriquecer o entendimento sobre a origem do conceito de autismo (Zeldovich, 2018).

A primeira vez que o termo autismo foi descrito como uma entidade clínica autônoma foi com Leo Kanner, em 1943, em seu estudo "*Autistic Disturbances of Affective Contact*" (Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo), publicado na revista "*Nervous Children*", que descreveu onze crianças com patologia grave de início precoce, predominantemente no sexo masculino. Essas crianças exibiam características comuns, incluindo incapacidade de estabelecer contato afetivo com o ambiente, dificuldade na utilização da linguagem para comunicação, comportamentos ritualísticos, extrema resistência à mudança na rotina, tendência obsessiva, ecolalia, isolamento social acentuado e, paradoxalmente, habilidades cognitivas aparentemente normais (Kanner, 1943; Nascimento, 2021).

Além disso, naquela época, ele mencionou a possível conexão entre a manifestação do autismo e os traços de personalidade dos pais, bem como o impacto das interações precoces entre os pais e as crianças. Ele apontava que, em todos os casos analisados, verificou-se a existência de um casamento fracassado, mesmo os que, aparentemente, eram afetivos e felizes. Ele também levantou a questão da esquizofrenia precoce e considerou o autismo como uma entidade nosológica distinta da esquizofrenia infantil, enfatizando a presença precoce de uma desconexão com a realidade desde os estágios iniciais da vida (Kanner, 1943).

No ano de 1944, Hans Asperger, em seu estudo, introduziu a concepção de um distúrbio que ele identificou como "Psicopatia Autística", marcado por notável comprometimento na interação social, utilização formal e excessivamente detalhada da linguagem, descoordenação motora e uma distribuição observada predominantemente no sexo masculino. O autor descreveu vários casos clínicos, detalhando histórico familiar, características físicas e comportamentais, avaliações de aptidão intelectual, ao mesmo tempo em que ressaltava a importância da consideração educacional para esses indivíduos (Asperger, 1944).

No seu artigo de 1949, Kanner revisita um dos conceitos previamente explorados no seu trabalho de 1943, no qual sugeria uma possível explicação para a origem do autismo por meio das dificuldades nos vínculos afetivos estabelecidos entre pais e filhos. Nessa obra posterior, ele sugere que a causa subjacente ao autismo reside na ausência genuína de um "calor materno". Ao estudar os pais das crianças autistas, Kanner notou algo intrigante: a maioria deles tinha carreiras bem-sucedidas

em áreas como ciência, educação, arte e negócios. No entanto, observou relações mecânicas e pouco afetuosas entre pais e filhos autistas, levando-o a concluir que essa dinâmica poderia levar as crianças autistas a buscarem conforto na solidão (Kanner, 1949).

O estudo indicava uma deterioração na relação entre as crianças e suas mães, evidenciando uma falta de calor afetivo por parte das mães nessa interação. As mães demonstravam uma proximidade emocional limitada, resultando em uma analogia à manutenção de um estado de frieza no vínculo mãe-filho, assemelhando-se à preservação constante de um ambiente frio, como se as crianças fossem mantidas em uma geladeira que não desgela, como descrito: "*just happening to defrost enough to produce a child*" (Kanner, 1949).

Esse artigo foi a base para a formulação da hipótese da "Mãe Geladeira", sugerindo que a falta de afeto nas relações maternas poderia ser a causa do autismo (Lima, 2014). No entanto, essa teoria ganhou maior projeção graças aos trabalhos de Bruno Bettelheim, entre as décadas de 1950 e 1960 (Pollak, 2003). Dentre suas publicações, o maior expoente veio com a publicação de seu livro "*The Empty Fortress*", conhecido no Brasil como *A Fortaleza Vazia*, em 1967. Bettelheim foi importante ao intensificar e disseminar essa discussão, tornando-se uma figura central no debate sobre as origens do autismo, direcionando a culpabilidade do autismo à frieza na relação do binômio mãe e filho (Donvan; Zucker, 2017).

A sugestão levantada aponta para a centralidade do modo como a criança percebe a figura materna, interpretando-a como hostil e destrutiva. Essa percepção resulta na retração da criança do ambiente circundante, uma vez que, dada a sua tenra idade, não consegue compreender e processar integralmente as nuances dessa relação mãe-filho. O recuo para dentro de si mesmo é uma resposta, como se a mãe fosse a entidade responsável por aprisioná-la em um mundo interno, comparável, em analogia, à dinâmica vivida nos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial (Bettelheim, 1967; Lopes, 2020).

A crítica principal a essa teoria veio de Bernard Rimland, que em 1964 publicou o livro "*Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neural Theory of Behavior*". Rimland, de fato, contestou a noção anteriormente aceita de que o autismo era resultado de pais insensíveis, propondo em seu livro que o autismo era fruto de falhas biológicas, influenciadas pelo ambiente e potencialmente ligadas a predisposições genéticas. Essa mudança de perspectiva foi fulcral para abrir caminho

para uma compreensão mais acolhedora e moderna do transtorno do espectro autista (Lopes, 2020).

No ano de 1968, o psiquiatra infantil Michael Rutter emergiu como um dos pioneiros na análise dos conceitos do autismo sob múltiplas perspectivas teóricas. Em um de seus primeiros estudos, delineou uma abordagem visando estabelecer uma distinção terminológica precisa entre o autismo, a esquizofrenia e a psicose infantil. Adicionalmente, ele também sugeriu que a genética poderia desempenhar um papel causal no autismo (Rutter, 1968).

Exatamente uma década após essa publicação, o mesmo autor propôs critérios diagnósticos para o autismo. Estes incluíam a perda do interesse social não explicado apenas pela deficiência intelectual, variações na linguagem que abrangiam desde a ausência de fala até o uso peculiar dela, comportamentos bizarros, maneirismos, rituais e compulsões, além de uma gama restrita e inflexível de interesses. Adicionalmente, ressaltou-se o início precoce desses sintomas, geralmente evidenciados antes dos 30 meses de idade (Rutter, 1978).

Em 1981, a psiquiatra Lorna Wing foi pioneira em pesquisas sobre distúrbios do desenvolvimento infantil, especialmente relacionados ao espectro autista. Ela foi a primeira a conceber o autismo como um espectro e introduziu o termo “Síndrome de Asperger”, em homenagem a Hans Asperger. Wing delineou critérios para definir essa síndrome, incluindo características como: fala correta, mas estereotipada e pedante; padrões não convencionais de comunicação não verbal, como voz monótona e poucas expressões faciais; falta de empatia convencional; preferência por rotinas e aversão a mudanças; dificuldades de coordenação motora; e interesses específicos limitados (Wing, 1981).

4.2 Definições do TEA

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por um desenvolvimento atípico, dificuldades na comunicação e interação social, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Também pode envolver um repertório restrito de interesses e atividades, interferindo na capacidade de comunicação, linguagem e comportamento do indivíduo (Ministério da Saúde, 2021).

Ele é mais frequentemente diagnosticado em indivíduos do sexo masculino. Isso tem gerado debates sobre diferenças na manifestação do transtorno entre os

gêneros e a necessidade de critérios diagnósticos mais abrangentes para garantir uma identificação mais precisa desses casos (São Paulo, 2022).

Os primeiros sinais do TEA podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo que o diagnóstico geralmente ocorre entre os 2 e 3 anos de idade. A identificação inicial costuma ocorrer durante consultas de acompanhamento do desenvolvimento infantil. Como o diagnóstico é essencialmente clínico, ele se baseia na observação da criança, entrevistas com os pais e aplicação de métodos específicos de monitoramento do desenvolvimento (Ministério da Saúde, 2021).

A detecção precoce do TEA possibilita a implementação imediata de estímulos para promover a independência e a qualidade de vida da criança. Além disso, permite o encaminhamento oportuno para a Atenção Especializada, onde o diagnóstico pode ser confirmado e o tratamento adequado iniciado (OPAS, [20--]).

Muitos indivíduos com TEA apresentam condições concomitantes, como epilepsia, depressão, ansiedade e TDAH. O nível de funcionamento intelectual pode variar amplamente, desde comprometimento profundo até níveis intelectuais superiores, tornando essencial a personalização das abordagens terapêuticas para atender às necessidades específicas de cada pessoa (OPAS, [20--]).

4.2.1 Critérios de diagnóstico do TEA ao longo do tempo

O DSM é amplamente reconhecido como uma referência essencial no campo da psiquiatria e psicologia, tanto em contextos acadêmicos quanto clínicos. Traduzido para o português como “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais”, o DSM oferece critérios detalhados que auxiliam na classificação e diagnóstico de diversos transtornos mentais. Desde sua primeira edição, em 1952, até as revisões mais recentes, o manual tem evoluído continuamente, refletindo os avanços científicos, a necessidade de maior precisão diagnóstica e uma abordagem mais inclusiva para o atendimento aos pacientes (APA, 1952).

A ideia de padronizar as terminologias em psiquiatria remonta a 1917, quando a *American Psychiatric Association* (APA), traduzida em português como “Associação Americana de Psiquiatria”, e a Associação Americana de Médicos e Psicólogos iniciaram esforços para categorizar os transtornos mentais. Esse movimento foi impulsionado pela demanda crescente de compreensão das condições mentais, especialmente em resposta às necessidades dos soldados traumatizados pela

Primeira Guerra Mundial (Mas, 2018). Essa preocupação histórica estabeleceu as bases para o desenvolvimento do DSM, cuja publicação periódica pela APA reflete o compromisso com a sistematização dos critérios diagnósticos, alinhados às demandas clínicas e científicas contemporâneas.

Ao longo das décadas, o DSM tem desempenhado um papel fundamental na uniformização de conceitos e termos, promovendo uma linguagem comum entre profissionais e pesquisadores. Essa padronização não apenas facilita a comunicação em estudos clínicos, mas também contribui para um diagnóstico mais consistente e fundamentado, permitindo intervenções terapêuticas mais eficazes. Assim, a história e as constantes atualizações do DSM destacam seu papel como um marco no avanço da saúde mental global (Liberalesso, 2020).

A trajetória do autismo dentro do DSM reflete o avanço das pesquisas e mudanças de perspectiva na compreensão dos transtornos mentais ao longo das décadas. Desde o lançamento do DSM-I, em 1952, pela APA, o manual tem buscado padronizar critérios diagnósticos com base em conhecimentos científicos e necessidades clínicas, desempenhando um papel central na prática psiquiátrica global (APA, 1952).

No DSM-I, o autismo foi mencionado de forma limitada, sendo descrito como um sintoma associado a condições como a esquizofrenia infantil e outras reações psicóticas. Essa abordagem permaneceu no DSM-II (1968), no qual o autismo continuava vinculado a transtornos como a esquizofrenia infantil e a personalidade esquizoide. Essas primeiras classificações refletem a compreensão ainda incipiente sobre o autismo, que era visto como parte de um espectro mais amplo de patologias psiquiátricas (APA, 1952, 1968).

A década de 1980 trouxe um marco importante com o DSM-III (APA, 1980), quando o autismo foi reconhecido pela primeira vez como uma entidade diagnóstica independente. Classificado entre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), o autismo passou a ter critérios diagnósticos específicos, acompanhando o crescente volume de pesquisas sobre o tema e sua relevância clínica. Paralelamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) também avançava em suas classificações, destacando o autismo na CID-09 (1977) como psicose infantil e, posteriormente, na CID-10 (1989), sob as categorias de autismo infantil e autismo atípico, contribuindo para a harmonização global das terminologias (WHO, 1977, 1992).

Com a publicação do DSM-IV (1994) e sua revisão, o DSM-IV-TR (2000), o manual detalhou ainda mais os critérios diagnósticos dos TID, incorporando apresentações clínicas distintas como o transtorno de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e o transtorno de Asperger. Essas classificações buscavam abranger a diversidade de manifestações dentro do espectro, promovendo maior clareza e praticidade para pesquisadores e clínicos. Um avanço relevante dessa edição foi a harmonização dos critérios diagnósticos com a CID-10, reduzindo ambiguidades e facilitando o diálogo entre os sistemas de classificação (APA, 1994, 2000; WHO, 1992).

Finalmente, o DSM-5 (2013) consolidou as transformações acumuladas ao longo dos anos. Reunindo todas as apresentações do autismo sob o termo único de TEA, o manual unificou diagnósticos anteriormente fragmentados, como o autismo, o transtorno de Asperger e o transtorno desintegrativo da infância. Ademais, introduziu o distúrbio da comunicação social (pragmático) como uma categoria separada, refletindo avanços na compreensão das diferenças entre dificuldades de comunicação e aspectos específicos do TEA (APA, 2013).

Para o diagnóstico do autismo, neste momento é necessário respeitar todos os cinco domínios (Figura 1) (APA, 2013):

Figura 1 – Domínios do diagnóstico do TEA

DOMÍNIO A	Déficit persistente na comunicação social e interação social. Dado três exemplos ilustrativos e não exaustivos.
DOMÍNIO B	Padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades, como presença de pelo menos 02 de 04 características apontadas.
DOMÍNIO C	Devem estar presentes no período do desenvolvimento
DOMÍNIO D	Causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento, profissional ou em outras áreas.
DOMÍNIO E	Essas perturbações não são mais bem explicadas por Transtorno do déficit intelectual.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em APA (2013).

Embora tenha consolidado todos os diagnósticos de autismo sob o espectro único do TEA, esta última edição do manual exigiu a identificação de especificadores, como níveis de suporte, divididos em 3 níveis diferentes (de 1 a 3): requer suporte,

requer suporte substancial e requer suporte muito substancial. Além disso, são considerados outros especificadores, como (APA, 2013):

- comprometimento da linguagem;
- comprometimento intelectual associado;
- associação conhecida com alguma condição médica, genética ou fator ambiental;
- associação com outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental;
- presença de catatonia, quando aplicável.

Em 2022, uma edição atualizada do manual anterior (2013) foi publicada. No âmbito do diagnóstico do TEA, uma única alteração se destacou em relação à versão original: anteriormente, estava subentendido que no critério A havia a necessidade de atender a todos os seus critérios específicos estipulados no domínio das dificuldades na comunicação social para serem considerados dentro do espectro do autismo (APA, 2022). Anteriormente, a exigência de contemplar os subdomínios estava subentendida, não se mostrando explícita como obrigatoriedade. O novo manual veio com mais clareza a respeito dessa questão, sendo obrigatório ter os três subdomínios.

No mesmo ano, a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da publicação da CID-11, identificou o TEA pelo código 6A02, substituindo a classificação anterior. O TEA foi categorizado em cinco códigos distintos, levando em consideração a presença ou ausência de associação com deficiência intelectual e o comprometimento da linguagem funcional. Além disso, foram designados outros dois códigos: um para “Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado” e outro para “Transtorno do Espectro do Autismo não especificado” (WHO, 2022).

Na Figura 2 são apresentados os códigos utilizados no TEA.

Figura 2 – Códigos na CID-11 usados no TEA

Códigos na CID -11 utilizados no TEA	
6.A02	Transtorno do Espectro do Autismo.
6.A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente de linguagem funcional.
6.A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente de linguagem funcional.
6.A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada.
6.A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada.
6.A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional.
6.A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional.
6.A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo
6.A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado

Fonte: São Paulo (2022, p. 10).

É importante ressaltar que a versão final da CID-11 não incluiu o código "6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional" (Rissato, 2025).

Essa evolução contínua demonstra o esforço da comunidade científica em adaptar-se às novas descobertas, garantindo diagnósticos mais precisos e tratamentos alinhados às necessidades individuais dos pacientes, enquanto mantém a padronização e a clareza essenciais à prática clínica e à pesquisa global (Liberalesso, 2020).

4.2.2 Diagnóstico

4.2.2.1 Compreendendo o espectro

A compreensão do TEA evoluiu consideravelmente ao longo do tempo, culminando na unificação de suas diversas manifestações em um transtorno singular. A gama expressiva de apresentações clínicas desse transtorno tem sido objeto de

descrições variadas ao longo da história. Desde a primeira menção por Kanner, sintomas como ecolalia, estereotipias motoras, déficits intelectuais, prejuízos na linguagem e na interação social foram observados e documentados progressivamente. Posteriormente, a descrição de pacientes por Asperger, notáveis por suas habilidades linguísticas superiores em relação aos seus pares, ampliou ainda mais o espectro de apresentações (Asperger, 1944; Kanner, 1943).

Com certeza, a maneira como os sintomas se manifestam clinicamente pode variar consideravelmente, sendo influenciada pela idade cronológica do paciente, seu nível de desenvolvimento, presença de comorbidades associadas e gravidade dos sintomas. Por essa razão, é importante categorizá-los dentro de um espectro para compreender as nuances e variações de apresentações do transtorno (APA, 2022, Brasil, S/D).

O termo “espectro” tem origem no latim “*spectrum*”, que significa “imagem, aparência, visão”, derivado do verbo “*specere*” (“olhar, ver”), raiz também presente em palavras como “espelho” (*speculum*) e “espectador” (*spectator*). Em sua acepção mais antiga, o vocábulo remetia à ideia de fantasma ou aparição, sentido que se manteve no campo literário e figurativo (Houaiss; Villar, 2001).

Com o desenvolvimento das ciências naturais, o termo passou a designar o conjunto de radiações ou ondas organizado segundo um parâmetro, como frequência ou comprimento de onda – exemplo disso é o espectro da luz visível, que revela a gradação de cores de acordo com a decomposição da radiação (Newton, 2002). Esse uso expandiu-se para outras áreas, como a acústica (espectro sonoro) e a química (espectro molecular), sempre com a noção de variação contínua dentro de um mesmo campo.

Na linguagem contemporânea, “espectro” ganhou também sentido metafórico, indicando um intervalo de possibilidades ou gradações, como no “espectro político” ou no “espectro das emoções” (Houaiss; Villar, 2001).

É nessa perspectiva que o termo foi incorporado à medicina e à psiquiatria, especialmente no TEA. Nessa designação, “espectro” traduz a diversidade e a heterogeneidade de manifestações clínicas do autismo, que variam em intensidade, combinação e impacto funcional. De acordo com o DSM-5-TR, o autismo não deve ser compreendido como uma condição única e homogênea, mas como um contínuo, em que indivíduos podem apresentar perfis clínicos muito distintos, ainda que sob a mesma classificação diagnóstica (APA, 2022). Revisões recentes reforçam essa

concepção, ao demonstrar que o espectro abrange desde quadros mais leves, com autonomia funcional significativa, até apresentações severas, marcadas por necessidades de suporte intenso e múltiplas comorbidades (Lord *et al*., 2020).

Com o avanço das classificações diagnósticas, o DSM-III (1980) foi o primeiro manual a reconhecer o autismo como categoria nosológica específica. Posteriormente, o DSM-IV (1994) incorporou subcategorias, como síndrome de Asperger e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação (PDD-NOS). Entretanto, essa subdivisão mostrou-se pouco consistente na prática clínica.

Mesmo antes dessa sistematização, a partir da década de 1970, Lorna Wing e Judith Gould foram fundamentais para a transição conceitual. Em estudos populacionais na Inglaterra, propuseram o conceito de "*continuum* autístico", observando uma ampla gama de manifestações que iam desde casos graves até apresentações leves, mas com características nucleares semelhantes (Wing; Gould, 1979).

Além de Wing e Gould (1979), revisões críticas conduzidas por autores como Volkmar e Klin (2005) também reforçaram a necessidade de integrar os subtipos em uma concepção única, já que os limites entre eles eram arbitrários e pouco confiáveis. Essas contribuições consolidaram a mudança que seria posteriormente assumida pelas classificações internacionais.

O marco definitivo ocorreu com o DSM-5 (APA, 2013), que unificou os diferentes diagnósticos sob a designação única de TEA. Essa mudança consolidou a ideia de que as manifestações clínicas não são condições isoladas, mas compõem um espectro contínuo de intensidade e combinação de sintomas (APA, 2022; Lord *et al*., 2020). Essa formulação foi mantida e reafirmada na versão revisada do manual (DSM-5-TR).

Na mesma direção, a OMS, por meio da 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), publicada internacionalmente em 2019 e em vigor global desde janeiro de 2022, também passou a adotar o termo TEA, alinhando-se ao modelo dimensional. No Brasil, entretanto, a implementação oficial da CID-11 está prevista apenas para 1º de janeiro de 2027, conforme estabelecido pela Nota Técnica nº 91/2024 do Ministério da Saúde, que determinou esse prazo para possibilitar a adaptação dos sistemas de informação em saúde e a capacitação dos profissionais responsáveis pelo registro e codificação (Brasil, 2025a).

4.2.2.2 Critérios clínicos para o diagnóstico

A necessidade de organização dos variados conceitos, sinais, sintomas e manifestações do TEA foi essencial para a criação de métodos de diagnóstico mais precisos e abrangentes, uma vez que o diagnóstico é clínico. Nesse contexto, para o diagnóstico de TEA, eles foram estipulados pelo DSM na sua última edição revisada (DSM-5-TR), que estipula cinco critérios de A até E (APA, 2022; Soares; Brito, 2024).

Quando os sintomas observados não estão em conformidade com todos os cinco critérios estabelecidos para o diagnóstico do TEA, é recomendada uma reavaliação diagnóstica. Essa reconsideração tem como objetivo contemplar outras condições nosológicas que possam compartilhar semelhanças ou se manifestar de maneira conjunta ao espectro autista, em particular, os transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2022; Rissato, 2023).

O critério A (Figura 3) é apontado como déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, devendo apresentar déficits obrigatoriamente nessas três esferas, que são (APA, 2022; Soares; Brito, 2024):

Figura 3 – As três esferas do Critério A

CRITÉRIO A - AS TRÊS ESFERAS
1.Reciprocidade socioemocional: exemplificado como presença de abordagem social atípica ou dificuldades em estabelecer uma conversa normal ou desenvolver interações sociais. Além disso, ainda pode estar presente o compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos;
2. Comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social: exemplificado como um prejuízo na integração da comunicação verbal e não verbal, ou ainda anormalidade no contato visual, no desenvolvimento e compreensão da linguagem corporal e expressões físicas para o bom desempenho da comunicação não verbal;
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos: exemplificado por prejuízo na adaptação do comportamento em diferentes contextos sociais até a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou estabelecer amizades, ou ainda, por falta de interesse por interações com pares, afetando a capacidade de estabelecer conexões interpessoais significativas.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em APA (2022).

Espera-se que indivíduos sem prejuízo cognitivo ou linguístico manifestem de maneira mais discreta os três déficits necessários para identificar um

comprometimento na comunicação e interação social. Mesmo nessas circunstâncias menos evidentes, é fundamental que esses déficits estejam presentes, ainda que de maneira discreta. Adicionalmente, os prejuízos na interação social e na comunicação devem ser persistentes e observados em diferentes contextos. Por essa razão, é importante obter informações ou relatórios de diversas fontes que convivem com o paciente, como professores, pais e cuidadores, e, quando possível, considerar a perspectiva do próprio paciente (APA, 2022; Manuel, 2024).

É importante ressaltar que não basta o paciente não ter desenvolvido a linguagem, é necessário que exista um prejuízo na utilização dessa linguagem para a interação social. Por exemplo, uma criança que não fala, mas está fora do espectro autista, pode encontrar maneiras alternativas de se comunicar e estabelecer interações sociais. Além disso, é importante destacar que esses prejuízos podem variar conforme a idade da criança e o ambiente de estímulo ao qual ela está exposta (APA, 2022; Soares; Brito, 2024).

Em outro cenário, encontramos crianças dentro do espectro autista que demonstram conhecimento gramatical, alfabetização e até mesmo vocabulário extenso, mesmo que apresentem ecolalia. No entanto, essas crianças podem, ainda assim, não conseguir desenvolver completamente o uso da linguagem de acordo com as expectativas sociais para interações comunicativas (APA, 2022; Molini-Avejonas, 2022).

A dificuldade em estabelecer reciprocidade social é uma característica essencial que se observa em muitos indivíduos. Esses desafios envolvem desde a partilha de ideias e sentimentos até a interação com outras pessoas. Em crianças pequenas, isso pode ser percebido pela ausência de imitação de comportamentos alheios. E mesmo com habilidades linguísticas, enfrentam dificuldades em usar a comunicação de forma eficaz para interações sociais. Isso se deve à limitação na reciprocidade e no desenvolvimento dessa capacidade como meio de troca e interação com os outros (APA, 2022; Manuel, 2024).

Em crianças mais velhas e, também, em adultos, as dificuldades na reciprocidade social se tornam mais evidentes no processamento e na resposta às nuances sociais. Por exemplo, pode haver dificuldade em compreender o que não é expresso diretamente em uma conversa, em entender piadas, expressões idiomáticas, mentiras inocentes ou mensagens com significados sutis. Muitos

desenvolvem estratégias para imitar comportamentos típicos, como forma de compensação (APA, 2022; Nascimento, 2021).

Consequentemente, interações sociais que pareceriam simples, como conversar com amigos, podem exigir um esforço adicional, já que o comportamento deve ser constantemente ajustado para se adequar às expectativas do grupo. No entanto, quando enfrentam situações inéditas ou desafios diferentes, em que essas estratégias adaptativas não foram aplicadas, podem enfrentar dificuldades para utilizar esses mecanismos, resultando em possíveis contratempos ou insucessos (APA, 2022).

Esse contexto é mais notado em mulheres adultas, quando tentam emular o padrão de comportamento de seus pares considerados típicos. Isso frequentemente dificulta o reconhecimento, por parte dos colegas ou mesmo de profissionais, das dificuldades que essas pessoas enfrentam nessa área. Esses indivíduos, ao adotarem esses padrões de comportamento, podem sofrer prejuízos em outras áreas de suas vidas. Sentem-se como se estivessem constantemente encenando para serem aceitos no contexto social, o que impede a autenticidade. Isso pode gerar exaustão ao reproduzir contextos e comportamentos alheios, resultando em um potencial impacto negativo na autoestima. Como consequência, isso pode levar ao estresse e a dificuldades na manutenção de relações interpessoais (APA, 2022).

A atenção compartilhada, também referida como atenção conjunta, é um marcador precoce e fundamental para a identificação do TEA. Esse comportamento é definido como a capacidade de dois indivíduos focarem no mesmo objeto, com ambos tendo a percepção de que essa atenção é mútua e compartilhada (Cardoso, 2020). A relevância desse conceito influenciou a literatura médica, levando o termo a ser adotado no DSM-5 para caracterizar os déficits específicos observados em indivíduos com TEA. Isso não representa uma simples dificuldade de interação social generalizada, mas sim uma propensão a não compartilhar ativamente interesses e conquistas com os outros (Whitman, 2015).

O cerne da dificuldade em atenção compartilhada no autismo não está apenas na falta de habilidade para seguir o olhar ou um gesto de apontar, mas na ausência ou diminuição da motivação para compartilhar ativamente experiências e interesses. Na perspectiva do desenvolvimento, a atenção compartilhada é dividida em dois tipos de comportamentos, que servem a propósitos distintos: os comportamentos proto-imperativos, que utilizam a atenção do outro para obter um objeto ou resultado (e que

são geralmente menos prejudicados em indivíduos com TEA), e os comportamentos proto-declarativos, cujo objetivo é compartilhar uma experiência, como uma criança que aponta para um avião no céu buscando que o adulto também o veja. É esse tipo de comportamento, com sua natureza social intrínseca, que é significativamente deficiente no TEA. Essa distinção é importante, pois ela sustenta a hipótese da motivação social, que sugere que as dificuldades de atenção compartilhada no TEA derivam de uma menor motivação para interagir socialmente e, consequentemente, para buscar e compartilhar experiências com os outros (Whitman, 2015).

Embora a definição de atenção compartilhada seja moldada pelos referenciais teóricos e metodológicos de cada campo de pesquisa, há um consenso conceitual entre os estudiosos do TEA, ainda que a análise e a descrição desse comportamento variem entre eles. Por exemplo, na perspectiva de Bosa (2002), a atenção compartilhada é vista como um comportamento infantil com um objetivo declarativo, que utiliza recursos como vocalizações, gestos e contato visual para dividir experiências sobre objetos ou eventos no ambiente. Dada a sua importância central, a atenção compartilhada é um alvo primário em muitas intervenções comportamentais e de desenvolvimento precoce. Programas terapêuticos se concentram em criar ambientes e situações que estimulem a criança a iniciar e responder a interações de atenção conjunta, utilizando seus interesses como ponto de partida (Medeiros, 2025).

Os déficits na comunicação não verbal podem ser visualizados na dificuldade em manter contato visual, utilizar a fala com entonações e realizar gestos apropriados para cada situação. Um aspecto relevante é o comprometimento na atenção compartilhada, no qual há dificuldade em dividir interesses, indicar objetos desejados ou compartilhar brinquedos com outras pessoas. Embora esses indivíduos possam desenvolver essas habilidades, em comparação com seus pares, seu repertório nessas áreas geralmente é inferior (Alves, 2024; APA, 2022).

Os déficits na capacidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos se manifestam por meio da falta de interesse em se envolver com outras pessoas ou em frequentar locais onde haja interações sociais. Muitas vezes, essa falta de interesse pode resultar em comportamentos agressivos e disruptivos, especialmente em crianças que se sentem obrigadas a participar de interações sociais, revelando uma escassez de jogo social (APA, 2022; Galvão; Di Paoli; Oliveira, 2024).

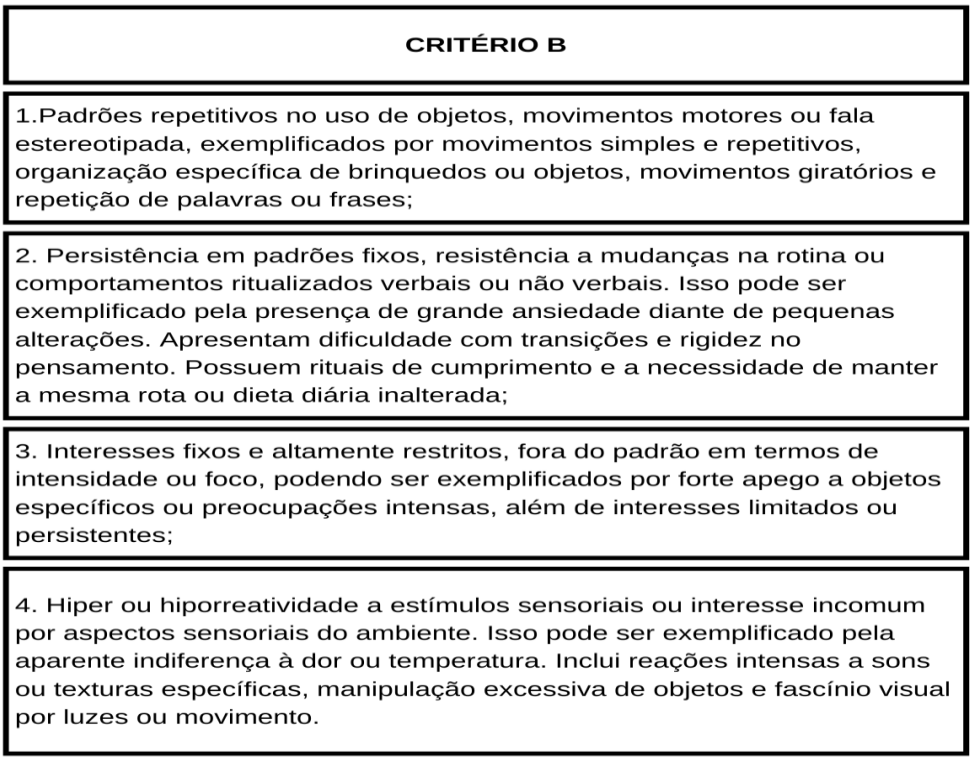
A avaliação da forma como brincam pode revelar aspectos significativos. Em crianças pequenas, podem surgir dificuldades na imaginação compartilhada, manifestadas pela dificuldade em participar de brincadeiras de faz de conta. Elas podem desenvolver brincadeiras de maneira excessivamente rígida ou demonstrar dificuldade significativa em brincar com colegas da mesma idade, preferindo interagir com adultos ou crianças mais jovens (APA, 2022).

Nesse contexto de dificuldade em desenvolver ou demonstrar interesse em manter relações sociais, é comum observar uma preferência por atividades solitárias, como brincar isoladamente, e um desinteresse aparente em interagir com outras pessoas (APA, 2022).

Sem dúvida, ao investigar a vida social de alguém, é essencial explorar a existência de relacionamentos interpessoais significativos. É fundamental averiguar se a pessoa consegue construir laços de amizade, parceria e companheirismo, observando se essas relações incluem um diálogo autêntico e se a comunicação vai além da expressão de interesses repetitivos. É importante analisar se a linguagem é utilizada como um meio efetivo de troca, contribuindo para o fortalecimento das conexões interpessoais. Essa análise oferece uma compreensão pertinente sobre a qualidade e profundidade dos relacionamentos estabelecidos pela pessoa (APA, 2022; Nascimento, 2021).

No critério B é destacada a presença de padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades. Esse critério é dividido em quatro itens e, para que seja contemplado, é necessário ter pelo menos dois deles. Os itens são exemplificados na Figura 4 (APA, 2022; Figueiredo, 2022):

Figura 4 – Critério B



CRITÉRIO B
1.Padrões repetitivos no uso de objetos, movimentos motores ou fala estereotipada, exemplificados por movimentos simples e repetitivos, organização específica de brinquedos ou objetos, movimentos giratórios e repetição de palavras ou frases;
2. Persistência em padrões fixos, resistência a mudanças na rotina ou comportamentos ritualizados verbais ou não verbais. Isso pode ser exemplificado pela presença de grande ansiedade diante de pequenas alterações. Apresentam dificuldade com transições e rigidez no pensamento. Possuem rituais de cumprimento e a necessidade de manter a mesma rota ou dieta diária inalterada;
3. Interesses fixos e altamente restritos, fora do padrão em termos de intensidade ou foco, podendo ser exemplificados por forte apego a objetos específicos ou preocupações intensas, além de interesses limitados ou persistentes;
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Isso pode ser exemplificado pela aparente indiferença à dor ou temperatura. Inclui reações intensas a sons ou texturas específicas, manipulação excessiva de objetos e fascínio visual por luzes ou movimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em APA (2022).

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, é necessário que pelo menos dois dos quatro itens sejam observados para contemplar o critério B (APA, 2022; Brasil, S/D).

O primeiro ponto do critério B menciona a manifestação de formas estereotipadas e repetitivas no desenvolvimento da fala, na execução de movimentos motores e no uso de objetos e brinquedos. Nesse contexto, observa-se uma variedade de manifestações influenciadas pela idade do indivíduo, pelos estímulos e pelas terapias recebidas, além da capacidade única de cada um. Entre essas manifestações, incluem-se estereotipias motoras simples, como o movimento de *flap* (abanar as mãos), o balanço do tronco e movimentos sem sentido de girar ou bater palmas. Há também o uso idiossincrático da fala, como a ecolalia, que envolve a repetição de frases imediatamente após ouvi-las ou após vários dias, caracterizando uma ecolalia tardia (APA, 2022; Braga, 2020).

Também é perceptível o uso dos pronomes “tu” ou “você” para se referir a si mesmo, assim como uma forma estereotipada de falar, construir e utilizar frases, ou até mesmo apresentar apenas uma palavra (APA, 2022).

No que diz respeito ao uso repetitivo e restrito de objetos, é possível notar um alinhamento insistente com determinados objetos ou cores. Novamente, a maneira como a criança brinca pode ser reveladora. Observa-se o uso incomum dos brinquedos. Por exemplo, uma criança pode pegar um helicóptero e concentrar-se exclusivamente em girar a hélice. Outra pode manusear um carrinho, insistindo em mover apenas as rodas, sem interesse em simular como um carro real seria conduzido na estrada durante uma brincadeira (APA, 2022).

Com o tempo, indivíduos sem prejuízo intelectual ou linguístico conseguem controlar diversos movimentos que anteriormente estavam presentes nesse ponto. Muitas vezes, eles desenvolvem a habilidade de controlá-los em ambientes públicos, utilizando-os quando se sentem seguros, como uma forma de autorregulação para alcançar bem-estar em situações ofensivas ou perturbadoras, como o nervosismo causado por algum tipo de situação (APA, 2022).

O segundo ponto do critério B refere-se à inflexibilidade do comportamento e à rigidez na rotina. Há uma tendência persistente em realizar as mesmas atividades e seguir a mesma rotina, juntamente com uma dificuldade em explorar e experimentar o que é novo. Isso se manifesta na persistência em comer os mesmos alimentos, usar as mesmas roupas, preferir uma xícara específica, e na repetição ritualizada de saudações, pensamentos ou comportamentos (APA, 2022; Marques, 2024).

Quanto ao comportamento ritualizado, observa-se tanto na esfera verbal quanto na não verbal. Isso pode ser exemplificado por uma criança que repete incansavelmente as mesmas perguntas ou que anda incessantemente de um lado para o outro em uma área específica da casa (APA, 2022; Mergl; Azoni, 2015).

Nesse contexto, a inflexibilidade não se limita apenas à repetição das ações, mas também à intolerância à quebra da rotina. Qualquer interrupção causa sofrimento ao indivíduo, mesmo em situações simples. Por exemplo, uma criança pode se recusar a tomar um iogurte se o lacre estiver violado, ou ficar irritada se alguém mover um brinquedo de uma ordem que ela havia estabelecido, ou ainda se notar a falta do chapéu em uma boneca (APA, 2022; Montenegro; Celeri; Casella, 2018).

A rigidez de pensamento é evidente quando seguem suas próprias regras e pensamentos, únicos e individuais. Existe dificuldade em aceitar o novo, mesmo que sejam regras, orientações dos pais ou dos professores. Isso muitas vezes não é uma tentativa de desafiar as regras de propósito, mas sim uma dificuldade em compreender a necessidade de seguir normas estabelecidas (APA, 2022).

O terceiro ponto do critério B aborda interesses que geralmente são fixos, restritos e focados em temas específicos. Isso pode ser observado, por exemplo, em uma criança que se apega a uma determinada caneca, ou que demonstra um forte interesse por assuntos como ônibus, baleias das águas polares ou qualquer outro objeto ou tema que normalmente não seja atrativo para seus pares típicos (APA, 2022).

No quarto e último ponto desse critério, é possível perceber alterações nas reações aos estímulos sensoriais. Essas mudanças podem manifestar-se em uma ampla variedade de alterações em todos os sentidos. Isso inclui hipersensibilidade a sons altos, fascínio por luzes e cores, desconforto com roupas, cobertores ou outros objetos que entram em contato com a pele, incluindo o toque de outras pessoas (APA, 2022).

Também pode haver dificuldade em aceitar certos alimentos devido à sua textura, sabor ou cor, resultando em restrição e seletividade alimentar. Além disso, pode haver indiferença a mudanças de temperatura no ambiente ou a estímulos que causam dor, bem como uma necessidade de tocar, levar à boca ou cheirar objetos (APA, 2022; Posar; Visconti, 2018).

No critério C, os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento, mas podem não se tornar manifestos plenamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida (APA, 2022; Hodis; Mughal; Saadabadi, 2025).

Para estabelecer esse critério, é essencial que os critérios A e B estejam presentes durante o período de desenvolvimento na infância. Quando um diagnóstico de TEA é considerado mais tarde na vida, como na fase adulta, é importante que esses aspectos tenham sido observados em estágios anteriores. É relevante notar que esses componentes podem se tornar menos evidentes à medida que os indivíduos envelhecem, conforme recebem terapias ou quando formulam estratégias para camuflá-los. Por outro lado, em uma situação oposta, em idades muito precoces, os critérios A e B podem ser menos notáveis, já que as exigências sociais podem mascarar esses comportamentos, sinais e sintomas que não se distanciam em uma comparação com seus pares típicos (APA, 2022).

O TEA pode apresentar características comportamentais identificáveis desde o primeiro ano de vida, mas tende a tornar-se mais proeminente no segundo ano. A

manifestação dessas características pode variar consideravelmente em relação à intensidade dos sintomas. Apresentações mais severas podem ser identificadas antes dos 12 meses de idade, enquanto formas mais sutis podem emergir mesmo após os 24 meses. É importante notar que o desenvolvimento desses indivíduos não segue padrões típicos esperados para sua faixa etária, podendo ocorrer perda de habilidades já adquiridas, fenômeno comumente observado entre os 12 e 24 meses de vida (APA, 2022; Zanon; Backes; Bosa, 2014).

No critério D, os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo ao funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente (APA, 2022; Carvalho *et al*., 2025).

Esse critério estabelece que, além da manifestação dos sinais descritos nos critérios A e B, é necessário que esses sinais proporcionem um impacto clinicamente significativo nas áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2022).

No Critério E, essas perturbações não são mais bem explicadas pelo transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou pelo atraso global do desenvolvimento. Transtorno do desenvolvimento intelectual e transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico de comorbidade de transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral de desenvolvimento (APA, 2022; Olson; Bishop; Thurm, 2024).

A contemplação desse critério requer a identificação de indivíduos que apresentam critérios para transtorno do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento e apresentam características para a formulação do diagnóstico de TEA. Geralmente, nessas situações, o diagnóstico tende a ser de transtorno do desenvolvimento intelectual ou atraso global do desenvolvimento, evitando o diagnóstico de TEA. Entretanto, esses transtornos podem coexistir como comorbidades. Essa condição será reconhecida quando um paciente com transtorno do desenvolvimento intelectual, que também atende aos critérios de A a D para TEA, demonstrar uma deficiência mais significativa na comunicação social (pragmática) em comparação com outras áreas do desenvolvimento (APA, 2022).

Após a determinação diagnóstica, embasada na obrigatória conjunção dos cinco critérios essenciais, o DSM-5-TR introduz uma necessidade de explicitar particularidades acerca do indivíduo, referidas como especificadores. Estes são um conjunto de características, quatro no total (APA, 2022).

O primeiro desses especificadores aborda a questão da gravidade, utilizando o “nível de necessidade de apoio” para desenhar o nível de gravidade do espectro do autismo do paciente. Nesse sentido, o TEA é classificado em três níveis: o nível 1 exigindo apoio, o nível 2 exigindo apoio substancial e o nível 3 exigindo apoio muito substancial (Savall; Dias, 2018). É importante notar que a demanda de apoio para o critério A pode diferir do critério B. Em outras palavras, para um mesmo paciente, é necessário estabelecer um especificador de nível de suporte para os prejuízos na comunicação social e outro para os padrões de comportamento restritos e repetitivos. Pode-se observar que o nível do autismo é refletido na descrição da necessidade de apoio, podendo variar ao longo do tempo e em resposta às terapias já aplicadas (APA, 2022).

Considerando o segundo especificador, destaca-se a importância de identificar, durante o diagnóstico de TEA, a presença de comprometimento intelectual e linguístico. Esse aspecto requer uma descrição detalhada do déficit verbal do paciente, variando desde fala telegráfica ou palavras isoladas até ausência total de expressão verbal. Em relação à avaliação do comprometimento intelectual, é recomendado investigar separadamente as habilidades verbais e não verbais do paciente (APA, 2022).

No contexto das habilidades não verbais, é recomendável realizar essa avaliação sem o uso de cronômetros. Isso possibilita a identificação de pontos fortes em pacientes com dificuldades na linguagem, permitindo uma análise mais minuciosa e precisa de suas capacidades. Vale ressaltar que, geralmente, a linguagem expressiva é menos afetada do que a linguagem receptiva, e ambas devem ser descritas separadamente em seus respectivos descritores (APA, 2022).

O terceiro descritor requer a identificação de possíveis causas genéticas, condições médicas associadas e outras condições que possam impactar o tratamento do indivíduo. Não é necessário listar apenas as alterações conhecidas por terem relação causal com o TEA, mas todas as que possam influenciar o manejo do paciente. É importante incluir associações com alterações mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento, como irritabilidade, distúrbios do sono, comportamentos autolesivos ou regressão no desenvolvimento, pois isso pode impactar diretamente o planejamento do tratamento (APA, 2022).

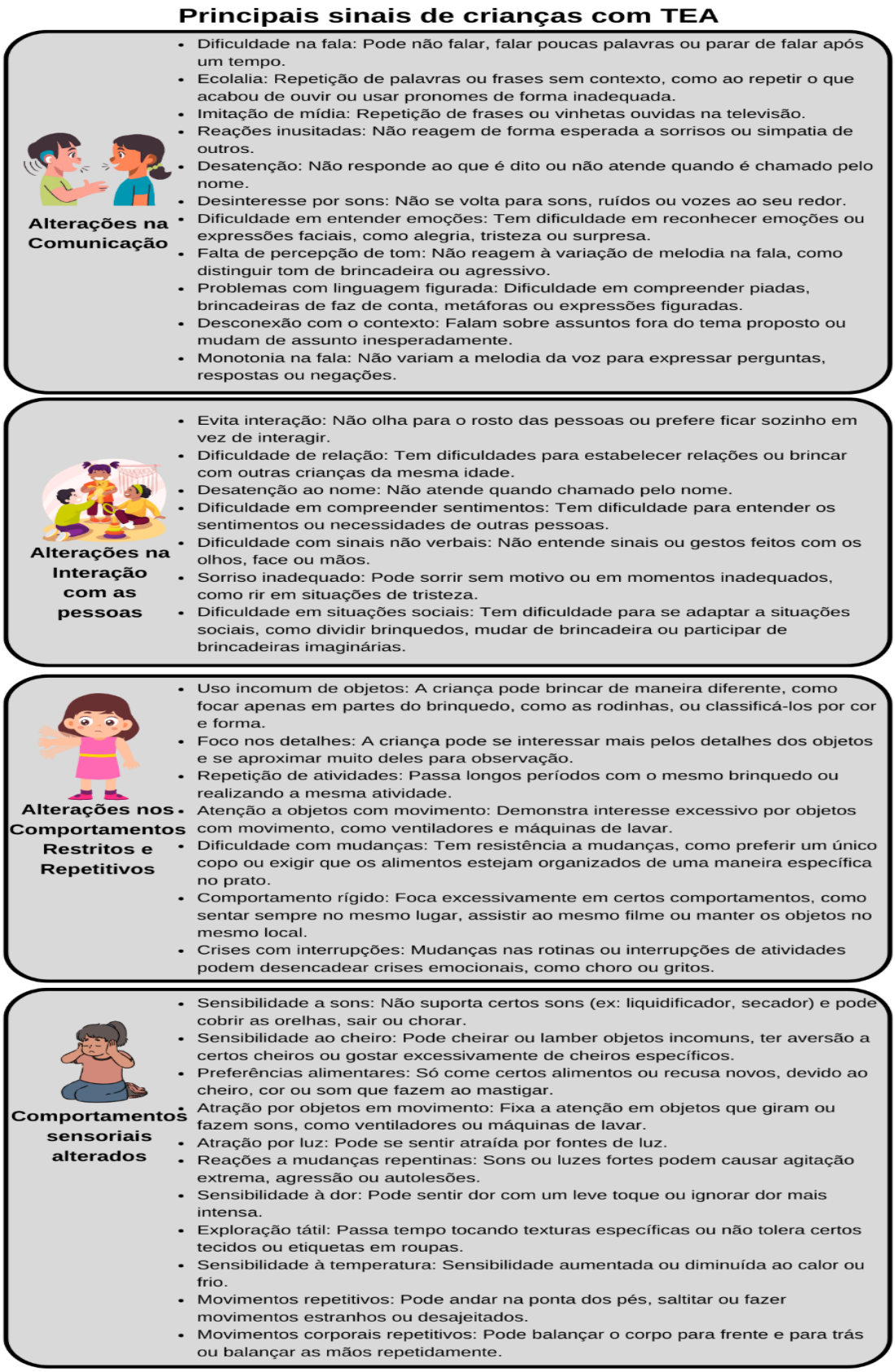
Ademais, outras condições do neurodesenvolvimento, como transtornos de tiques, Transtorno de Tourette, transtornos de ansiedade, transtornos disruptivos, de

controle de impulsos ou de conduta, TDAH, bem como distúrbios digestivos, de eliminação, de coordenação ou do sono, devem ser descritas separadamente (APA, 2022).

Para o quarto especificador, é importante determinar se há uma coexistência com catatonia como uma condição comórbida. A catatonia pode abranger uma variedade de sintomas, incluindo mutismo, estupor, intensificação ou surgimento de estereotipias, comportamentos autolesivos e negativismo (caracterizado pela falta ou diminuição de resposta a estímulos externos) (APA, 2022).

A Figura 5 apresenta os principais sinais de crianças com TEA, conforme APA (2014), Whitman (2015), Lord *et al*. (2018b) e Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019).

Figura 5 – Principais sinais de crianças com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em APA (2014), Whitman (2015), Lord *et al*. (2018) e SBP (2019).

Segundo a SBP (2019), é realizada uma comparação entre o desenvolvimento de uma criança típica e de criança com TEA, conforme as figuras 6 e 7.

Figura 6 – Sinais de alerta que a criança pode ter autismo – entre 0 e 24 meses

Crianças entre 0 a 6 meses	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• 3 meses: Busca o olhar do cuidador. • 6 meses: Mostra mais interesse por pessoas do que por objetos. • Exploração de objetos: Olha e interage de diversas formas (sacode, bate, joga etc.).	• Pode não buscar contato visual ou fazê-lo com pouca frequência. • Demonstra mais interesse por objetos do que por pessoas. • Brinca de forma limitada ou repetitiva com os objetos.
Crianças entre 6 a 12 meses	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• Responde a interações: Estende os braços ao ser abordado, imita gestos como dar tchau ou mandar beijo. • Brincadeiras sociais: Inicia jogos como esconde-esconde e mantém contato visual para interação.	• Interação limitada: Dificuldade ou ausência de comportamentos sociais esperados. • Engajamento reduzido: Necessita de muita insistência para participar de brincadeiras.
Crianças entre 12 a 18 meses	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• Aponta para mostrar interesse, acompanhando o gesto com contato visual, sorrisos ou sons. • Explora objetos de diversas formas, observando textura, cheiro, sons e movimentos. • Brincadeiras de faz de conta surgem por volta dos 15 meses e se tornam mais evidentes aos 18 meses.	• Não segue o olhar ou apontar de outras pessoas, nem responde com sorrisos ou sons. • Exploração limitada de objetos, focando em partes específicas em vez de suas funções. • Ausência de brincadeiras de faz de conta, como imitar situações do cotidiano.
Crianças entre 18 a 24 meses	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• Interage com o cuidador, pegando objetos oferecidos e alternando o olhar entre a pessoa e o item. • Segue o olhar ou apontar de outra pessoa e compartilha interesses levando ou mostrando objetos. • Aproximadamente aos 18 meses, começa a reproduzir situações do dia a dia nas brincadeiras, utilizando brinquedos conforme suas funções.	• Pouco interesse por objetos oferecidos, podendo pegá-los apenas após muita insistência. • Não acompanha o olhar ou apontar do cuidador, focando no dedo em vez do objeto indicado. • Brincadeiras de faz de conta são raras ou ausentes.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Bárbaro, Ridgway e Dissanayake (2011), Brasil (2014b) e SBP (2019).

Figura 7 – Sinais de alerta que a criança pode ter autismo – entre 3 e 11 anos

3 anos a 5 anos	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• Interage com crianças da mesma idade, participando de brincadeiras individuais e em grupo. • Entre 4 e 5 anos, cria ou conta pequenas histórias. • Desloca-se com autonomia, andando, correndo e subindo escadas com segurança. • Compreende regras simples, sabendo esperar sua vez nas brincadeiras.	• Falta de interesse por brincadeiras de faz de conta e por interações em grupo, preferindo brincar de uma maneira repetitiva. • Insiste em rotinas rígidas, como arrumar brinquedos de forma específica ou se fascina por padrões e movimentos repetitivos, como alinhar objetos. • Comportamentos repetitivos, como andar na ponta dos pés, girar o corpo, balançar-se para frente e para trás ou agitar as mãos e dedos. • Dificuldade em esperar sua vez, preferindo ser sempre o primeiro nas atividades ou brincadeiras.
6 a 11 anos	
Criança Típica	**Sinais de alerta para TEA**
• Reconhece a importância das amizades e passa a valorizar os amigos. • Começa a identificar diferenças de gênero, preferindo interagir mais com crianças do mesmo sexo. • A influência dos colegas aumenta, enquanto a dos pais se torna menos predominante.	• Dificuldade em fazer amizades com crianças da mesma idade. • Aparenta não perceber ou reagir aos sentimentos dos outros. • Brinca de forma repetitiva, mantendo o foco nos mesmos objetos por longos períodos. • Pode apresentar movimentos repetitivos, como agitar as mãos ou balançar o corpo quando está irritado ou animado.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Bárbaro, Ridgway e Dissanayake (2011), Brasil (2014b) e SBP (2019).

Embora estudos realizados há décadas tenham demonstrado a influência genética significativa no autismo, evidenciando seu forte componente familiar, a identificação de genes específicos relacionados ao transtorno ainda não obteve sucesso. Essa limitação dificulta o desenvolvimento de métodos de triagem baseados em marcadores genéticos específicos (Silva, 2022). Por isso, até então, o diagnóstico é feito por exame físico, respeitando o manual.

4.2.2.3 Exame físico

O exame físico e psíquico é uma etapa essencial na complementação do diagnóstico. Durante a avaliação clínica da criança, é fundamental examinar todos os sistemas e investigar a presença de dismorfias que possam indicar síndromes genéticas associadas (SBP, 2019).

A consulta pediátrica deve incluir a verificação obrigatória do peso, estatura e perímetro cefálico. A inspeção da pele pode revelar lesões hiper ou hipopigmentadas, sugerindo síndromes neurocutâneas (SBP, 2019).

A avaliação neurológica deve considerar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, além de alterações na coordenação motora, pares cranianos, tônus e reflexos (superficiais, profundos e primitivos), correlacionando-as com possíveis doenças específicas (Ribeiro; Casella; Polanczyk, 2017; Stump *et al*., 2018).

O comportamento da criança deve ser analisado, observando sua interação com familiares, examinador, ambiente e brinquedos. Deve-se verificar se responde ao ser chamada pelo nome, estabelece contato visual sustentado, imita gestos e palavras, participa de brincadeiras de forma funcional ou demonstra preferência por objetos em vez de interação social. Outros pontos importantes incluem rigidez comportamental, uso dos pais como meio para obter algo, irritabilidade desproporcional e a presença de estereotipias motoras, verbais ou rituais (SBP, 2019).

Testes padronizados de avaliação formal do desenvolvimento neuropsicomotor são indispensáveis para analisar se a cognição, o comportamento e a linguagem estão adequados para a idade cronológica da criança (Ribeiro *et al*., 2017; Stump *et al*., 2018).

4.2.2.4 Escalas de diagnósticos e avaliações neuropsicológicas

O diagnóstico do TEA é fundamentalmente clínico, baseando-se na observação de comportamentos e no relato dos cuidadores, conforme os critérios estabelecidos no DSM-5. No entanto, uma série de instrumentos padronizados tem sido desenvolvida para apoiar esse processo, aumentando a sensibilidade na identificação precoce e a acurácia na confirmação clínica (Robins *et al*., 2014). O Ministério da Saúde, em seu Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do TEA (PCDT-TEA) de 2022, endossa a importância da detecção precoce e do diagnóstico formal, integrando o uso dessas ferramentas à prática clínica.

Para a triagem inicial, geralmente realizada na atenção primária, instrumentos como o M-CHAT-R/F (*Modified Checklist for Autism in Toddlers – Revised with Follow-Up*), voltado para crianças entre 16 e 30 meses, e a ESAT (*Early Screening of Autistic Traits Questionnaire*) são amplamente utilizados. Embora possuam alta sensibilidade, indicando potenciais casos, sua menor especificidade significa que podem sugerir a

necessidade de investigação mesmo em crianças que não receberão o diagnóstico final. O Ministério da Saúde recomenda especificamente o M-CHAT-R/F como parte do rastreamento do desenvolvimento infantil (Ministério da Saúde, 2022).

Para a confirmação diagnóstica, realizada por equipes especializadas, as escalas diagnósticas confirmatórias podem atuar como auxílio. As mais reconhecidas são a ADI-R (Entrevista Diagnóstica para o Autismo – Revisada) e a ADOS-2 (Escala de Observação para o Diagnóstico do Autismo – Segunda edição). A ADOS-2 é considerada o “padrão ouro” por sua capacidade de padronizar a observação direta de comportamentos sociais, comunicativos e de jogo. A combinação de ADI-R e ADOS-2 é frequentemente utilizada em centros especializados para garantir maior acurácia (Lord *et al*., 2000, 2012).

O PCDT-TEA de 2022 também sugere o uso de ferramentas como a CARS (*Childhood Autism Rating Scale*) e o ABC (*Autism Behavior Checklist*) como apoio ao diagnóstico clínico, reiterando que o diagnóstico deve ser sempre clínico, e não exclusivamente baseado nos escores das escalas (Ministério da Saúde, 2022).

Complementarmente, a avaliação neuropsicológica desempenha um papel importante, especialmente em casos complexos ou com comorbidades. Ela permite uma análise detalhada de funções cognitivas como linguagem, atenção, memória, funções executivas e perfil adaptativo do paciente, auxiliando no planejamento terapêutico.

Ferramentas como a Escala de Inteligência de Wechsler (WISC-V), o NEPSY-II, o ABAS-II e as *Vineland Adaptive Behavior Scales* são amplamente empregadas. Recentemente, estudos têm enfatizado o uso de perfis neurocognitivos para diferenciar TEA de outras condições do neurodesenvolvimento, como TDAH ou deficiência intelectual (Lord *et al*., 2020; Yon-Hernandez *et al*., 2023).

Em síntese, a integração dessas ferramentas, aliada a uma anamnese detalhada e à observação clínica, permite um diagnóstico mais preciso do TEA e uma melhor definição das intervenções necessárias (SBP, 2019).

4.2.2.5 Níveis de gravidade / Níveis de suporte

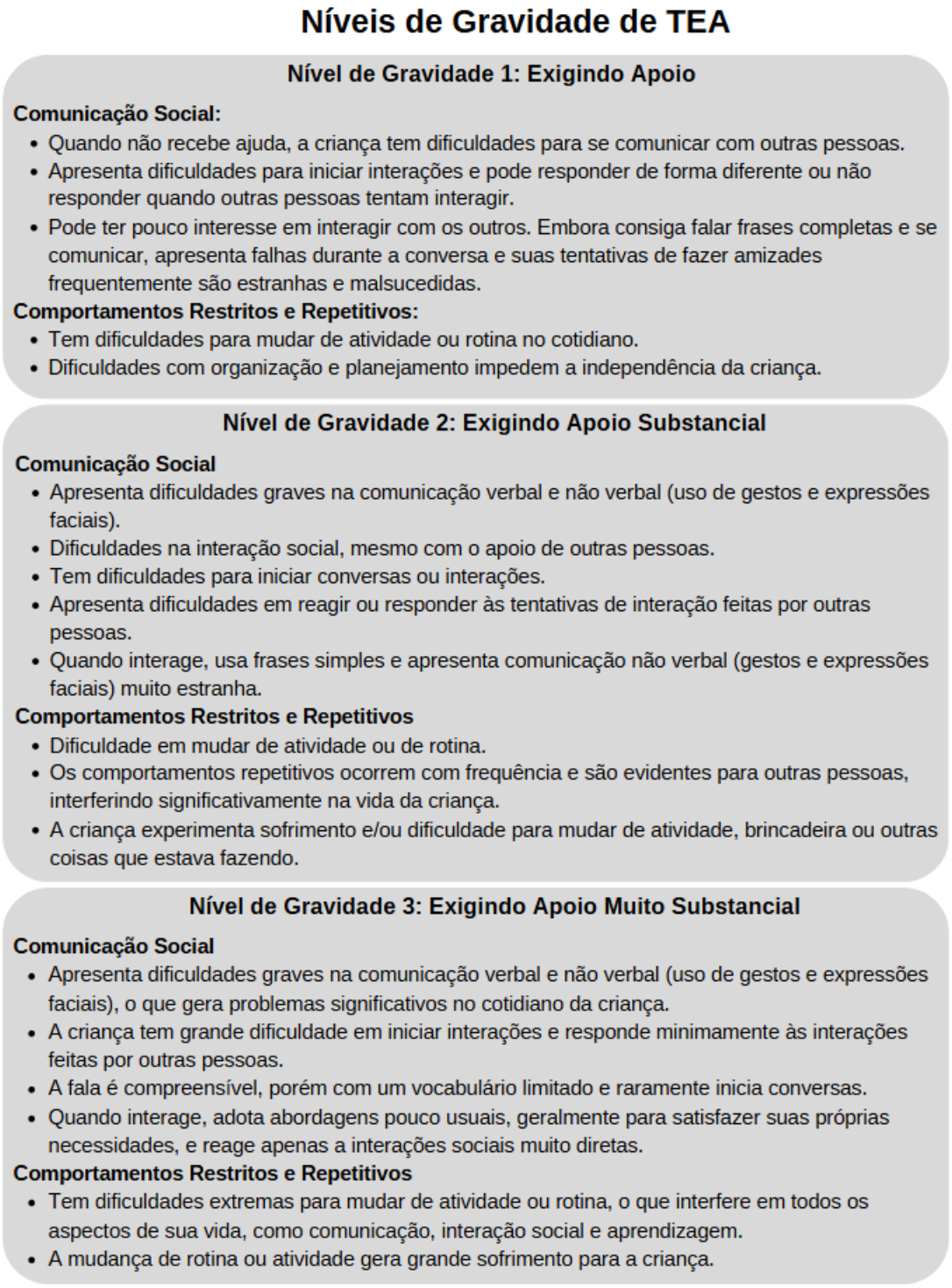
Antes de 2014, o TEA era dividido em diferentes classificações, como Transtorno Global do Desenvolvimento, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett,

Autismo Infantil e Autismo Atípico. No entanto, essa divisão foi reformulada para um modelo mais abrangente (Weissheimer *et al*., 2023).

A partir de 2014, segundo os autores Weissheimer *et al*. (2023), todas essas condições passaram a ser reunidas sob um único diagnóstico: TEA. No entanto, para diferenciar a intensidade dos sintomas e o grau de suporte necessário, foi estabelecida uma classificação por níveis de gravidade, dividida em três categorias: nível 1, nível 2 e nível 3.

A avaliação da gravidade do TEA considera principalmente a capacidade de comunicação do indivíduo e a intensidade dos comportamentos repetitivos e restritivos. Essa categorização (Figura 8), conforme apresentada pela APA (2014), permite uma abordagem mais precisa para o acompanhamento e suporte necessário a cada pessoa dentro do espectro.

Figura 8 – Níveis de gravidade do TEA



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em APA (2014).

4.2.3 Prevalência

Desde a primeira descrição de casos de autismo por Kanner em 1943, o entendimento e a definição dessa condição evoluíram significativamente, expandindo-se globalmente. Inicialmente, o autismo era associado a outras condições médicas, como a esquizofrenia infantil, conforme descrito por Bleuler (1950). Com o tempo, o autismo foi reconhecido como uma condição com características distintas, ganhando sua própria identidade diagnóstica no DSM-III (APA, 1980) e, posteriormente, sendo conceituado como um espectro no DSM-IV (APA, 2013).

Os primeiros estudos epidemiológicos sobre autismo datam de 1966, na Inglaterra, com Vitor Lotter (Lotter, 1966; Ribeiro, 2007), que encontrou uma prevalência de 4,5 crianças autistas para cada dez mil. No final dos anos 1960 e início dos 1970, outras pesquisas na Europa indicavam uma estimativa de um autista para cada 2.500 crianças (Almeida; Neves, 2020). Essa trajetória, contudo, não foi linear, e o aumento percebido na prevalência do transtorno ao longo dos anos levanta a questão se o crescimento se deve a um real aumento na incidência ou a um aprimoramento na compreensão e identificação dos sintomas, influenciado pela maior sensibilidade social, avanço na *expertise* profissional e melhor acesso aos serviços diagnósticos (Paula *et al*., 2011).

A documentação da prevalência do TEA ainda é limitada em muitos países, com a maioria das informações provenientes de nações desenvolvidas que possuem acesso a métodos diagnósticos padronizados, como os países europeus e os Estados Unidos. No Brasil e em outras partes da América Latina, estimativas confiáveis sobre a frequência do autismo na população ainda são escassas, apesar de esforços preliminares (Paula *et al*., 2011). Um exemplo dessa ampliação de conceitos e critérios é um estudo canadense de Fombonne *et al*. (2006), que avaliou 27.749 crianças entre 1987 e 1988, identificando 180 crianças (82,8% do sexo masculino) com transtorno invasivo do desenvolvimento, resultando em uma prevalência de 64,9 por 10.000 crianças. Os autores atribuíram esse aumento à ampliação dos conceitos e critérios diagnósticos, maior conscientização e, consequentemente, melhor identificação de crianças com distúrbios generalizados do desenvolvimento, além de um acesso aprimorado aos serviços.

Um estudo sueco realizado em 2015 indicou que, enquanto a prevalência do fenótipo dos sintomas do autismo permaneceu estável em crianças na Suécia, houve

um aumento substancial na prevalência oficial do transtorno do espectro autista diagnosticado clinicamente. Esse aumento pode ser atribuído a mudanças nos recursos clínicos e nas ferramentas diagnósticas. Atualmente, parte da pesquisa está focada em abordar esses desafios, questionando a possibilidade de um aumento real na incidência (Lundström *et al.*, 2015).

Em 2012, um estudo encomendado pela ONU conduziu uma ampla revisão sistemática de levantamentos epidemiológicos abrangendo transtornos autísticos e TID em todo o mundo. Esse estudo visou fornecer uma visão global desses transtornos. A prevalência dos transtornos do espectro do autismo foi registrada em 62/10.000 (Elsabbagh *et al.*, 2012).

Esse estudo não apenas serviu como uma referência importante, apresentando um panorama estatístico do momento sobre esses transtornos para o mundo, mas também chamou a atenção para uma questão crítica: nos países de baixa e média renda, os programas de saúde infantil parecem priorizar questões relacionadas à sobrevivência das crianças, deixando em segundo plano a abordagem desses transtornos (Elsabbagh *et al.*, 2012).

O *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDN) foi desenvolvido e iniciado em 2000 pelo CDC nos Estados Unidos. Esse programa tem como objetivo primário monitorar ativamente a ocorrência e características dos transtornos do espectro do autismo na faixa etária de 4 a 8 anos, acompanhando a evolução a cada biênio. Por meio de uma estratégia de vigilância ativa, o ADDN visa não apenas estimar a prevalência do TEA, mas também compreender melhor suas características e atrasos na identificação desses transtornos em crianças (Maenner *et al.*, 2023; Shaw *et al.*, 2023).

De acordo com os relatórios do ADDN, sua investigação inicialmente abrangia 6 locais distribuídos por vários estados americanos, expandindo-se para 14 em 2002 e, posteriormente, para 11 locais em vários estados dos Estados Unidos, mantendo essa configuração em todos os levantamentos bienais subsequentes. No primeiro levantamento, realizado em 2000, foi identificada uma prevalência de 6,7 casos de autismo a cada 1.000 crianças, o que se traduzia em uma proporção de 1 criança com esse transtorno a cada 150. Esse número permaneceu constante em 2002. A partir de 2004, entretanto, houve um aumento significativo, alcançando 1 criança autista a cada 125 crianças. Os anos seguintes testemunharam um crescimento contínuo: em 2006, era uma criança para 110; em 2008, era uma criança para 88. Em 2016, a taxa

identificou 1 autista para cada 54 crianças, contrastando com o levantamento de 2023 que indica 1 criança com TEA para cada 36, refletindo uma prevalência de 27,6 crianças a cada 1.000; em outra perspectiva, quase 3% das crianças têm TEA (CDC, 2020). Em 2025, Shaw *et al*. (2025) apresentaram dados atuais, que são apresentados posteriormente.

Os relatórios de 2020 sobre o TEA em crianças de 4 a 8 anos, realizados pela ADDN, resultaram em conclusões significativas. Observou-se um aumento na identificação precoce de TEA, com crianças recebendo mais diagnósticos nos primeiros 48 meses de vida em comparação com aquelas que tinham 8 anos de idade nos seus primeiros 48 meses. Isso evidencia uma melhoria na capacidade de diagnóstico precoce, mesmo durante a pandemia de covid-19, que ocorreu entre o final de 2019 e o final da análise em 2020 (Maenner *et al.*, 2023; Shaw *et al.*, 2023).

No entanto, após o início da pandemia, houve uma desaceleração desse padrão, com uma redução na quantidade de avaliações e identificações entre crianças de 4 anos, pelas estratégias elaboradas por esse país para a contenção dessa questão de saúde pública. A prevalência do TEA continua sendo maior no sexo masculino em relação ao feminino (Shaw *et al.*, 2023).

Crianças pertencentes aos grupos étnicos hispânicos, negros, de origem asiática, nativos do Pacífico exibiram uma maior prevalência de TEA em comparação com crianças brancas e nativas americanas/indígenas do Alasca, um padrão semelhante aos dados de 2018. A distinção entre esses grupos deve ser interpretada com cautela, uma vez que, até os relatórios anteriores a 2018, apontava-se uma forte predominância da raça branca nos EUA em relação às outras etnias. A mudança desse cenário pode ser atribuída às políticas sociais que passaram a direcionar mais atenção para populações mais carentes, o que resultou em um aumento das taxas desses grupos (Maenner *et al.*, 2023; Shaw *et al.*, 2023).

A Figura 9, a seguir, revela uma trajetória de crescimento na prevalência do TEA desde 1975 até 2018. Os dados apontam para um aumento significativo, da ordem de 8.475%, no número de casos de TEA nesse período. As causas desse aumento ainda são objeto de debate na comunidade científica. Duas hipóteses principais são consideradas (Brito, 2020):

- melhora no diagnóstico: o aprimoramento das ferramentas e critérios diagnósticos pode ter permitido a identificação de um número maior de casos que antes passavam despercebidos;

- aumento real da prevalência: fatores genéticos e ambientais, em interação complexa, podem estar contribuindo para o surgimento de novos casos de TEA.

No Brasil, a ausência de dados epidemiológicos específicos sobre o TEA dificulta a estimativa precisa do número de pessoas com o transtorno. No entanto, com base nos dados do CDC em crianças nos Estados Unidos, estima-se que a população brasileira com TEA varie entre 2 e 4 milhões de pessoas (OAB, 2020).

Ressalta-se também que, nos grupos étnicos não brancos, existe a possibilidade de fatores que influenciam diretamente o autismo estarem mais presentes, devido à exposição a fatores perinatais ou ambientais que podem ter contribuído para um maior número de casos. Assim, esse trabalho sugere que esses grupos provavelmente já apresentavam mais esse transtorno, porém, isso era mascarado pela falta de acesso aos serviços médicos e de diagnóstico (Maenner *et al.*, 2023; Shaw *et al.*, 2023).

Um grande estudo, conduzido entre 2008 e 2021 e publicado em 2022, por meio de revisão sistemática e meta-análise, abrangeu 74 estudos transversais e de coorte, avaliando globalmente 30.212.757 pacientes. Esse estudo apresentou uma estimativa atualizada da prevalência do TEA em diferentes países. Eles apontaram um fato curioso: a prevalência do TEA tende a diminuir globalmente à medida que o tamanho da amostra aumenta. Essas variações podem ser atribuídas à natureza espectral do TEA, que compreende diferentes características, influenciando inclusive as definições que foram se modificando ano após ano, em cada definição dos critérios diagnósticos pelos DSM (Salari *et al.*, 2022).

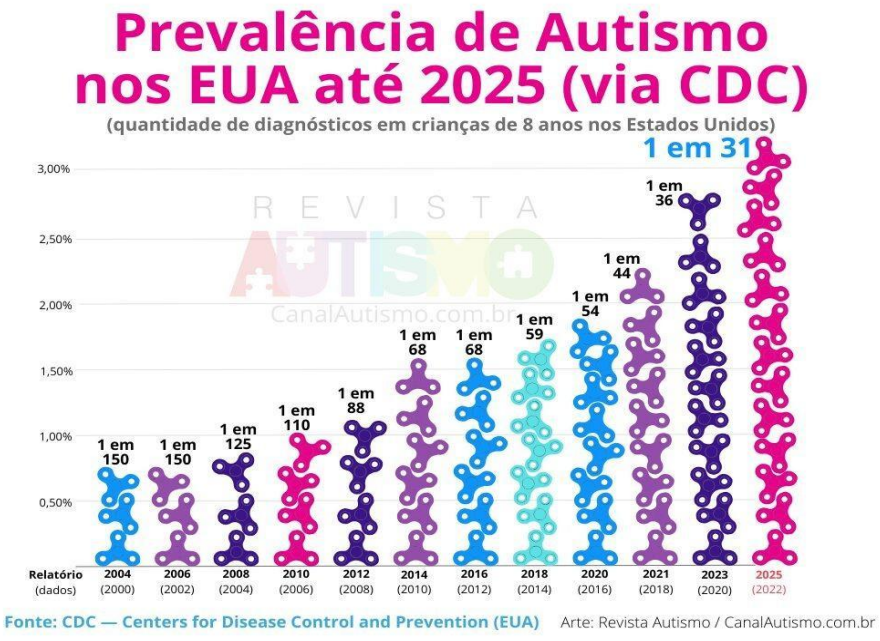
No ano de 2023, a OMS estimou que aproximadamente 1 em cada 100 crianças em todo o mundo é afetada pelo autismo. Alguns estudos bem controlados, no entanto, revelaram números significativamente mais altos. A prevalência do autismo em muitos países de baixa e média renda ainda é desconhecida (WHO, 2023).

Os autores Salari *et al.* (2022) destacaram que a diversidade nos critérios diagnósticos, a conscientização variável entre países, as interpretações culturais dos comportamentos infantis, a variação nos instrumentos de triagem e a carência de ferramentas de diagnóstico culturalmente sensíveis são alguns dos fatores que contribuem para as discrepâncias na prevalência do TEA. Além disso, o ano de avaliação, a seleção das amostras e as diferenças nas populações estudadas, seja com base na população geral ou hospitalar, também influenciam essas disparidades.

O aumento nas taxas de prevalência não significa um aumento da incidência. No entanto, a crença sobre o aumento da incidência é a responsável pelo surgimento da ideia errônea sobre a epidemia de autismo, noção que sequer se sustenta empiricamente, uma vez que os poucos estudos sobre incidência não foram adequados para testar a hipótese da epidemia (Fombonne *et al.*, 2006; Klin, 2006).

Em abril de 2025, um novo estudo, realizado pela CDC, cujos dados foram coletados em 2022, revelou que a prevalência do TEA nos Estados Unidos é de 1 em cada 31 crianças de 4 a 8 anos, o que corresponde a 3,22% da população analisada. Esse dado representa um aumento em relação à pesquisa anterior, que registrava uma prevalência de 1 em 36 crianças (2,78%). O estudo abrangeu 16 localidades em 15 estados norte-americanos, cinco regiões a mais que em levantamentos prévios. Das 274.857 crianças de 4 a 8 anos residentes nessas áreas, 8.854 foram identificadas com TEA, resultando em uma prevalência de 3,22% (Shaw *et al.*, 2025). A Figura 9 apresenta o histórico de prevalência do TEA nos Estados Unidos.

Figura 9 – Prevalência do TEA nos Estados Unidos até 2025



Fonte: Paiva (2025).

A análise por sexo indicou uma disparidade significativa: 5,06% das crianças do sexo masculino foram diagnosticadas com TEA, em comparação com 1,47% das meninas, estabelecendo uma proporção de 3,4 meninos para cada menina com

diagnóstico. É importante notar que apenas três crianças no estudo não tiveram a informação de gênero em seus registros (Shaw *et al*., 2025).

Em relação à capacidade intelectual, 39,6% das crianças com TEA apresentaram deficiência intelectual (QI abaixo de 70), enquanto 24,2% estavam na faixa limítrofe (QI entre 71 e 85). Por outro lado, 36,1% tinham QI acima de 85. Observa-se uma tendência de queda na proporção de casos com QI mais alto ao longo dos anos, sendo que em 2012 esse percentual era de 42,1% (Shaw *et al*., 2025).

A prevalência do TEA também variou entre os grupos étnicos, sendo maior em crianças asiáticas (3,82%), negras (3,66%) e hispânicas (3,30%) em comparação com as brancas (2,77%). Além disso, crianças negras, asiáticas e hispânicas demonstraram maior propensão a ter deficiência intelectual associada ao TEA, com 78,9% dos negros, 66,5% dos asiáticos e 63,9% dos hispânicos apresentando QI limítrofe ou deficiência intelectual, enquanto entre os brancos esse percentual foi de 55,6% (Shaw *et al*., 2025).

Diante desse cenário, observa-se que o TEA é um transtorno que afeta muitas pessoas desde a infância até a idade adulta, acarretando custos significativos para os países onde vivem. Um estudo projetou que os custos anuais combinados, incluindo custos diretos médicos, custos diretos não médicos e perda de produtividade, serão de US$ 268 bilhões em 2015 para a população dos Estados Unidos da América (Leigh; Du, 2015).

Apesar de se questionarem os números cada vez mais elevados de diagnósticos de TEA e de se confrontar essa tendência com a dúvida sobre a real capacidade dos profissionais e estudantes de Medicina em reconhecer e diferenciar o transtorno de outras condições do neurodesenvolvimento, um novo artigo recente levanta uma questão importante ao propor uma análise crítica e multifatorial dos determinantes que moldam as estimativas de prevalência do TEA. O estudo interroga se o aumento observado seria um reflexo de uma “nova pandemia biológica” ou, antes, o resultado de um cenário de possível superdiagnóstico (*overdiagnosis*) (Castro; Riesgo; Gadia, 2026). Os autores enfatizam que o crescimento dos números de casos constitui um fenômeno complexo, influenciado por fatores metodológicos, clínicos, etiológicos, socioculturais e institucionais, que não pode ser interpretado de forma reducionista. Segundo os pesquisadores:

> O aparente aumento na prevalência do transtorno do espectro autista provavelmente não se deve a uma verdadeira pandemia, mas sim a mudanças nas práticas de diagnóstico, na conscientização e nas dinâmicas socioculturais que expandiram os limites do diagnóstico (Castro; Riesgo; Gadia, 2026, p.2, tradução nossa).

Os autores introduzem ainda uma perspectiva inovadora ao discutir o superdiagnóstico a partir de transformações temporais e estruturais nas curvas de prevalência, apresentando conceitos como o *Steepening* (diagnósticos mais precoces em razão do aprimoramento do rastreio), o *No Plateau* (ausência de estabilização nas curvas, com reconhecimento tardio em coortes mais velhas) e o *Resurgence* (aumento súbito em decorrência de mudanças regulatórias, como recomendações de rastreio universal). Tais conceitos revelam que as variações observadas nas taxas de prevalência refletem, em grande parte, transformações nas práticas clínicas e nas políticas de saúde, e não necessariamente uma expansão real do transtorno. Além disso, o artigo chama atenção para fatores socioculturais contemporâneos, como o crescimento da autodiagnose e o fenômeno da infodemia – a circulação excessiva e muitas vezes não verificada de informações nas mídias sociais –, os quais podem distorcer estimativas epidemiológicas e reforçar a hipótese de superdiagnóstico. Ao problematizar esses aspectos, Castro, Riesgo e Gadia (2026) defendem a necessidade de práticas diagnósticas mais criteriosas, interdisciplinares e metodologicamente refinadas, capazes de gerar dados mais fidedignos e menos sujeitos a distorções interpretativas.

No Brasil, até o momento, não foram identificados estudos publicados em bases de pesquisa como *PubMed* e *SciELO* que abordem a relação entre o autismo e sua prevalência. No entanto, em 2019, a Lei nº 13.861 foi promulgada, alterando a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Essa emenda estipulou que o IBGE deveria incluir informações relacionadas ao TEA nos censos demográficos nacionais (Brasil, 2019).

Isso mostra um primeiro passo importante do censo demográfico de 2022 na identificação do TEA em nível nacional, com a inclusão de uma pergunta específica: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”. Essa simples questão pode ajudar a começar a mapear e entender melhor a prevalência do TEA na população da nação (IBGE, 2023).

4.2.3.1 Resultados do Censo de 2022

O Censo Demográfico de 2022, cujos resultados preliminares foram divulgados pelo IBGE, trouxe pela primeira vez dados abrangentes sobre o TEA no Brasil. Foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A pesquisa revelou uma prevalência maior entre indivíduos do sexo masculino (1,5%) do que entre indivíduos do sexo feminino (0,9%), totalizando 1,4 milhão de indivíduos do sexo masculino e 1 milhão de indivíduos do sexo feminino diagnosticados (IBGE, 2025).

A análise por faixa etária mostrou que o TEA é mais prevalente em grupos mais jovens, com maior incidência entre 5 e 9 anos (2,6%). Outros grupos relevantes incluem 0 a 4 anos (2,1%), 10 a 14 anos (1,9%) e 15 a 19 anos (1,3%), somando 1,1 milhão de pessoas de 0 a 14 anos com autismo. A prevalência em meninos de 5 a 9 anos atingiu 3,8%, contrastando com 1,3% em meninas da mesma idade. Geograficamente, não houve grandes diferenças regionais, com a maioria das Grandes Regiões apresentando 1,2% da população com TEA, e o Sudeste concentrando a maior parte dos diagnósticos em números absolutos (IBGE, 2025).

Em relação à cor ou raça, a maior prevalência de TEA foi observada entre pessoas brancas (1,3%), enquanto a menor foi entre indígenas (0,9%). Interessantemente, a população com TEA apresentou uma taxa de escolarização superior (36,9%) à da população geral (24,3%), especialmente entre homens com autismo (44,2%). Essa diferença é explicada pela maior concentração de pessoas com TEA em idades escolares. Mais de dois terços dos estudantes com autismo (66,8%) estavam matriculados no ensino fundamental regular, indicando uma concentração da trajetória escolar nas etapas iniciais da educação básica. Embora a taxa de escolarização em cursos de alfabetização de jovens e adultos com TEA fosse alta, o percentual cai significativamente no ensino superior (0,8%), apontando para desafios na progressão educacional (IBGE, 2025).

Entre as pessoas de 25 anos ou mais com diagnóstico de autismo, 46,1% estavam no grupo “sem instrução e fundamental incompleto”, um percentual maior do que na população geral (35,2%). Isso sugere que, apesar das taxas de escolarização mais altas em idades jovens, a população autista enfrenta barreiras para alcançar níveis mais elevados de instrução formal na vida adulta (IBGE, 2025).

Os dados do Censo 2022 são cruciais para o planejamento e a implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas para a população com TEA no Brasil (IBGE, 2025).

Esses dados condizem com a orientação da OMS (2023), que já informava que 1% da população mundial tem autismo.

4.2.4 Causas

Até o momento, as causas do TEA não são completamente elucidativas, e o consenso atual é que o autismo resulta da interação complexa entre múltiplos fatores biológicos e ambientais. Não se trata de uma causa única, mas sim de um somatório de fatores que influenciam o desenvolvimento neurológico desde o período pré-natal até a infância. Esse modelo multifatorial inclui a contribuição genética, influências ambientais e seus efeitos mediados por mecanismos epigenéticos, que juntos modulam o risco e a apresentação clínica do TEA (Geschwind, 2011).

A participação genética no autismo envolve tanto variantes genéticas herdadas quanto mutações de novo – aquelas que não são transmitidas pelos pais, mas surgem espontaneamente no gameta ou no embrião. Genes raros, que causam alterações significativas em uma única cópia, podem ter grande impacto em casos específicos, enquanto variantes genéticas comuns, que ocorrem em grande parte da população, contribuem modestamente para o risco, mas de forma cumulativa. Essa diversidade genética explica a heterogeneidade clínica do TEA e a dificuldade em estabelecer um perfil único (Sandin *et al*., 2017).

A epigenética refere-se a modificações químicas que regulam a expressão dos genes sem alterar a sequência do DNA. Essas modificações incluem processos como a metilação do DNA, modificações nas histonas e a ação de RNA não codificantes, que podem ativar ou silenciar genes. No contexto do TEA, a epigenética é um mecanismo essencial que pode mediar a influência dos fatores ambientais sobre o desenvolvimento neural, modificando a expressão gênica de forma dinâmica e reversível e contribuindo para a variabilidade fenotípica observada (Loke; Hannan; Craig, 2015).

Além da genética, fatores ambientais – como exposição pré-natal a toxinas, infecções maternas, uso de medicamentos, entre outros – são reconhecidos por modularem o risco de autismo, principalmente quando combinados com predisposição

genética. Esses fatores ambientais podem atuar alterando a expressão gênica por mecanismos epigenéticos, influenciando a regulação dos genes envolvidos no desenvolvimento neural (Loke; Hannan; Craig, 2015).

Assim, o autismo é um transtorno com etiologia multifatorial, em que genética, ambiente e epigenética estão intimamente interligados. Compreender essa complexidade é fundamental para o desenvolvimento de estratégias preventivas e terapêuticas, além de esclarecer a enorme variabilidade clínica observada nos pacientes com TEA. O avanço nas tecnologias genômicas e epigenéticas tem permitido identificar novas associações e mecanismos, mas o desafio permanece em integrar esses dados para um entendimento global do transtorno (Lord *et al*., 2018).

Compreender a evolução na apresentação dos fatores causais do autismo ao longo da história envolve considerar não apenas os estudos realizados, mas também os termos e critérios utilizados em diferentes períodos. Essa análise abrange a variedade de nomenclaturas adotadas na descrição dos pacientes envolvidos, revelando a evolução e as mudanças na compreensão desse transtorno ao longo do tempo. Ao observar os estudos, é notável a multiplicidade de terminologias adotadas, até mesmo para se referir ao próprio transtorno do espectro autista, o que reflete as alterações nos critérios e definições do transtorno ao longo de diferentes períodos (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

Pesquisas sugerem que o autismo é conceituado como um transtorno de conectividade neural. E evidências apontam que déficits cognitivos e sociais podem resultar da reduzida conectividade entre áreas-chave do cérebro durante interações sociais e emocionais. Essa falha na conexão neural pode limitar a capacidade do indivíduo autista de processar e responder adequadamente a estímulos sociais e emocionais, impactando seu desenvolvimento social e comportamental (Araújo, 2021; Misra, 2014).

Um estudo aponta dificuldades na percepção facial em pessoas autistas, propondo um modelo que destaca uma falha no desenvolvimento inicial, especialmente na amígdala, afetando áreas cerebrais relacionadas à percepção social. Também sugere que áreas visuais influenciam atributos sociais e cognição e destaca a ligação entre percepção e habilidades sociais no desenvolvimento, enfatizando a importância do sistema amígdala-fusiforme e seus déficits no autismo (Schultz, 2005).

A história do autismo revela uma transformação significativa ao longo do tempo, com o surgimento de várias teorias e hipóteses para explicar sua origem. Desde a definição inicial por Kanner, que atribuía a origem do transtorno à suposta frieza dos pais no tratamento de seus filhos – gerando a teoria das “mães geladeiras” (Kanner, 1949) – até os avanços dos estudos a partir da década de 1960, houve uma mudança significativa. Um deles foi Bernard Rimland, que se contrapôs a essa teoria, destacando a importância tanto de causas genéticas quanto ambientais na gênese desse transtorno. Essa trajetória inaugurou uma era de pesquisa intensiva, dedicada à identificação dos fatores determinantes do autismo (Donvan; Zucker, 2017; Riesgo *et al*., 2023; Rimland, 1967).

A herança do autismo é descrita como um modelo multifatorial, no qual fatores genéticos e ambientais, possivelmente interagindo, desempenham papéis significativos. A amplitude do espectro clínico apresentado pelos indivíduos com TEA reflete a complexidade dos fatores genéticos envolvidos, com algumas variantes sendo hereditárias e outras surgindo espontaneamente na criança com TEA. As formas não sindrômicas do TEA são consideradas como tendo uma herança multifatorial, em que tanto fatores de risco genéticos quanto ambientais podem influenciar seu desenvolvimento (Hoang; Cytrynbaum; Scherer, 2018).

Além disso, a exposição a teratógenos ambientais, incluindo poluentes e pesticidas (Bigolin *et al*., 2020), e intervalos curtos entre gestações (Lyall *et al*., 2017) são considerados fatores que podem influenciar negativamente o neurodesenvolvimento infantil. O entendimento de como esses fatores interagem com componentes genéticos e epigenéticos é importante para a compreensão da complexa etiologia do autismo. A etiologia do TEA é multifatorial, com a pesquisa destacando a influência de diversos fatores de risco maternos e gestacionais. A idade parental avançada no momento da concepção, especialmente a idade materna, é um fator relevante associado a um maior risco, com investigações focadas em mecanismos como alterações na expressão gênica e na qualidade dos óvulos (Lyall *et al*., 2017, Dias *et al*., 2020). Complicações obstétricas e perinatais, como pré-eclâmpsia, parto prematuro e baixo peso ao nascer, também são implicadas como potenciais riscos (Mendes *et al*., 2022).

O uso de determinados medicamentos durante a gravidez, como o valproato de sódio (conhecido comercialmente como Depakene®), amplamente utilizado no tratamento da epilepsia, também tem sido associado a um risco aumentado para o

TEA, segundo Bromley *et al*. (2013). Além disso, infecções virais maternas, como a rubéola durante a gestação, podem comprometer o desenvolvimento fetal e estão entre os fatores que elevam a vulnerabilidade ao transtorno (Amaral, 2017).

Em referência ao risco de TEA associado ao uso de ácido valproico (valproato de sódio) por homens no período que antecede a concepção, dois estudos relevantes foram publicados em 2024, apresentando conclusões divergentes. O primeiro, conduzido na Dinamarca, analisou um grande banco de dados populacional envolvendo mais de 1,2 milhão de crianças. Os pesquisadores não encontraram associação significativa entre o uso de valproato pelos pais durante o período de espermatogênese e um aumento no risco de malformações congênitas ou transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o TEA, nos filhos. A conclusão principal foi de que o uso paterno de valproato antes da concepção não parece aumentar o risco de autismo nos descendentes (Christensen; Trabjerg; Dreier, 2024).

Já o segundo estudo, conduzido por pesquisadores em três países nórdicos, encontrou resultados distintos. A partir da comparação entre filhos de homens que utilizaram valproato nos três meses anteriores à concepção e filhos de homens que utilizaram outros fármacos anticrise (como lamotrigina ou levetiracetam), foi identificado um aumento no risco de transtornos do neurodesenvolvimento, inclusive o TEA. O risco ajustado variou entre 5,6% e 6,3% no grupo exposto ao valproato, comparado a 2,5% a 3,6% no grupo controle, com um *hazard ratio* ajustado de 1,47 (IC 95%: 1,10–1,96). Apesar disso, os autores enfatizaram limitações importantes, como possíveis fatores de confusão e diferenças nas condições clínicas que justificavam o uso dos medicamentos (Garey *et al*., 2024).

Embora a evidência científica ainda não seja conclusiva, a Agência Europeia de Medicamentos adotou medidas de precaução. Em 2024, foi recomendado que homens em uso de valproato evitem conceber durante o tratamento e por pelo menos três meses após sua descontinuação, além de não doarem esperma nesse intervalo. Tais orientações visam reduzir um possível risco para o neurodesenvolvimento da prole, mesmo diante da incerteza científica atual (European Medicines Agency, 2024).

Esses achados reforçam a importância do acompanhamento médico cuidadoso durante a gestação, considerando tanto a necessidade do tratamento materno quanto seus possíveis impactos no neurodesenvolvimento fetal. Os estudos indicam que os meninos apresentam um risco de desenvolvimento do TEA de três a quatro vezes maior do que as meninas (Hadjkacem *et al*., 2016; Zablotsky; Black; Blumberg, 2017).

Dessa forma, compreender esses fatores de risco é essencial para embasar medidas preventivas e estratégias de acompanhamento pré-natal, minimizando potenciais impactos no desenvolvimento da criança (Weissheimer *et al*., 2023).

Os fatores genéticos desempenham um papel fundamental na etiologia do TEA. Estudos científicos indicam que há uma base genética significativa associada ao desenvolvimento do transtorno, sugerindo que mutações ou variações em determinados genes podem aumentar o risco de sua manifestação (Weissheimer *et al*., 2023).

De acordo com Hyman, Levy e Myers (2020), diversos genes foram identificados como potenciais contribuintes para o TEA. Essas descobertas reforçam a hipótese de que o autismo pode ter uma origem multifatorial, envolvendo tanto predisposição genética quanto fatores ambientais. Assim, a pesquisa genética continua sendo essencial para a compreensão dos mecanismos biológicos subjacentes ao TEA, permitindo avanços no diagnóstico e no desenvolvimento de possíveis intervenções.

A presença de doenças psiquiátricas na família tem sido apontada como um fator de risco para o desenvolvimento do TEA. Estudos indicam que crianças cujos pais possuem transtornos psiquiátricos, como esquizofrenia ou outras condições mentais, apresentam uma maior probabilidade de desenvolver TEA (El-Deen; Mahdy, 2017; Jokiranta *et al*., 2013).

Estudos populacionais robustos têm demonstrado que a presença de transtornos psiquiátricos nos pais está associada a um risco aumentado de TEA na prole. A pesquisa conduzida por Chien *et al*. (2022), utilizando dados de mais de 1,3 milhão de crianças em Taiwan, identificou que diversos transtornos psiquiátricos parentais – incluindo esquizofrenia, transtorno bipolar, transtornos de ansiedade, transtornos depressivos e uso de substâncias – estão significativamente associados ao aumento do risco de TEA nos filhos. O risco foi observado tanto quando os transtornos ocorriam na mãe quanto no pai, sugerindo uma possível contribuição genética e ambiental compartilhada. Os autores destacam a importância da identificação precoce de crianças em risco, especialmente aquelas cujos pais têm histórico de condições psiquiátricas graves.

De forma complementar, o estudo de Xie *et al*. (2019), realizado na Suécia com uma coorte nacional de mais de 567 mil crianças, reforça a existência de uma associação entre histórico familiar de transtornos mentais e neurológicos e o risco de

TEA, com ou sem deficiência intelectual. Os pesquisadores observaram que o risco de TEA era mais elevado quando havia múltiplos membros da família diagnosticados com esquizofrenia, transtorno bipolar, depressão maior ou transtornos de ansiedade. Além disso, os achados indicam que a herança genética compartilhada entre TEA e outros transtornos mentais pode contribuir substancialmente para esse risco. Esses dados sustentam a hipótese de que fatores neurobiológicos comuns – incluindo variantes genéticas e mecanismos epigenéticos – influenciam o desenvolvimento do autismo e de outros transtornos do neurodesenvolvimento (Chien *et al*., 2022).

Além disso, o uso de medicações antidepressivas pelas mães durante a gestação tem sido associado a um risco aumentado para o transtorno. Medicamentos como citalopram, escitalopram, fluoxetina, paroxetina e sertralina, frequentemente utilizados no tratamento da depressão, foram investigados nesse contexto, sugerindo uma possível relação entre sua utilização e o desenvolvimento do TEA na criança (Kaplan *et al*., 2016).

O DSM-5-TR destaca vários fatores de risco para o desenvolvimento do TEA, como a idade avançada dos pais, prematuridade extrema e a exposição a certos medicamentos durante a gestação, como o ácido valproico, que podem ter uma relação direta com o transtorno (APA, 2022).

Além disso, a alta taxa de correlação entre gêmeos reforça a relevância do componente genético no TEA, sugerindo a contribuição de vários genes. Esse transtorno é considerado multifatorial, ou seja, tem múltiplas causas e diferentes contribuições. O entendimento atual aponta para uma visão complexa, em que diversas causas e fatores interagem para influenciar o desenvolvimento do TEA (APA, 2022).

Os fatores de risco ambientais podem desencadear o risco de autismo por meio de vários mecanismos subjacentes complexos, como efeitos genéticos e epigenéticos, inflamação e estresse oxidativo ou danos hipóxicos e isquêmicos (Modabbernia; Velthorst; Reichenberg, 2017).

A literatura tem identificado vários determinantes que demonstram o papel do ambiente na formação desse espectro, como apontado por um estudo coorte dinamarquês que examinou o risco de autismo em crianças expostas ao valproato, conhecido como Depakene®, durante o pré-natal. Utilizando dados do Sistema de Registro Civil, foram acompanhadas 655.615 crianças (Christensen *et al.*, 2013). Dos 5.437 casos identificados com TEA, 2.067 apresentavam autismo infantil. Os

resultados destacaram um risco significativamente maior de transtorno do espectro autista em crianças expostas ao valproato durante a gravidez, mesmo após o ajuste para fatores de risco conhecidos para o autismo (Christensen *et al.*, 2013).

O risco absoluto estimado após 14 anos de seguimento foi de 1,53% para TEA e 0,48% para autismo infantil. No grupo de 508 crianças expostas ao valproato, o risco absoluto foi de 4,42% para TEA e 2,50% para autismo infantil. Isso representa um aumento de quase 3 a 5 vezes no risco de desenvolver autismo quando exposto a essa droga durante a gravidez. É notável que não houve diferença no risco com base no trimestre de exposição ao valproato ou no regime de tratamento antiepiléptico (Christensen *et al.*, 2013).

É possível notar que nesse estudo havia uma distinção nos sistemas classificatórios entre os diferentes subtipos do TEA. Segundo o DSM-IV (APA, 1994), os chamados transtornos invasivos do desenvolvimento incluíam categorias diagnósticas separadas, como o autismo infantil (transtorno autista), a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e o transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. Já com a publicação do DSM-5 (2013), todos esses subtipos foram unificados sob o termo TEA, refletindo uma compreensão dimensional do quadro. Assim, estudos publicados durante esse período de transição, como o de Christensen *et al*. (2013), optaram por analisar separadamente os desfechos de “autismo infantil” e “TEA” mais amplo, tanto para preservar a consistência com registros anteriores quanto para investigar se a exposição gestacional ao ácido valproico estaria associada a formas mais graves e precoces da condição. De fato, os autores encontraram um risco relativo ligeiramente maior para autismo infantil do que para o espectro como um todo, sugerindo uma possível relação dose-dependente com a gravidade fenotípica.

Uma extensa revisão selecionou para análise 315 artigos de uma pré-seleção de mais de 50.000 publicações, em que foi avaliada a relação do TEA com fatores ambientais. Dentre os estudos examinados, alguns fatores de risco se destacaram de forma consistente. Fatores químicos, especialmente poluentes atmosféricos ligados ao trânsito, e fatores fisiológicos, como idade avançada dos pais, prematuridade, baixo peso ao nascer, hiperbilirrubinemia e complicações na gravidez, emergiram como elementos de risco associados ao TEA. Contudo, a pesquisa sobre vacinas não encontrou apoio convincente para qualquer associação com o autismo, assim como a exposição à fumaça do tabaco (Ng *et al*., 2017).

Outro autor apontou que, enquanto as conexões das toxinas químicas no ambiente são menos claras, a exposição perinatal à poluição do ar com material particulado apresentou uma associação mais robusta com o autismo. O ácido valproico, por sua vez, consistentemente demonstrou efeitos adversos no neurodesenvolvimento. No que se refere à exposição perinatal aos Inibidores Seletivos da Recaptação de Serotonina (ISRS), a associação com o autismo é mais sutil e menos evidente (Cheng *et al.*, 2019).

Biomarcadores de exposição a metais pesados, especialmente o mercúrio, foram intensamente estudados, mas suas associações com o TEA permanecem incertas devido a resultados conflitantes e à falta de investigação das fontes reais de exposição. Por outro lado, esse estudo apontou que a relação entre poluentes atmosféricos ligados ao tráfego e o TEA mostrou-se relativamente consistente, embora mais estudos sejam necessários. (Ng *et al*., 2017).

Além desses aspectos, foram relatadas evidências emergentes de anormalidades imunológicas e inflamação cerebral em crianças com TEA ou em suas mães. No entanto, a temporalidade dessas associações e seu papel na etiologia do TEA carecem de investigações mais aprofundadas (Ng e*t al*., 2017).

Uma revisão sistemática, analisando artigos publicados entre 2005 e 2018, explorou os riscos associados ao desenvolvimento do transtorno do espectro autista antes e durante a gravidez. Revelou-se que a atenção perinatal por profissionais qualificados, enfatizando a qualidade nutricional, a prática de exercícios, a minimização de exposições tóxicas e a promoção do aleitamento materno, estava correlacionada a uma menor incidência de desenvolvimento de TEA (Cheng *et al.*, 2019).

Além disso, distúrbios inflamatórios como diabetes materno, obesidade e doenças autoimunes consistentemente demonstraram uma associação com um risco aumentado de autismo na descendência. Isso sugere a importância crítica do sistema imunológico na resposta a estressores ambientais, capazes de desencadear mudanças epigenéticas (Cheng *et al.*, 2019).

Uma meta-análise, compreendendo 17 estudos selecionados a partir de uma busca inicial de 2.849 publicações no PubMed em 12 de outubro de 2016, investigou fatores de risco para o autismo. Esses estudos envolveram um total de 12.116.501 participantes. Cerca de 40 fatores foram avaliados, com a maioria mostrando associação com um maior risco de autismo. Surpreendentemente, a exposição ao

cigarro não foi identificada como um fator de risco, enquanto a diabetes gestacional e a idade materna superior a 35 anos foram associados a um risco aumentado. Além disso, paridade igual ou superior a quatro foi considerada um fator de proteção, enquanto parto cesáreo, idade materna e paterna avançadas foram associadas a um aumento no risco de autismo (Wang *et al*., 2017).

Um estudo realizou uma revisão sistemática e meta-análise de 23 estudos para investigar a possível relação entre a exposição precoce a poluentes do ar e o TEA. Concluiu-se que havia “evidências limitadas de toxicidade” nessa associação em geral. A evidência mais forte estava relacionada às partículas suspensas no ar, enquanto o conjunto de dados sobre outras formas de poluição do ar mostrou-se amplo, mas com limitações para fortalecer essa conexão (Lam *et al.*, 2016).

Os resultados de uma meta-análise mostram discordâncias sobre o papel do tabagismo materno ativo como fator causal de TEA. Contudo, esse mesmo estudo ressaltou a importância de investigar o tabagismo passivo materno e ativo paterno em futuras análises (Jung *et al*., 2017).

Em 2019, um estudo explorou a contribuição de fatores genéticos e não genéticos para o risco do TEA por meio de uma coorte com uma amostra impressionante de 2.001.631 indivíduos, dos quais 22.156 foram diagnosticados com TEA. Utilizando dados populacionais de cinco países – Dinamarca, Suécia, Finlândia, Israel e Austrália Ocidental – esse estudo representou o maior banco de dados familiar para pesquisa sobre autismo na época. E afirmou que a maior parte do risco para TEA é de origem genética, com contribuições limitadas de fatores maternos ou ambientais compartilhados (Bai *et al.*, 2019).

Quanto à influência genética como um fator importante na causa do autismo, diversos autores têm investigado esse tema. Em 1977, um estudo envolvendo 21 pares de gêmeos do mesmo sexo foi conduzido, sendo 11 pares monozigóticos (MZ) e 10 pares dizigóticos (DZ), nos quais pelo menos um dos gêmeos apresentava autismo infantil. Observou-se uma taxa de concordância de 36% para o autismo nos pares MZ, enquanto nos pares DZ a concordância foi de 0%. Concluiu-se que importantes influências hereditárias estavam associadas a um déficit cognitivo, o qual incluía, mas não se limitava ao autismo. Em 12 dos 17 pares discordantes para o autismo, a presença da condição estava ligada a um risco biológico que poderia causar danos cerebrais. Sugeriu-se que lesões cerebrais durante a infância podem

resultar no autismo, seja por si só ou em combinação com uma predisposição genética (Folstein; Rutter, 1977).

Pouco mais de uma década depois desse trabalho, um estudo realizou uma análise genômica em famílias com autismo, usando marcadores genéticos e identificando regiões no cromossomo associadas à condição. Foram examinadas 90 famílias, incluindo 97 pessoas com autismo, com mais de 160.000 genótipos gerados. Os resultados indicam um padrão de herança multigênica, sugerindo a existência de mais de 15 *loci* de susceptibilidade para o autismo e indicando a presença de vários *loci* interativos e o elevado risco de concordância entre gêmeos monozigóticos. Os pontos mais significativos foram identificados nos cromossomos 1p e 17p (Risch *et al.*, 1999).

Outro estudo corroborou a associação sugerida da ANK3 com vários transtornos neuropsiquiátricos e ilustrou a relação genética e molecular entre uma ampla gama de transtornos do neurodesenvolvimento, como autismo. Esse gene está envolvido no desenvolvimento neuronal e sinalização (Iqbal *et al.*, 2013).

No ano seguinte, um estudo realizado explorou a influência de variantes raras e comuns no contexto do transtorno do espectro do autismo. Eles descobriram que aproximadamente 54% da hereditariedade do TEA é atribuível a variações comuns, enquanto as mutações raras de novo contribuem para a vulnerabilidade individual, mas em menor escala, representando 2,6% da variação na vulnerabilidade (Gaugler *et al.*, 2014).

Em um estudo de 2017 conduzido por um grupo sueco, enfatizou-se a complexidade na estimativa da herdabilidade do autismo. Esse estudo reforçou a presença de um componente genético comum em famílias, destacando uma influência estimada em torno de 83% na manifestação do TEA (Sandin *et al.*, 2017).

Ainda no contexto da influência do componente genético para o desenvolvimento do TEA, pode-se apontar um estudo que observou que cerca de 10% das crianças afetadas pelo TEA apresentavam múltiplas variantes genéticas de risco, o que se correlacionou com uma maior gravidade do quadro fenotípico. Nesse estudo, identificaram-se diferenças significativas nos escores cognitivos entre os indivíduos afetados que carregavam múltiplas variantes e aqueles com menos ou nenhuma. Além disso, dentro das famílias estudadas, foi evidenciada uma considerável heterogeneidade genética, não apenas em eventos genéticos de novo, mas também em variantes herdadas (Guo *et al.*, 2019).

Um estudo com gêmeos suecos, totalizando 22.678 pares, aponta um aumento nas taxas de diagnóstico de TEA. A análise realizada revelou alterações na variância genética e ambiental subjacentes aos traços autísticos. Apesar do aumento na prevalência desse transtorno, a contribuição dos fatores ambientais para o autismo se manteve relativamente estável. Esses resultados reforçam a ideia de que o TEA é predominantemente influenciado por fatores genéticos (Taylor *et al.*, 2020).

4.2.4.1 Modelos cognitivos para explicar o TEA

No campo da neurociência cognitiva, diversos autores têm buscado compreender o TEA a partir de modelos explicativos que relacionam funcionamento cerebral e manifestações cognitivas. Esses modelos não pretendem esgotar a complexidade do transtorno, mas oferecem hipóteses causais que procuram conectar déficits sociais, comunicativos e atencionais a mecanismos neuropsicológicos específicos (Baron-Cohen, 2008; Frith, 2003). Assim, constituem-se como marcos interpretativos que orientam tanto a pesquisa básica quanto o desenvolvimento de estratégias de intervenção.

Entre os modelos cognitivos mais citados na literatura especializada, destacam-se três pela sua ampla influência e capacidade de integrar achados clínicos e neurobiológicos: a Teoria da Mente, que discute as dificuldades na atribuição de estados mentais; a Teoria dos Neurônios-Espelho, que aponta falhas em mecanismos de imitação e empatia relacionados ao sistema dos neurônios-espelho; e a Teoria do Desengajamento da Atenção, que propõe alterações nos processos de alternância do foco atencional. Esses modelos, ainda que complementares e por vezes sobrepostos, oferecem um referencial neurocognitivo robusto para a compreensão do TEA, reforçando a importância de análises integrativas entre cognição, cérebro e comportamento (Landry; Bryson, 2004; Rizzolatti; Craighero, 2004).

4.2.4.1.1 Teoria da Mente

A Teoria da Mente (ToM) constitui uma habilidade cognitiva fundamental, que permite aos indivíduos inferir e atribuir estados mentais – como crenças, desejos, intenções e emoções – a si mesmos e aos outros, utilizando essa compreensão para interpretar e predizer comportamentos sociais (Baron-Cohen, 1995). Essencialmente,

é a capacidade de compreender que outras pessoas possuem perspectivas e pensamentos distintos dos próprios, sendo um pilar para a interação social.

No contexto do TEA, a ToM tem sido historicamente considerada uma área de desafio significativo. Trabalhos pioneiros, como os de Simon Baron-Cohen e colaboradores (1986), propuseram a hipótese da “cegueira mental” (*mindblindness*), sugerindo uma dificuldade central em indivíduos com TEA para inferir os estados mentais alheios.

As manifestações dessa dificuldade podem variar amplamente dentro do espectro autista. Isso inclui a tendência à interpretação literal da linguagem, comprometendo a compreensão de nuances como ironias e sarcasmos, e desafios na interpretação de perspectivas e intenções dos outros (Baron-Cohen, 1995). Pesquisas mais recentes, contudo, têm explorado a heterogeneidade dos perfis de ToM no TEA, indicando que as dificuldades podem ser mais específicas em determinados aspectos da inferência de estados mentais, como em cenários de primeira e segunda ordem, mas com níveis de consciência sobre estados mentais semelhantes aos de indivíduos neurotípicos em certas tarefas (Fadda *et al*., 2024; Rosello *et al*., 2020).

A descoberta dos neurônios-espelho por Rizzolatti e sua equipe na década de 1990 revolucionou a compreensão da cognição social. Esses neurônios, localizados na área F5 do lobo frontal de macacos Rhesus, demonstraram uma propriedade única: eles se ativam tanto quando um animal executa uma ação com um objetivo específico (como pegar um objeto) quanto quando ele observa outro indivíduo realizar a mesma tarefa (Gallese *et al*., 1996; Rizzolatti *et al*., 1996).

Essa dupla ativação sugere um mecanismo neural que permite a compreensão imediata e pré-atencional do significado da ação observada. Em outras palavras, os neurônios-espelho ativam uma simulação interna da ação, fornecendo uma base para a compreensão da intenção do outro. Esse processo pode, então, ser seguido por etapas cognitivas mais complexas, levando a uma compreensão mais aprofundada dos eventos (Gallese, 2005; Rizzolatti; Craighero, 2004).

A ativação desses neurônios não se limita apenas a estímulos visuais diretos. Pesquisas mostram que eles também podem ser acionados por eventos indiretamente relacionados a uma ação. Por exemplo, o som de uma ação específica, como o barulho da quebra de uma casca de amendoim, é suficiente para ativá-los (Kohler *et al*., 2002). Além disso, eles são ativados pela dedução da continuidade de uma ação, mesmo quando ela está parcialmente oculta (Umiltà *et al*., 2001).

No contexto humano, os neurônios-espelho estão implicados em uma vasta gama de comportamentos, incluindo imitação, aprendizado, a Teoria da Mente e a interpretação das intenções dos outros (Gallese, 2005; Rizzolatti; Fogassi; Gallese, 2006). Sua disfunção tem sido investigada como um possível fator no autismo (Ramachandran; Oberman, 2006). A capacidade de abstrair a intenção de outros é fundamental para a transmissão cultural, um aspecto central da evolução cognitiva humana (Tomasello *et al*., 2005). Assim, a descoberta dos neurônios-espelho é importante para entender as particularidades da cognição humana e o que nos distingue de outras espécies.

4.2.4.1.2 Teoria do neurônio-espelho

A teoria dos neurônios-espelho surgiu a partir da descoberta, nos anos 1990, de um conjunto de células localizadas no córtex pré-motor e parietal inferior de macacos que se ativavam tanto durante a execução de uma ação quanto durante a observação da mesma ação realizada por outro indivíduo (Rizzolatti; Craighero, 2004). Esses achados levaram à hipótese de que os neurônios-espelho desempenham papel fundamental na imitação, empatia, linguagem e compreensão das intenções alheias, constituindo uma base neural para a cognição social (Gallese; Goldman, 1998).

No contexto do TEA, essa teoria postula que déficits no sistema dos neurônios-espelho poderiam explicar as dificuldades sociais e comunicativas frequentemente observadas. Estudos de neuroimagem, como os conduzidos por Dapretto *et al*. (2006), sugerem que crianças com autismo apresentam menor ativação em regiões frontais associadas a esse sistema durante tarefas de imitação facial, o que reforça a hipótese de um “espelho quebrado” (*broken mirror theory*). Esse déficit comprometeria a capacidade de compreender estados mentais por meio da observação do outro, prejudicando processos de imitação precoce, aquisição da linguagem e desenvolvimento da empatia (Oberman; Ramachandran, 2007; Williams *et al*., 2001).

Embora essa teoria tenha recebido críticas por não explicar todos os aspectos do TEA, ela permanece um dos modelos neurocognitivos mais influentes por fornecer uma ponte entre mecanismos neuronais e manifestações clínicas, ampliando a compreensão sobre a base biológica das dificuldades sociais no autismo (Hamilton, 2013).

4.2.4.1.3 Teoria do desengajamento da atenção

A teoria do desengajamento da atenção parte da hipótese de que crianças com TEA apresentam dificuldade em retirar o foco atencional de um estímulo para dirigir-se a outro. Esse processo, chamado de *attentional disengagement*, é fundamental para a flexibilidade cognitiva e para o desenvolvimento de habilidades sociais, uma vez que o engajamento e a alternância de atenção permitem compartilhar experiências, responder a múltiplos estímulos ambientais e coordenar interações sociais (Landry; Bryson, 2004).

Estudos empíricos utilizando paradigmas de tempo de reação, como o *Posner cuing task*, demonstraram que crianças com TEA apresentam latências maiores para desengajar a atenção de um estímulo periférico quando comparadas a crianças com desenvolvimento típico (Elsabbagh *et al*., 2009). Essa dificuldade em alternar o foco explicaria tanto o hiperfoco em detalhes específicos quanto as barreiras para a atenção compartilhada, habilidade essencial para a linguagem e a comunicação não verbal. Além disso, estaria relacionada à resistência a mudanças e à rigidez comportamental frequentemente observadas no espectro (Keehn; Müller; Townsend, 2013).

Nesse sentido, a teoria do desengajamento da atenção fornece uma ponte importante entre mecanismos atencionais básicos e manifestações clínicas complexas do TEA. Embora não seja suficiente para explicar todos os sintomas, ela contribui para compreender a origem de padrões de hiperfoco e de dificuldades sociais, sendo reconhecida como um dos modelos neurocognitivos que ampliam a compreensão da heterogeneidade do autismo (Zwaigenbaum *et al*., 2005).

4.2.5 Comorbidades

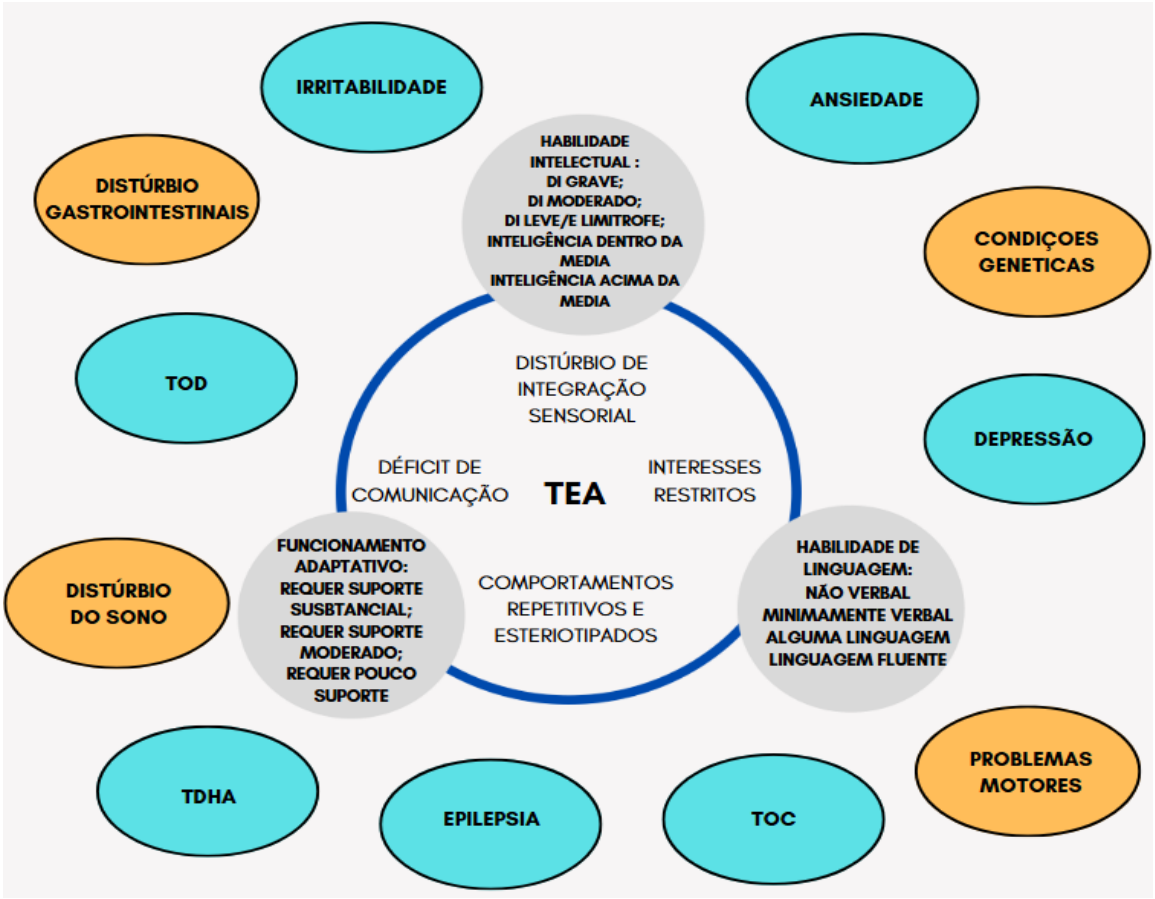
Os transtornos do neurodesenvolvimento consistem em diagnósticos que surgem durante a fase de desenvolvimento infantil, afetando diversas áreas, como aprendizado, funções executivas, inteligência e habilidades sociais. Dentro desse conjunto, destacam-se grupos como TDI, transtorno da comunicação (transtorno da linguagem, transtorno da fala ou transtorno da fluência com início na infância), TDAH, Transtorno Específico da Aprendizagem (prejuízo persistente em áreas acadêmicas como matemática, leitura ou escrita), transtornos motores (transtorno do

desenvolvimento da coordenação, transtorno do movimento estereotipado, transtornos de tique) e TEA. Esses transtornos, por serem parte dos problemas do neurodesenvolvimento, podem ocorrer isoladamente ou em conjunto, apresentando-se frequentemente como comorbidades, especialmente o TDAH, TDI e transtorno da linguagem (APA, 2022).

Além desses, o DSM-5-TR aponta um aumento de comorbidades com transtornos psiquiátricos, como transtornos alimentares, ansiedade e depressão, e outras condições médicas, como epilepsia e constipação. De acordo com esse manual, 70% das crianças com autismo têm chances de apresentar um transtorno mental comórbido, enquanto 40% têm dois ou três transtornos (APA, 2022).

A Figura 10 ilustra os principais sintomas e comorbidades associados ao TEA, conforme descritos na linha de cuidado destinada a elas, implementada na cidade de São Paulo em 2022.

Figura 10 – Sintomas e comorbidades associados ao TEA



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em São Paulo (2022).

Um estudo analisou os padrões de comorbidade psiquiátrica em 201 crianças com TEA que estavam recebendo cuidados em 29 clínicas ambulatoriais financiadas por recursos públicos ou programas de saúde mental escolares no sul da Califórnia. Quase todas as crianças nessa amostra atenderam aos critérios para pelo menos um transtorno psiquiátrico adicional, conforme identificado por meio de uma entrevista diagnóstica estruturada associada ao DSM-IV (Brookman-Frazee *et al.*, 2018).

O transtorno comórbido mais comum encontrado foi o TDAH, diagnosticado em 78% das crianças. Ademais, Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) foi identificado em 58% da amostra, seguido por transtornos de ansiedade, presentes em 56% das crianças. Esses transtornos afetaram uma parcela significativa da amostra, evidenciando a alta prevalência de comorbidades em crianças com TEA (Brookman-Frazee *et al.*, 2018).

Esse estudo, um dos maiores até o momento, aborda transtornos psiquiátricos em crianças com TEA. Os resultados revelam que os limites entre esses transtornos estão difusos nessa amostra, especialmente para comportamentos disruptivos. As taxas de transtornos psiquiátricos foram semelhantes às observadas em crianças com autismo que recebem serviços de saúde mental. Alta coocorrência de TDAH e transtornos de ansiedade foi notada, o que pode refletir dificuldades na distinção entre os sintomas. Além disso, as taxas de transtornos foram maiores em crianças com Quociente de Inteligência (QI) ≥ 70 do que em crianças com QI < 70, especialmente para transtornos de ansiedade (Lecavalier *et al.*, 2019).

4.2.6 Tratamento

O tratamento do TEA começa pela compreensão de que esse transtorno se manifesta na infância e, até o momento, não dispomos de uma cura definitiva. Isso indica um prolongado período durante o qual os pacientes necessitarão de tratamento. A abordagem terapêutica é fundamentada na combinação de terapias farmacológicas e não farmacológicas (Riesgo *et al*., 2023).

No que diz respeito à terapia farmacológica, é importante considerar o uso de medicamentos para controlar os sintomas específicos apresentados pelos pacientes. O espectro do autismo abrange uma diversidade de características individuais, incluindo a época de surgimento dos sintomas, sua natureza e intensidade. Portanto, cada paciente possui suas particularidades. Além do mais, a terapia farmacológica

pode ser direcionada para tratar as comorbidades associadas ao TEA. Por outro lado, é essencial considerar a idade em que esses medicamentos serão utilizados, pois existem restrições significativas relacionadas à disponibilidade de certos medicamentos apenas para faixas etárias mais avançadas. Além disso, é interessante compreender os potenciais efeitos colaterais associados a esses tratamentos (Riesgo *et al*., 2023).

Uma meta-análise avaliou tratamentos farmacológicos e dietéticos para o TEA, englobando estudos em crianças, adolescentes e adultos. Os resultados indicam que alguns medicamentos, como aripiprazol, atomoxetina, bumetanida e risperidona, demonstraram evidências de melhora nas dificuldades de comunicação social e comportamentos repetitivos em crianças e adolescentes. Já em adultos, fluoxetina, fluvoxamina, ocitocina e risperidona mostraram melhorias em comportamentos repetitivos. Entretanto, a maioria das evidências provém de ensaios clínicos pequenos, com média de 40 participantes, e de curta duração, cerca de 12 semanas, limitando sua generalização (Siafis *et al.*, 2022).

Os medicamentos comumente utilizados, como antipsicóticos e tratamentos para TDAH, como psicoestimulantes, podem ser considerados para sintomas associados, mas melhorias nos sintomas centrais são esperadas apenas de forma marginal. Importante ressaltar que esses medicamentos estão associados a efeitos colaterais, exigindo prescrição criteriosa e monitoramento cuidadoso. Quanto a outros medicamentos, como bumetanida, ocitocina e suplementos dietéticos, as evidências são preliminares, demandando investigações mais aprofundadas. Quanto à eficácia dos suplementos dietéticos, esta foi inconclusiva (Siafis *et al.*, 2022).

4.2.6.1 Tratamentos farmacológicos

O tratamento farmacológico no TEA é predominantemente focado no manejo de sintomas-alvo e comorbidades, visto que não há medicamentos aprovados para tratar diretamente os sintomas nucleares do autismo, como déficits na comunicação social e comportamentos repetitivos. A intervenção medicamentosa busca, assim, atenuar manifestações que impactam significativamente a qualidade de vida dos indivíduos com TEA, incluindo irritabilidade, hiperatividade, ansiedade, depressão, convulsões e instabilidade do humor (Hellings, 2023).

Para o manejo da irritabilidade e comportamentos disruptivos, os antipsicóticos atípicos, notadamente a risperidona e o aripiprazol, são aprovados pela FDA para a irritabilidade associada ao TEA em crianças e adolescentes. Esses fármacos demonstram eficácia na redução de comportamentos agressivos, autoagressivos e explosões de raiva. Contudo, é importante o monitoramento de efeitos adversos, como ganho de peso, sedação e sintomas extrapiramidais (Marcus *et al*., 2009; McCracken *et al*., 2002). Em contraste, os antipsicóticos típicos (de primeira geração) são menos empregados no TEA devido ao seu perfil de efeitos colaterais, especialmente os extrapiramidais. Embora pesquisas anteriores tenham sugerido algum benefício do haloperidol na redução de comportamentos disruptivos, uma revisão sistemática recente ressaltou que os efeitos adversos significativos limitam seu uso clínico. Atualmente, a preferência recai sobre os antipsicóticos atípicos devido à sua maior segurança, sendo necessárias mais investigações sobre a eficácia e segurança dos antipsicóticos típicos nesse contexto (Santos; Vieira; Marques, 2024).

Para sintomas de ansiedade e depressão em indivíduos com TEA, os inibidores seletivos da recaptação de serotonina (ISRS), como fluoxetina e sertralina, são frequentemente prescritos. Apesar de alguns estudos indicarem benefícios, a eficácia desses medicamentos é variável nessa população, e agitação e distúrbios gastrointestinais são efeitos colaterais comuns. Uma revisão sistemática da Cochrane concluiu que as evidências são insuficientes para apoiar o uso de ISRS em crianças com TEA, embora alguns estudos em adultos tenham apresentado resultados positivos. Adicionalmente, uma meta-análise recente destacou que, apesar de os antidepressivos poderem melhorar sintomas globais e comportamentos repetitivos, a cautela na prescrição é fundamental devido aos efeitos adversos e à variabilidade na resposta (Li *et al*., 2020; Williams *et al*., 2013).

Os fármacos anticrise, como o ácido valproico (ou valproato de sódio), são primariamente indicados para casos de TEA com epilepsia concomitante. Além do controle de crises, podem auxiliar na redução de comportamentos agressivos e impulsivos em alguns indivíduos com TEA. No entanto, a evidência de sua eficácia específica para sintomas comportamentais do autismo é limitada, e os riscos associados – como ganho de peso, sonolência, alterações hepáticas e efeitos teratogênicos – exigem cuidadosa consideração terapêutica (Besag, 2018).

Além disso, o valproato de sódio também é utilizado como estabilizador de humor, tendo sido utilizado para irritabilidade, agressividade e instabilidade emocional.

Embora alguns estudos clínicos recentes sugiram a redução desses sintomas, sua eficácia não é universal, e um ensaio clínico randomizado não demonstrou melhorias significativas nesses parâmetros em crianças e adolescentes. Efeitos adversos como ganho de peso e aumento do apetite foram observados. O valproato de sódio pode ser mais eficaz em indivíduos com anomalias no EEG ou convulsões. Os potenciais efeitos adversos e a variabilidade na resposta exigem monitoramento rigoroso, especialmente em crianças, devido a riscos como ganho de peso, alterações hepáticas e, notavelmente, um risco aumentado de malformações congênitas e distúrbios neurodesenvolvimentais (TEA e TDAH) na prole quando utilizado durante a gestação (Limbu *et al.*, 2022; Mohamed *et al*., 2022).

Para os sintomas de TDAH em indivíduos com TEA, os psicoestimulantes são a classe mais utilizada. O metilfenidato tem demonstrado melhora significativa na atenção, hiperatividade e impulsividade, além de benefícios cognitivos como aumento da velocidade de processamento. Uma revisão de 2023 indicou melhora cognitiva e redução de erros em crianças com TEA e TDAH comórbido, sem efeitos adversos graves (Ashraf *et al*., 2023). Contudo, a resposta ao metilfenidato no TEA pode ser menos previsível, com maior incidência de efeitos adversos como irritabilidade, insônia e perda de apetite, levando a maiores taxas de descontinuação (Martins *et al*., 2024). Apesar disso, estudos indicam que o metilfenidato é eficaz e bem tolerado, especialmente em indivíduos com TEA de alto funcionamento, ressaltando a necessidade de avaliação e monitoramento rigorosos (Ventura *et al*., 2020).

Os psicoestimulantes atuam aumentando a disponibilidade de neurotransmissores como dopamina e noradrenalina, dividindo-se em derivados das anfetaminas (dextroanfetamina, lisdexanfetamina) e derivados do metilfenidato (metilfenidato de liberação imediata e prolongada). Os derivados das anfetaminas, como a lisdexanfetamina, têm-se mostrado eficazes em sintomas de TDAH em crianças e adolescentes com TEA, embora o uso seja cauteloso devido ao risco de aumento de irritabilidade ou agitação. No entanto, estudos recentes sugerem boa tolerabilidade com titulação cuidadosa (Cortese *et al*., 2018; Ghosh *et al*., 2022).

Os derivados do metilfenidato (Ritalina®, Concerta®) continuam sendo os mais utilizados. Apesar de maior frequência de efeitos colaterais (irritabilidade, perda de apetite, distúrbios do sono), uma parcela significativa de pacientes responde positivamente, com melhora na atenção e redução da hiperatividade. Pesquisas

recentes reforçam sua segurança e eficácia com monitoramento e doses individualizadas (Tsujii *et al*., 2021).

A atomoxetina (substância ativa do Atentah®), aprovada pela Anvisa em 2023, é um inibidor seletivo da recaptação de noradrenalina. Seu mecanismo de ação foca no córtex pré-frontal, melhorando a atenção, o controle de impulsos e o planejamento, sem o potencial de abuso dos estimulantes. É uma opção para pacientes que não toleram estimulantes ou com histórico de uso problemático de substâncias (Garnock-Jones; Keating, 2009). Estudos mostram melhora em sintomas de desatenção e impulsividade em pacientes com TEA e TDAH comórbido, sendo útil quando psicoestimulantes causam efeitos adversos significativos e geralmente mais bem tolerada em comorbidades como ansiedade (Pablo *et al*., 2023).

Estabilizadores de humor, como o lítio, são investigados em indivíduos com TEA que apresentam agressividade, irritabilidade e instabilidade emocional. Estudos clínicos sugerem efeitos positivos, especialmente em pacientes com TDAH comórbido ou características do espectro bipolar. Um estudo retrospectivo em 30 pacientes com TEA (53% com deficiência intelectual) internados em psiquiatria demonstrou que 43% dos que receberam lítio foram categorizados como “melhorados”, com a taxa subindo para 71% naqueles com dois ou mais sintomas de humor pré-tratamento. A maior melhora foi observada em pacientes com humor elevado ou mania que não responderam a antipsicóticos atípicos, sugerindo um benefício particular do lítio para quadros específicos de alteração de humor no TEA (Mintz; Hollenberg, 2019).

Apesar dos potenciais benefícios, o uso do lítio no TEA exige cautela e monitoramento rigoroso dos níveis séricos, bem como vigilância para disfunção tireoidiana e toxicidade renal. O uso clínico é restrito a casos específicos de irritabilidade grave ou sintomas afetivos comórbidos, sob supervisão médica especializada (Parikh; Kolevzon; Hollander, 2008).

A lamotrigina é outra opção estudada para instabilidade emocional e comportamento agressivo, atuando na modulação de glutamato e estabilização de canais de sódio. Tem demonstrado efeitos positivos em casos selecionados, especialmente com sintomas afetivos cíclicos ou transtorno bipolar. Embora os estudos controlados sejam limitados, seu perfil de efeitos adversos mais brando a torna uma opção viável em contextos específicos do TEA (Limbu *et al*., 2022).

O levetiracetam, embora conhecido como anticonvulsivante, é explorado como modulador de comportamento no TEA, principalmente com epilepsia associada. Sua

ação sobre a proteína SV2A parece influenciar positivamente a irritabilidade e impulsividade em alguns pacientes, com estudos recentes indicando melhora comportamental em subgrupos com anormalidades eletroencefalográficas. Contudo, dados sobre seu uso exclusivo como estabilizador de humor em TEA não epiléptico são escassos (Kaku *et al*., 2025).

Os agonistas alfa-2 adrenérgicos, como a guanfacina e a clonidina, são utilizados para hiperatividade, impulsividade e comportamentos opositores em crianças com TEA. Estudos recentes indicam que a guanfacina de liberação prolongada é segura e eficaz para reduzir sintomas de TDAH nessa população, e a clonidina tem mostrado eficácia e boa tolerabilidade em alguns casos clínicos, incluindo comportamentos disruptivos e agressivos (Manter *et al*., 2025; Temeltürk *et al*., 2023).

A melatonina é amplamente empregada para distúrbios do sono em crianças com TEA, melhorando a latência do início do sono e a duração total e reduzindo despertares noturnos. Estudos recentes confirmam sua segurança e eficácia a curto e longo prazo (Bruni *et al*., 2024). Formulações de liberação imediata são eficazes para o início do sono, enquanto as de liberação prolongada são úteis para a manutenção do sono, especialmente em casos de insônia resistente (Martinez-Cayuelas *et al*., 2023). Além dos benefícios no sono, a melatonina pode impactar positivamente o comportamento diurno e sintomas centrais do TEA, como habilidades sociais e comportamentos repetitivos, com efeitos colaterais geralmente leves e transitórios. A melatonina deve ser integrada a uma abordagem multimodal, incluindo higiene do sono e intervenções comportamentais, para otimizar os resultados (Sadeh *et al*., 2023).

O uso do canabidiol (CBD) no tratamento do TEA tem gerado crescente interesse. Um estudo randomizado, duplo-cego e controlado por placebo avaliou um extrato de cannabis rico em CBD em crianças com TEA, mostrando melhorias significativas em interação social, ansiedade, agitação psicomotora e concentração, especialmente em casos leves, com mínimos efeitos adversos (Silva *et al*., 2024). Outro estudo observacional em 20 pacientes com sintomas autistas tratados com extratos de cannabis de espectro completo indicou melhorias em sintomas centrais e comórbidos (agressividade, irritabilidade, comunicação, atenção, aprendizado), com efeitos colaterais leves e infrequentes (Montagner *et al*., 2023).

Apesar dos resultados promissores, a pesquisa sobre o CBD no TEA ainda é incipiente. Uma revisão sistemática de ensaios clínicos randomizados concluiu que as evidências atuais são insuficientes para guiar o uso clínico de forma confiável, destacando a urgência de mais estudos bem controlados para estabelecer perfis de segurança e eficácia (Parrella *et al*., 2023).

Em suma, o CBD demonstra potencial como opção terapêutica para sintomas comportamentais e sociais no TEA, mas a variabilidade nos estudos exige mais pesquisas para padronizar protocolos de tratamento e confirmar sua eficácia e segurança (Parrella *et al*., 2023).

4.2.6.2 Tratamentos não farmacológicos

O cerne do tratamento não farmacológico para o TEA reside nas terapias, sendo a intervenção precoce de suma importância. Direcionar as terapias desde a fase inicial de suspeita é crucial para que pacientes jovens se beneficiem o quanto antes (Riesgo *et al*., 2023). Essa abordagem busca prevenir déficits em cascata ao explorar a plasticidade cerebral nos primeiros anos de vida, visando normalizar o desenvolvimento social e comunicativo por meio de estímulos enriquecidos. O objetivo final é interromper a trajetória de desenvolvimento atípico, promovendo interações que normalizam as respostas cerebrais a estímulos sociais (Eckes *et al*., 2023).

Uma revisão sistemática e meta-análise de intervenções não farmacológicas precoces em crianças com TEA (0 a 8 anos) destacou a variedade de abordagens, como as terapias comportamental, de desenvolvimento, NDBI (Intervenções Comportamentais do Desenvolvimento Naturalístico), TEACCH (Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Deficiências de Comunicação Relacionadas), sensorial, assistida por animais e baseada em tecnologia. Com um total de 6.240 participantes, os NDBI foram os que apresentaram os efeitos positivos mais significativos, especialmente na qualidade da intervenção. A intervenção de desenvolvimento também mostrou melhorias nas dificuldades de comunicação social (Sandbank *et al*., 2020).

Os autores da revisão ressaltaram que, embora as abordagens comportamentais tradicionais mostrem alguma eficácia, a necessidade de rigor metodológico ainda é uma preocupação. Outras intervenções, como TEACCH, sensoriais, assistidas por animais e tecnológicas, ainda carecem de evidências

consistentes. A integração da tecnologia em terapias já estabelecidas parece ser promissora, mas ensaios clínicos randomizados e de alta qualidade são necessários para confirmar sua eficácia (Sandbank *et al*., 2020).

Devido à complexidade do TEA, o tratamento mais eficaz envolve a combinação de diversas abordagens. Isso inclui intervenções comportamentais e educacionais, estratégias para o desenvolvimento motor, estímulos sensoriais e, quando necessário, o uso de medicamentos para aliviar sintomas específicos. A combinação de terapias e a intervenção precoce são, portanto, a base para um tratamento abrangente e eficaz (OAB, 2020).

4.2.6.2.1 Psicologia

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem suas raízes na primeira metade do século XX, a partir dos fundamentos da Análise Experimental do Comportamento, desenvolvida por B. F. Skinner, que sistematizou o conceito de comportamento operante, reforço e controle de estímulos. Sua obra *Science and Human Behavior* (1953) forneceu a base conceitual para compreender o comportamento humano de maneira observável e mensurável (Skinner, 1953). No mesmo período, Murray Sidman contribuiu para a consolidação metodológica da área com a proposição de delineamentos de sujeito único, publicados em *Tactics of Scientific Research* (1960), consolidando uma tradição científica que sustentaria os estudos aplicados subsequentes (Sidman, 1960).

A consolidação da ABA como campo distinto ocorreu em 1968, quando Baer, Wolf e Risley publicaram o artigo "*Some Current Dimensions of Applied Behavior Analysis*". Esse texto é considerado o marco fundacional da área, pois definiu sete dimensões que orientam a prática até hoje: aplicada, comportamental, analítica, tecnológica, conceitualmente sistemática, eficaz e com generalidade (Baer; Wolf; Risley, 1968). Posteriormente, em 1987, os autores atualizaram e reafirmaram essas dimensões, reforçando sua relevância na prática contemporânea (Baer; Wolf; Risley, 1987).

Na década de 1960, os princípios da ABA começaram a ser levados para contextos comunitários por meio de projetos como o *Juniper Gardens Children's Project*, conduzido pela Universidade do Kansas. Wolf e Risley enfatizaram a importância de trabalhar com comportamentos socialmente significativos, trazendo a

comunidade e as famílias para o centro da intervenção (Gardens, 1996). Nesse contexto, Montrose Wolf introduziu o conceito de validade social, destacando que metas, procedimentos e resultados deveriam ser relevantes e aceitáveis para os envolvidos, tornando a intervenção significativa e ética (Wolf, 1978).

Outro avanço importante foi a preocupação com a generalização das habilidades aprendidas. Em 1977, Stokes e Baer sistematizaram o conceito de "tecnologia implícita da generalização", propondo estratégias como treinar múltiplos exemplares e programar estímulos comuns, garantindo que o aprendizado não ficasse restrito ao ambiente de ensino (Stokes; Baer, 1977).

A partir do fim dos anos 1960 e início da década de 1980, a ABA passou a ser aplicada sistematicamente ao autismo. O estudo mais influente nesse campo foi o de Ivar Lovaas (1987), que descreveu ganhos significativos em crianças pequenas submetidas a intervenções intensivas e precoces, conhecidas como *Early Intensive Behavioral Intervention* (EIBI). Apesar de críticas metodológicas posteriores, esse estudo impulsionou a disseminação do ensino estruturado por tentativas discretas e consolidou a ABA como principal abordagem comportamental voltada para crianças em idade pré-escolar com TEA (Lovaas, 1987).

Com o tempo, surgiram alternativas mais naturalísticas. Hart e Risley (1975) introduziram o ensino incidental, no qual a linguagem era ensinada em contextos motivadores do cotidiano. Já nos anos 1990, Koegel e Koegel desenvolveram o *Pivotal Response Treatment*, que enfatizava áreas pivô como motivação e iniciação social (Koegel; Koegel, 2019). Em 2015, Schreibman e colaboradores cunharam o termo *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions*, reunindo diferentes modelos que integram a ABA com a psicologia do desenvolvimento (Schreibman *et al*., 2015). Dentro desse grupo, o *Early Start Denver Model*, de Rogers e Dawson (2010), destacou-se por demonstrar, em ensaio clínico randomizado, benefícios cognitivos e adaptativos em crianças de 18 a 30 meses com autismo (Dawson *et al*., 2010).

Paralelamente, avanços ocorreram no campo da análise funcional. Em 1994, Iwata e colaboradores publicaram um estudo que se tornou referência ao propor condições experimentais para identificar a função de comportamentos autolesivos, estabelecendo a prática de intervir com base na função do comportamento, e não apenas em sua forma (Iwata *et al*., 1994).

Por fim, a profissionalização da área ganhou força a partir da criação do *Behavior Analyst Certification Board* em 1998, que passou a regular certificações profissionais, como a de analista do comportamento, além de estabelecer padrões éticos de atuação (Johnston; Carr; Mellichamp, 2017). Esse movimento permitiu a expansão global da ABA em diferentes áreas, sobretudo na saúde, na educação e no autismo, consolidando-se como uma prática reconhecida e regulada internacionalmente.

É importante destacar que, inicialmente, a ABA não foi criada exclusivamente para o autismo, mas para lidar com qualquer comportamento socialmente significativo em contextos naturais, como escolas, famílias e comunidades (Baer; Wolf; Risley, 1968). Contudo, sua aplicação ao autismo se popularizou a partir dos estudos de Lovaas e, desde então, tornou-se uma das abordagens mais investigadas e difundidas no cuidado precoce e no suporte ao desenvolvimento de crianças com TEA (Lovaas, 1987; Schreibman *et al*., 2015).

Na atualidade, ABA é a ciência que se baseia no Behaviorismo Radical de B. F. Skinner para investigar e aplicar princípios de aprendizagem, com o objetivo de gerar mudanças sociais significativas. A premissa central de Skinner é que o comportamento humano, apesar de sua complexidade, pode ser compreendido a partir de uma observação sistematizada das variáveis ambientais das quais ele é função. Nessa perspectiva, o comportamento é visto como um produto da interação do organismo com o seu meio (Skinner, 1953).

O comportamento é selecionado em três níveis: filogenético (história da espécie), ontogenético (história de vida individual) e cultural, refletindo as influências da nossa herança evolutiva, das nossas experiências de vida e do contexto social (Moreira; Medeiros, 2019). No âmbito da ABA, o foco principal recai sobre o comportamento operante, definido como aquele que produz um efeito sobre o ambiente (Skinner, 1953).

Os comportamentos operantes são mantidos no repertório do organismo quando suas consequências são reforçadoras e tendem a diminuir quando não produzem mais o reforço, um processo conhecido como extinção. É crucial entender que reforço, nessa ciência, refere-se a qualquer estímulo que fortalece e mantém a frequência de um comportamento, não se limitando a recompensas. Da mesma forma, punição é definida como uma consequência que suprime um comportamento, seja pela adição de um estímulo aversivo ou pela retirada de um estímulo reforçador. A

natureza de um estímulo (reforçador ou punidor) é sempre definida pelo seu efeito no comportamento individual (Skinner, 1953).

Por fim, os reforços podem ser classificados como naturais (produzidos diretamente pelo próprio comportamento) ou arbitrários (mediados pelo comportamento de outra pessoa), uma distinção relevante para a aplicação clínica dos princípios da ABA (Moreira; Medeiros, 2019).

Terapias fundamentadas na ABA são consideradas uma das principais abordagens no tratamento do autismo. Essas terapias utilizam princípios da psicologia comportamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento adequado dos pacientes. Elas empregam técnicas com base em antecedentes, comportamentos e consequências, utilizando reforçadores para modelar e modificar o comportamento (Riesgo *et al*., 2023).

Uma meta-análise avaliou intervenções baseadas na ABA em comparação com tratamento padrão, mínimo ou nenhum tratamento para o TEA. Os resultados pós-tratamento mostraram que intervenções abrangentes baseadas em ABA resultaram em melhorias significativas no funcionamento intelectual e comportamento adaptativo em comparação com outras formas de tratamento. No entanto, não houve diferença nos escores pós-tratamento para habilidades de linguagem, gravidade dos sintomas ou estresse parental entre os grupos. Embora as intervenções baseadas em ABA demonstrem melhorias no comportamento adaptativo e funcionamento intelectual, são necessários mais estudos metodologicamente sólidos para confirmar sua eficácia total no tratamento do TEA (Eckes *et al*., 2023).

A Terapia Cognitiva Comportamental (TCC) tem se mostrado uma intervenção eficaz para crianças e adolescentes com TEA, especialmente quando adaptada para abordar as necessidades específicas dessa população. Uma meta-análise recente, publicada em 2023, analisou sete ensaios clínicos randomizados e concluiu que a TCC adaptada promove melhorias significativas nas habilidades sociais de crianças com TEA, conforme avaliado pela Escala de Responsividade Social (SRS). Os resultados indicam que a TCC pode ser uma ferramenta valiosa para abordar déficits sociais, um dos principais desafios enfrentados por indivíduos com autismo (Consolini; Lopes; Lopes, 2019).

Além das habilidades sociais, a TCC também tem sido eficaz no tratamento de sintomas de ansiedade em jovens com TEA. Um estudo multicêntrico demonstrou que a TCC adaptada para adolescentes autistas resultou em melhorias significativas na

autoconsciência de traços autistas e na saúde mental geral, em comparação com o tratamento usual. Esses achados sugerem que a TCC pode ser uma abordagem abrangente para abordar múltiplas áreas de necessidade clínica em indivíduos com TEA (Chung; Chung, 2023).

O TEA é um distúrbio do neurodesenvolvimento com manifestações que variam em cada indivíduo, resultando em prejuízos permanentes nas esferas pessoal, educacional e ocupacional. Nesse contexto, a intervenção psicológica precoce é fundamental para mitigar os sintomas e maximizar o desenvolvimento das capacidades da criança, trazendo benefícios significativos para sua evolução. O planejamento dessas intervenções inicia-se com avaliações psicológicas detalhadas, que mapeiam o repertório de habilidades e déficits comportamentais em relação aos marcos de desenvolvimento (Pinheiro *et al*., 2024).

Instrumentos como o Inventário Portage Operacionalizado e o *The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP) são utilizados para guiar a criação de estratégias terapêuticas. Tais intervenções consistem em um conjunto de estimulações direcionadas para desenvolver e aprimorar as habilidades nas quais a criança apresenta dificuldades ou ausência, essenciais para que ela atinja seu potencial máximo. Programas de estimulação precoce oferecem uma ampla gama de serviços, incluindo apoio comportamental, educacional e familiar (Sella; Ribeiro, 2018).

4.2.6.2.2 Fonoaudiologia

O papel do fonoaudiólogo na intervenção e suporte a crianças com TEA é de extrema importância, considerando os desafios significativos que envolvem a comunicação, interação social e comportamento. O fonoaudiólogo inicia o processo de intervenção com uma avaliação personalizada das habilidades de comunicação da criança, abrangendo aspectos como linguagem expressiva e receptiva, pragmática da linguagem, habilidades de conversação e articulação da fala (Sella; Ribeiro, 2018).

Em colaboração estreita com a criança e sua família, o fonoaudiólogo desenvolve estratégias de comunicação eficazes, podendo incluir o uso de sistemas alternativos de comunicação, como comunicação aumentativa e alternativa (CAA), quando a fala oral é limitada. Além disso, trabalha na melhoria da compreensão das pistas sociais e nuances da linguagem, auxiliando no desenvolvimento das

habilidades de conversação e na promoção de interações sociais mais significativas (Santos; Soares; Amorim, 2023).

A intervenção do fonoaudiólogo não se limita à comunicação, abrangendo também a promoção de habilidades sociais e de interação. Isso envolve o ensino de regras sociais, interpretação de expressões faciais e emoções, bem como o aprimoramento das habilidades de turno na conversa. O fonoaudiólogo cria um ambiente propício ao aprendizado que incentiva a criança com TEA a se comunicar eficazmente e se envolver em interações sociais mais enriquecedoras (Brignell *et al*., 2018).

É importante ressaltar que a atuação do fonoaudiólogo na intervenção de crianças com TEA é parte integrante de uma equipe multidisciplinar. A colaboração com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e educadores, visa oferecer um suporte abrangente e holístico. Essa abordagem colaborativa tem como objetivo melhorar a qualidade de vida das crianças com TEA, promovendo seu desenvolvimento e maximizando seu potencial de comunicação e interação social (Santos; Soares; Amorim, 2023).

Além da comunicação, o fonoaudiólogo desempenha um papel fundamental na equipe multiprofissional para o tratamento de dificuldades alimentares em crianças e adolescentes com TEA. Sua atuação abrange tanto a avaliação e o diagnóstico quanto a intervenção, conforme as diretrizes da Resolução 659 de 2022 do Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFF), que orienta a prática nos distúrbios alimentares pediátricos, incluindo o acompanhamento de crianças com TEA (Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2022).

A seletividade alimentar, um comportamento comum em indivíduos com TEA, está frequentemente ligada a alterações no processamento sensorial, que podem se manifestar como hipo ou hipersensibilidade a estímulos. Essa recusa de novos alimentos pode levar a carências nutricionais de vitaminas (A, B, D) e minerais (cálcio, zinco, selênio, magnésio e ferro), agravando os sintomas do TEA. Além disso, pode resultar em desconfortos gastrointestinais, como dor abdominal, diarreia crônica e vômitos, e até mesmo alterar a microbiota intestinal (Magagnin *et al*., 2021).

Para lidar com essas questões, o fonoaudiólogo atua na avaliação e tratamento das dificuldades motoras orais, como mastigação e deglutição, que podem estar associadas à recusa alimentar. Por meio da Motricidade Orofacial (MO), o profissional avalia o sistema estomatognático – responsável pela sucção, mastigação, deglutição,

fala e respiração – e desenvolve programas de tratamento que visam melhorar as habilidades motoras orais. O objetivo é adequar a qualidade da alimentação em termos de textura e consistência, promovendo o conforto da criança e incentivando o seu desejo de se alimentar. Reconhece-se que o fonoaudiólogo é o profissional capacitado para intervir nas fases oral, faríngea e esofágica da deglutição, bem como nos comportamentos alimentares como a seletividade e a recusa (Reis; Neves, 2022).

4.2.6.2.3 Terapia ocupacional

A terapia ocupacional é um pilar no desenvolvimento de indivíduos com TEA, impulsionando a autonomia e a inclusão social por meio do aprimoramento de habilidades motoras, cognitivas e sociais. Profissionais dessa área são especializados na reabilitação e tratamento do TEA, e a intervenção precoce e contínua tem o potencial de gerar avanços notáveis nas capacidades funcionais de crianças com o transtorno (Veras; Corlett, 2024).

Essa modalidade terapêutica visa otimizar a coordenação e facilitar a integração sensorial. Adicionalmente, contribui para o aprimoramento das habilidades de comunicação e sociais, aspectos cruciais para a participação plena na sociedade e para a melhoria da qualidade de vida. Em suma, a terapia ocupacional facilita o desenvolvimento e a reabilitação de diversas aptidões, promovendo a independência e a inserção nas atividades cotidianas (Veras; Corlett, 2024).

Complementando essa perspectiva, Gonçalves, Guardiano e Leão (2018) enfatizam a importância da terapia ocupacional no contexto do TEA, considerando-a indispensável para promover a autonomia dos indivíduos. Os autores destacam que essa abordagem terapêutica auxilia no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, melhora a coordenação e facilita a integração sensorial. Os autores também sublinham que essas intervenções podem aprimorar as habilidades sociais e de comunicação, elementos essenciais para a inclusão social e a qualidade de vida dos pacientes.

O método de Integração Sensorial de Ayres (ASI) tem ganhado destaque na terapia ocupacional, com sua abordagem baseada em evidências impulsionando sua notabilidade tanto globalmente quanto no Brasil. Sua estrutura teórica e intervenções eficazes são amplamente reconhecidas, consolidando sua posição como uma prática de referência na área (Andrade, 2020). É uma intervenção personalizada, direcionada

a questões sensoriais e motoras que afetam a rotina diária das crianças, especialmente na escola. Essa metodologia demanda avaliação clínica para adaptar atividades às necessidades identificadas, priorizando o envolvimento ativo da criança e visando a resultados mensuráveis ao longo do tempo. Uma revisão sistemática de pesquisas foi conduzida para avaliar a eficácia da ASI para crianças com TEA e verificar sua aderência aos critérios de prática baseada em evidências. Essa intervenção é frequentemente procurada por pais e realizadas por terapeutas ocupacionais, evidenciando sua eficácia, sobretudo em crianças de 4 a 12 anos com QI superior a 65 (Schoen *et al.*, 2019).

Um estudo realizou uma meta-análise para avaliar os efeitos da atividade física em crianças e adolescentes com autismo, examinando 12 artigos e 492 participantes. Os resultados apontam que a prática de atividade física tem um impacto positivo significativo na melhoria da interação social e das habilidades de comunicação e motoras. Para crianças autistas, observou-se uma redução no nível de suporte, enquanto em adolescentes, houve um aprimoramento das habilidades sociais e de comunicação. No entanto, não foram identificados efeitos significativos sobre comportamentos estereotipados (Huang *et al*., 2020).

Essa sistemática reforçou a melhoria da interação social e comunicação e redução do nível de suporte em crianças e adolescentes com autismo mediante a prática regular de atividade física. O autor recomendou atividades físicas de 4 a 24 semanas, de 4 a 13 vezes por semana, com sessões de 30 a 90 minutos para melhorar a interação e comunicação, e de 4 a 24 semanas, de 5 a 7 vezes por semana, sessões de 90 minutos para reduzir o grau de autismo em crianças. Dessa forma, o autor inferiu que a prática contínua de atividade física traz benefícios significativos para crianças e adolescentes com autismo (Huang *et al*., 2020).

4.2.6.2.4 Fisioterapia

A intervenção fisioterapêutica é importante no desenvolvimento e na qualidade de vida de pessoas com TEA, facilitando a integração social. O fisioterapeuta atua na inibição de movimentos anormais, melhorando o autoajuste corporal e proporcionando o treino de habilidades motoras e equilíbrio. Em casos de dificuldades na coordenação motora grossa, o fisioterapeuta adapta exercícios funcionais para auxiliar a criança a aprender movimentos dos membros, contribuindo para o equilíbrio e a coordenação.

Um programa individualizado de alongamento e fortalecimento muscular também é essencial para aprimorar a marcha e o tônus muscular (Fuentes-Biggi *et al*., 2006; Gaia; Freitas, 2022).

Dentre as diversas abordagens terapêuticas utilizadas pelo fisioterapeuta, destaca-se a hidroterapia. A hidroterapia, ou fisioterapia aquática, promove relaxamento, socialização, autoconfiança e melhora da autoestima, além de ganhos físico-funcionais, como aprimoramento da coordenação motora, tônus muscular, controle de tronco e equilíbrio (Borges; Martins; Tavares, 2016).

Em síntese, o fisioterapeuta desempenha um papel central no processo de desenvolvimento de crianças com TEA, com foco nos aspectos sensório-motores, o que proporciona habilidades motoras e capacidades coordenativas, e contribui para uma melhor interação e comunicação social, atuando também nos aspectos cognitivos e prevenindo limitações funcionais. A intervenção precoce e um trabalho multidisciplinar são essenciais para otimizar o desenvolvimento global da criança, incluindo a integração física, cognitiva e emocional (Gaia; Freitas, 2022).

4.2.6.2.5 Bases que justifiquem a intervenção precoce

A poda neural, um processo fundamental do neurodesenvolvimento, caracteriza-se pela eliminação seletiva e programada de sinapses, axônios e outras estruturas cerebrais. Essencialmente, o cérebro fetal produz uma quantidade excessiva de neurônios, que é subsequentemente reduzida para um número mais eficiente na vida adulta. Esse mecanismo geneticamente programado ocorre de forma proeminente durante o sono *Rapid Eye Movement* (REM), agindo como uma “limpeza” que remove conexões neurais não utilizadas, otimizando a organização e a especialização das redes cerebrais (Sadock; Sadock; Ruiz, 2017).

No contexto do TEA, pesquisas recentes têm explorado a hipótese de que disfunções na poda neural contribuem para as características observadas no transtorno (Geraldo, 2024). Anomalias nesse processo podem resultar em uma conectividade cerebral atípica, impactando as habilidades de processamento de informações, comunicação e interação social, que são traços centrais do TEA. As implicações de uma poda neural disfuncional no TEA são diversas e afetam múltiplos domínios do desenvolvimento. A conectividade cerebral atípica pode levar a padrões

de comunicação incomuns ou menos eficientes entre as diversas áreas cerebrais (Hutsler; Casanova, 2016).

Isso, por sua vez, influencia o processamento de estímulos sensoriais e cognitivos, resultando em hipersensibilidade ou hipossensibilidade e padrões de processamento específicos (Nelson; Valakh, 2015). Áreas cerebrais ligadas à linguagem e comunicação são frequentemente afetadas, gerando desafios na comunicação verbal e não verbal, na expressão emocional e na compreensão de pistas sociais (Zoghbi; Bear, 2012).

Além disso, a conectividade cerebral atípica está diretamente associada a dificuldades na interação social, incluindo menor capacidade de compreender e responder a sinais sociais, déficits na empatia e desafios na formação de relacionamentos interpessoais. A poda neural atípica também pode contribuir para comportamentos repetitivos, interesses restritos e resistência a mudanças, características frequentemente observadas no TEA. É importante, contudo, reconhecer a vasta heterogeneidade no TEA, uma vez que as consequências da poda neural atípica variam significativamente entre os indivíduos, manifestando-se em perfis de habilidades e desafios únicos (Geschwind; State, 2015).

A poda neural é um processo temporalmente específico, com picos de intensa atividade durante a infância e adolescência. Estudos indicam que momentos chave ocorrem por volta dos 3, 5 e 7 anos, fases críticas para a organização eficiente e a especialização do cérebro. Disfunções na poda durante esses períodos de plasticidade neural podem ter implicações duradouras na trajetória de desenvolvimento. A compreensão da idade de ocorrência da poda e suas disfunções é vital para o desenvolvimento de estratégias de intervenção que capitalizem essas janelas de maleabilidade cerebral (Siegel, 2021).

A compreensão das anomalias na poda neural é, portanto, fundamental para uma visão mais integral do transtorno do espectro do autismo. A pesquisa contínua nesse campo é importante para o desenvolvimento de estratégias de intervenção personalizadas e mais eficazes, visando otimizar o desenvolvimento cerebral e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos no espectro do autismo. As intervenções precoces, como ABA e Terapia Ocupacional com Integração Sensorial, representam caminhos promissores para modular a plasticidade cerebral e promover o desenvolvimento neural saudável (Geraldo, 2024).

A janela de oportunidade no autismo é um período crítico nos primeiros anos de vida, idealmente antes dos três anos de idade, no qual o cérebro da criança autista demonstra maior plasticidade e receptividade a intervenções terapêuticas. Esse conceito, embora aplicável a diversas áreas do desenvolvimento, ressalta no contexto do TEA a flexibilidade cerebral para ser moldada por estímulos específicos (Souza; Maia, 2022).

A relevância dessa janela reside na maior capacidade do cérebro para assimilar mudanças e responder a estímulos durante esse período, tornando a intervenção precoce altamente eficaz na minimização dos sintomas do TEA e no desenvolvimento de novas habilidades. Para aproveitar essa fase, o diagnóstico e a intervenção precoces são cruciais. Isso envolve a colaboração com uma equipe multidisciplinar, incluindo terapeutas e fisioterapeutas, para elaborar estratégias personalizadas para cada criança (Cândido *et al*., 2024).

É importante ressaltar que, mesmo após o fechamento dessa “janela de oportunidade” nos primeiros anos, o processo de aprendizado e desenvolvimento não cessa. A plasticidade cerebral, que permite ao cérebro adaptar-se e modificar-se ao longo da vida, continua a atuar, possibilitando a aquisição de novas habilidades e o progresso contínuo, mesmo em estágios posteriores da vida (Valle; Capovilla, 2023).

4.2.7 Prognóstico

O prognóstico do autismo conforme o DSM-5 varia significativamente entre os indivíduos, pois o autismo é reconhecido como o espectro do autismo, ou seja, consiste em um espectro de apresentações clínicas que pode variar amplamente, com diferentes sintomas e funcionamento de pessoa para pessoa. O DSM-5 não especifica um prognóstico único para todos os casos de autismo, mas destaca a importância de avaliações individuais para determinar a intensidade dos sintomas, as áreas de dificuldade e as necessidades específicas de suporte ao longo do tempo (APA, 2013).

Além disso, o quadro clínico do autismo pode variar significativamente à medida que o indivíduo cresce, recebe intervenções e suporte adequado. Essa variação pode influenciar o desenvolvimento das habilidades sociais, de comunicação e comportamentais ao longo da vida. No entanto, é importante ressaltar que o autismo é um transtorno sem cura, o que significa que os sintomas e desafios associados geralmente persistem ao longo da vida (APA, 2022).

O DSM-5-TR indica que crianças que desenvolvem a linguagem funcional antes dos 5 anos e não possuem associação com TDI ou outras condições de saúde mental tendem a ter um prognóstico mais favorável (APA, 2022).

Indivíduos do sexo feminino no espectro do autismo muitas vezes conseguem ocultar suas diferenças e imitar comportamentos sociais por meio de mecanismos de camuflagem. Isso frequentemente as torna menos visíveis aos olhos de investigadores e da sociedade em geral. Essas meninas têm uma tendência maior de demonstrar habilidades de conversação recíproca, compartilhar interesses e ajustar seus comportamentos por meio dessas práticas de camuflagem. No entanto, apesar dessas habilidades, elas enfrentam dificuldades semelhantes na compreensão social às observadas nos meninos dentro do espectro do autismo (APA, 2022).

A detecção precoce das alterações do desenvolvimento neuropsicomotor favorece a organização neural devido à neuroplasticidade e ao potencial de mielinização cerebral. Nos primeiros anos de vida, a formação sináptica ocorre com maior rapidez, permitindo melhores resultados. A estimulação precoce molda a arquitetura cerebral por meio da epigenética, otimizando o desenvolvimento e a qualidade de vida da criança (SBP, 2019).

O TEA apresenta diversas formas de manifestação, o que impede a definição de uma única causa. Por isso, é fundamental que médicos compreendam os possíveis fatores associados ao seu surgimento, garantindo diagnóstico e manejo adequados. Segundo Havercamp *et al*. (2016), ainda há pouca discussão no meio científico sobre o conhecimento dos profissionais de saúde em relação ao TEA e outras deficiências do neurodesenvolvimento, assim como sobre a forma como esse conhecimento é transmitido.

4.3 Políticas públicas e os cuidados à criança e adolescente autista

A trajetória da assistência à saúde mental no Brasil foi historicamente marcada por negligência e exclusão, especialmente no que tange à infância e adolescência. Durante muito tempo, esse público esteve à margem das políticas públicas de saúde, invisibilizado pela falta de cuidados e submetido a condições desumanas, incluindo exploração como mão de obra, abusos e diversas formas de violência (Cunha, 2016; Taño; Matsukura, 2015).

Esse cenário começou a mudar na década de 1970, com os movimentos de Reforma Sanitária e Reforma Psiquiátrica, que ocorreram quase simultaneamente. Esses movimentos questionam os métodos de tratamento de pessoas com transtornos mentais e as condições de trabalho no setor, mobilizando gestores, trabalhadores, familiares e a sociedade (Martins *et al*., 2011; Tenório, 2002).

Os avanços da Reforma Psiquiátrica Brasileira impactaram não apenas a saúde mental, mas também o sistema de saúde como um todo. Entre as conquistas mais significativas estão: a mudança do foco da doença para a abordagem psicossocial, a criação de legislações como a Lei nº 3.657/89, que extinguiu os manicômios, a Lei nº 10.216/01, que garantiu proteção e direitos às pessoas com transtornos mentais; e a Portaria nº 336/02, que regulamentou serviços substitutivos como os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) (Brasil, 1989, 2001, 2002; Martins *et al*., 2011).

Essas mudanças permitiram a criação de um cuidado territorial, promovendo a aproximação do indivíduo com sua família e comunidade. Posteriormente, a Portaria nº 3088 estabeleceu a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), integrando diversos serviços de saúde, como Atenção Básica à Saúde (ABS), CAPS, unidades de acolhimento e Serviços de Residência Terapêutica (SRT), sempre pautados em diretrizes como respeito aos direitos humanos, equidade e combate a estigmas (Brasil, 2011).

Apesar dos avanços, a infância permaneceu negligenciada até os anos 2000, refletindo a falsa ideia de que as necessidades infantis eram as mesmas dos adultos (Fernandes *et al*., 2019; Taño; Matsukura, 2015). Transformações específicas no cuidado infantil e juvenil foram tardias e ainda hoje demandam investimentos significativos para consolidar uma atenção psicossocial eficaz (Rede Nacional de Pesquisas em Saúde Mental de Crianças e Adolescentes, 2023).

No contexto do autismo, avanços ocorreram com a criação dos CAPS Infantojuvenis (CAPSij), que priorizaram, mas não se limitaram, ao atendimento de autistas. Contudo, a desassistência até os anos 2000 levou famílias a organizarem associações e clínicas para atender às necessidades de seus filhos, como a Associação de Amigos do Autista (AMA) e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Oliveira *et al*., 2019; Silva, 2000).

Apesar da proposta de cuidado psicossocial, o modelo não supriu as demandas das famílias de autistas, que defendem serviços especializados e exclusivos. Isso culminou, em 2012, na Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo o autismo como deficiência e ampliando o acesso a políticas públicas (Brasil, 2012; Fernandes *et al*., 2024).

Contudo, divergências persistem entre familiares-ativistas, que defendem serviços especializados, e operadores da atenção psicossocial, que promovem redes intersetoriais e comunitárias. A falta de consenso normativo fragiliza a assistência aos autistas, evidenciando a necessidade de superar interesses de grupos e focar nas reais demandas dessa população (Fernandes *et al*., 2023, 2024).

Ainda que existam conflitos, um ponto de convergência é a importância da ABS. Ela é fundamental para garantir o cuidado próximo à família, articular redes e assegurar continuidade no atendimento (Brasil, 2014b, 2015).

Portanto, em meio a disputas de interesse e falta de diretrizes claras, é essencial avançar em estudos que fortaleçam políticas públicas alinhadas aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), promovendo um cuidado eficaz e humanizado para a população autista (Polli, 2024). A Figura 11 apresenta os principais marcos do autismo.

Figura 11 – Marcos do autismo



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Autismo e Realidade ([2020]).

A discussão sobre as limitações e deficiências desse modelo de identificação da deficiência é amplamente reconhecida, especialmente após a difusão do modelo social da deficiência. No entanto, no contexto do autismo, essa literatura ainda é pouco explorada como base para análises epistemológicas, representando um campo de estudo ainda em desenvolvimento (Piccolo, 2024).

Dessa forma, torna-se evidente que a compreensão diagnóstica do autismo passou por diversas transformações ao longo do tempo, refletidas também nas classificações nosológicas presentes nos principais manuais de referência, como o DSM e a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Esses instrumentos, amplamente utilizados, compartilham pressupostos conceituais semelhantes (Piccolo, 2024).

Segundo Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020), ambos os manuais apresentam uma mudança paradigmática significativa, substituindo a abordagem psicanalítica das doenças mentais – centrada em traumas, estrutura de personalidade e psicodinâmica – pelo modelo biomédico, que adota um diagnóstico categórico baseado no agrupamento de sintomas e em uma abordagem multiaxial.

Alguns estudos indicam que a falta de conhecimento sobre o transtorno do espectro autista contribui para o atraso no diagnóstico (Campos *et al*., 2021). Diante disso, é fundamental que tanto os estudantes de Medicina quanto a população em geral tenham um maior entendimento sobre a condição, favorecendo a detecção precoce. Conforme apontam Mesquita e Pegoraro (2013), atrasos na intervenção podem resultar na persistência de comportamentos disruptivos a longo prazo, o que reforça a importância de diagnósticos e estratégias de intervenção precoces. Assim, promover o debate no meio acadêmico torna-se essencial para minimizar esse problema.

4.4 Formação médica

A graduação em Medicina no Brasil é caracterizada pela terminalidade, permitindo ao recém-formado obter a licença para exercer a profissão ao concluir o curso em uma escola médica no país. Após seis anos de formação, o médico, com registro no Conselho Regional de Medicina (CRM), pode atuar como generalista em consultórios, clínicas e hospitais (Pereira *et al*., 2025).

Embora não seja obrigatória para o exercício da profissão, a residência médica é considerada o “padrão ouro” da especialização, concedendo ao médico o título de especialista. A outra forma de obter o título é através da aprovação nas provas de títulos de especialista de uma das sociedades médicas vinculadas à Associação Médica Brasileira (AMB). Essas são as duas formas legais para que o médico receba o Registro de Qualificação de Especialista (RQE), que comprova a sua habilitação para atuar em uma especialidade médica (Pereira *et al*., 2025).

O Brasil possui mais de 210 mil médicos generalistas entre os 575.930 médicos ativos no país (CFM, 2024), colocando-o entre os países com maior número de médicos generalistas. O termo “generalista” designa o médico sem título de especialista, com uma formação geral em Medicina. As DCN do Curso de Graduação em Medicina (Resolução CNE nº 3/2014) destacam que a graduação visa à formação de médicos com perfil generalista. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) também não atribui especialidade ao médico generalista (código 2251-70) (Scheffer, 2023).

Apesar disso, há um consenso de que os seis anos de graduação não garantem a formação completa necessária para resolver 80% dos problemas de saúde (Pereira *et al*., 2025).

As DCN para o curso de Medicina no Brasil não estabelecem explicitamente a necessidade de estudo específico sobre o autismo ou TEA. Contudo, elas definem competências gerais e específicas que os cursos de Medicina devem incluir, com o objetivo de formar profissionais aptos a atuar em diversas áreas da saúde. Entre as competências específicas previstas para o curso de Medicina, está o domínio de conhecimentos básicos e aplicados necessários para a prática médica, o que pode incluir o conhecimento sobre condições neurológicas e psiquiátricas, como o autismo, dentro da abordagem geral das competências diagnósticas e terapêuticas (Brasil, 2014a).

Nos países em desenvolvimento, a atenção de pesquisas e estudos tende a se concentrar em doenças infecciosas e condições não transmissíveis associadas ao estresse. Nesse cenário, os transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA, muitas vezes recebem pouca atenção, apesar de sua crescente prevalência. Como consequência, muitos estudantes de Medicina enfrentam dificuldades para identificar com precisão as características diagnósticas do autismo (Ellias; Shah, 2019).

Além de adquirirem habilidades específicas para diagnosticar e acompanhar pacientes com TEA, futuros médicos devem estar aptos a atender às necessidades de saúde dessas pessoas, que muitas vezes vão além do espectro. Dificuldades na comunicação verbal, prejuízos na interação social, comportamentos repetitivos, agressividade e sensibilidades sensoriais podem tornar o manejo de condições de saúde em indivíduos autistas um desafio (Austriaco *et al*., 2019). Nesse contexto, Havercamp *et al*. (2016) enfatizam a importância de incluir treinamento específico sobre o autismo na formação médica. Essa abordagem visa melhorar a qualidade do atendimento por meio da aquisição de conhecimentos e experiências ainda durante a graduação.

Ter conhecimento sobre os sinais e sintomas do TEA é essencial para os profissionais de saúde, especialmente para os internos de Medicina, pois facilita a detecção precoce e contribui para um diagnóstico mais assertivo (Soares *et al*., 2024).

A Resolução CNE/CES nº 3, de 30 de setembro de 2025, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN 2025), estabelece no Capítulo 3 o conjunto de competências que o graduado deverá alcançar ao término do curso (Brasil, 2025b). Entre elas, o inciso XI determina que o médico formado deve ser capaz de:

> […] reconhecer, acolher e valorizar as múltiplas dimensões da diversidade humana, incluindo aspectos biológicos, subjetivos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, político-ideológicos, ambientais, socioeconômicos, culturais e religiosos, atuando com base nos princípios dos direitos humanos, promovendo a equidade, a inclusão e a justiça social, com especial atenção às necessidades de grupos minoritários e populações em situação de vulnerabilidade, estimulando, ademais, a singularidade do cuidado às populações vulnerabilizadas, invisibilizadas ou historicamente negligenciadas […] Pessoas com Deficiência – PCD […] dentre outras (Brasil, 2025b, p. 3).

Assim, a diversidade humana e o cuidado a pessoas com deficiência integram o núcleo fundamental da formação médica. Tendo em vista que o TEA é legalmente reconhecido como deficiência, conforme dispõe a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) (Brasil, 2015), a competência para acolher, diagnosticar e manejar pessoas com TEA torna-se uma exigência obrigatória para o egresso da graduação médica.

No Capítulo 4 das DCN de 2025, ao definir a organização do curso e as experiências formativas no internato, a norma prevê que o estudante deverá vivenciar, de forma transversal, integrada e supervisionada, áreas fundamentais como Pediatria

e Saúde Mental (art. 32, § 3º) (Brasil, 2025b, p. 8). Esse arranjo curricular é coerente com a natureza do TEA, cujos sinais frequentemente emergem na infância e demandam acompanhamento continuado ao longo da vida, sendo a pediatria e a saúde mental cenários centrais para diagnóstico, manejo e atendimento longitudinal. A vivência prática nessas áreas, sob supervisão, é essencial para o desenvolvimento de competências clínicas, éticas e comunicativas adequadas ao cuidado de pessoas com autismo e suas famílias.

O Artigo 33 das DCN de 2025 reforça esse imperativo formativo ao afirmar que "as atividades práticas devem priorizar o desenvolvimento de competências compatíveis com os perfis epidemiológico e demográfico do país, assegurando a formação voltada às necessidades da população brasileira" (Brasil, 2025b, p. 8). Nesse sentido, os dados mais recentes do Censo Demográfico 2022 do IBGE revelam que 2,4 milhões de pessoas no Brasil declararam ter diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – o que corresponde a cerca de 1,2% da população nacional (IBGE, 2025). Esse dado oficial representa uma base epidemiológica sólida e objetiva que demonstra a dimensão populacional do TEA no país, conferindo legitimidade à exigência curricular de que futuros médicos sejam capacitados para atender essa parcela expressiva da população.

Dessa forma, verifica-se que as DCN de 2025 implicam uma dupla responsabilidade institucional e formativa: o estudante deve adquirir competências para o atendimento de pessoas com deficiência, incluindo indivíduos com TEA, e a instituição de ensino deve prover os meios – currículos, cenários práticos, metodologias pedagógicas e supervisão – necessários para essa formação. O reconhecimento formal da prevalência do TEA pelo IBGE reforça que essa exigência não é opcional ou secundária, mas uma necessidade real e urgente para garantir o direito à saúde com equidade e integralidade à população autista no Brasil (Brasil, 2025b).

4.5 Reconhecimento e capacitação profissional no diagnóstico do TEA

O diagnóstico do TEA é fundamentado no reconhecimento de diversas características clínicas, não dependendo de um sinal clínico exclusivo nem de um exame complementar que determine o diagnóstico. Destaca-se, portanto, a importância de reconhecer as características essenciais para a identificação desse

transtorno, considerando que o desconhecimento desses aspectos está diretamente relacionado ao atraso no diagnóstico, conforme apontado por Rhoades, Scarpa e Salley (2007).

No contexto do diagnóstico do TEA, é importante notar que a falta de reconhecimento por parte de profissionais da saúde pode resultar em atrasos significativos na identificação das características do transtorno (Masarit *et al.*, 2022). Rohanachandra *et al*. (2017) ressaltaram que, em média, são necessários 4 anos desde o início dos sintomas até o diagnóstico final ser concluído.

Um estudo realizado com médicos não psiquiatras e internos de Medicina em um hospital terciário por Rohanachandra *et al*. (2017) no Sri Lanka apontou que algumas características profissionais como ter pós-graduação (não especificado em qual área) e ter um membro da família com TEA foram fatores que elevaram o reconhecimento de características do TEA. Além disso, em confronto da grande incidência do TEA na população, apenas 37% dos médicos se sentiam competentes em diagnosticar esse transtorno.

Para diagnosticar qualquer patologia, o médico precisa empregar o raciocínio clínico, um processo inseparável composto por dois elementos interligados: o conteúdo e o método. O conteúdo refere-se ao conhecimento do profissional sobre o problema, transtorno ou doença, enquanto o método é a forma pela qual esse conhecimento é aplicado para chegar a um diagnóstico (Réa-Neto, 1998).

Nesse contexto, sabemos que o diagnóstico do TEA é primariamente clínico. Embora vários testes tenham sido desenvolvidos para auxiliar profissionais de saúde no diagnóstico do TEA, poucos trabalhos se dedicaram a criar ferramentas que avaliassem a capacidade dos profissionais em reconhecer as características essenciais desse transtorno. Dessa forma, nota-se que pouco se faz referência sobre o componente do conteúdo do exercício diagnóstico frente a pacientes autistas (Brasil, S/D).

É essencial entender que, independentemente da utilização de modelos de testagem, o diagnóstico clínico do TEA requer, acima de tudo, um conhecimento técnico sólido sobre o tema (Brasil, S/D).

A literatura destaca algumas ferramentas criadas com o objetivo de avaliar a capacidade dos profissionais de saúde em compreender as características do TEA, entre elas, o questionário desenvolvido por Bakare *et al.* em 2008, intitulado *Knowledge About Childhood Autism Among Health Workers (KCAHW) questionnaire*

que, traduzido literalmente para o português, significa Questionário sobre o Conhecimento sobre Autismo na Infância entre Profissionais de Saúde. Desenvolvido em um estudo nigeriano, esse questionário foi concebido para avaliar a capacidade dos profissionais de saúde no diagnóstico do autismo. A intenção era utilizar essa ferramenta como um recurso para impulsionar melhorias no diagnóstico desse transtorno. Posteriormente, esse questionário foi aplicado em várias partes do mundo com o objetivo de identificar deficiências no conhecimento dos profissionais de saúde nessa área específica (Baoum *et al*., 2022; Igwe *et al*., 2010; Masarit *et al*., 2020; Rohanachandra *et al*., 2017).

Outra ferramenta notável é o questionário elaborado por Shah em 2001, intitulado *What Do Medical Students Know about Autism?* traduzido para o português como “O que os estudantes de Medicina sabem sobre o autismo?”, dirigido aos estudantes de Medicina no ano final do curso (Shah, 2001).

Considerando a relevância do reconhecimento e intervenção precoce para crianças com autismo, esse autor, respaldado pela literatura da época que destaca essa importância, e diante da insatisfação das famílias com o processo diagnóstico, desenvolveu um questionário. Esse instrumento foi aplicado em estudantes de Medicina para identificar possíveis lacunas no conhecimento dos alunos prestes a se formar, especialmente em relação à habilidade de realizar um diagnóstico preciso (Shah, 2001).

É relevante destacar que as definições para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista passaram por uma reformulação no DSM-5 em 2013 e, posteriormente, em sua revisão (DSM-5-TR) em 2022. Isso demandou a criação de ferramentas alinhadas com essas novas diretrizes diagnósticas (APA, 2013, 2022).

4.6 Metodologias ativas

As metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, estão ganhando cada vez mais destaque na educação contemporânea. Esse modelo representa uma ruptura significativa com a abordagem tradicional, na qual o professor era a única fonte de conhecimento e os alunos tinham um papel passivo e receptivo (Dias *et al*., 2025).

Diferentemente do ensino convencional, as metodologias ativas estimulam a interação e participação intensa dos estudantes, promovendo um desenvolvimento

intelectual mais profundo. Técnicas como a aprendizagem baseada em projetos e o uso de jogos são empregadas para manter os alunos motivados e engajados no processo (Santos; Lessa; Arueira, 2022).

Nesse cenário, as atividades lúdicas surgem como um recurso valioso no ambiente escolar. Elas contribuem para fortalecer as relações interpessoais, enriquecer o desenvolvimento cultural e a criatividade. Além disso, facilitam a aprendizagem e aprimoram as habilidades de convivência e socialização entre os alunos (Dias *et al*., 2025).

O professor, atuando como mediador do aprendizado, tem a responsabilidade de conduzir as aulas de forma que todos os alunos se sintam reconhecidos e interessados em aprender, especialmente por meio do lúdico. A incorporação de elementos lúdicos no ensino pode ser uma estratégia eficaz para reduzir reprovações e a evasão escolar, sobretudo entre alunos com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, o lúdico se torna uma ferramenta poderosa para a inclusão, impulsionando o amadurecimento físico, mental e social dos estudantes (Dias *et al*., 2025).

4.6.1 O que é lúdico

O lúdico constitui uma dimensão fundamental da experiência humana, manifestando-se de forma transversal na cultura, na educação e nas relações sociais. Longe de se restringir ao universo infantil, o brincar e o jogar atravessam toda a vida, assumindo funções simbólicas, cognitivas, afetivas e políticas. Huizinga (1938), em sua obra seminal *Homo Ludens*, já destacava que o jogo “é anterior à própria cultura” e que nele se encontra a matriz de manifestações como a arte, o direito e a guerra. Para o autor, trata-se de uma atividade voluntária, delimitada no tempo e no espaço, regida por regras e dotada de um caráter de prazer e tensão.

A reflexão sobre o lúdico ganhou novas perspectivas com a classificação de jogos proposta por Caillois (1958), que identificou diferentes lógicas estruturantes, como a competição (*agôn*), a sorte (*alea*), o faz de conta (*mimicry*) e a vertigem (*ilinx*), além de reconhecer dois polos de expressão: a espontaneidade criativa (*paidia*) e a formalização regrada (*ludus*). Essa abordagem ampliou a compreensão do jogo como fenômeno cultural, não apenas como ferramenta pedagógica.

No campo da psicologia do desenvolvimento, Piaget (1971) evidenciou o papel do brincar como mecanismo de assimilação e acomodação da realidade, relacionando diferentes tipos de jogos às etapas cognitivas da criança.

Ainda no final do século XX, novas leituras ampliaram a noção de ludicidade para além da dimensão cognitiva ou funcional. Em 1998, Jorge Larrosa (1998) propõe que o riso é um modo de pensamento sério, capaz de quebrar estruturas, abrir sentidos e expor o inusitado da existência. Para o autor, o lúdico aproxima-se da experiência e da subjetividade, constituindo uma “pedagogia profana” – uma educação que acolhe o inesperado, o sensível e o jogo com o saber, distanciando-se da rigidez do ensino disciplinar. Nessa perspectiva, o brincar não se limita a objetos ou regras, mas envolve a transgressão poética e existencial, o brincar com o próprio sentido das coisas.

Entre 1995 e 2000, Gilles Brougère (1998) desenvolveu uma abordagem cultural e simbólica do lúdico, destacando o brincar como atividade interpretativa e o brinquedo como objeto cultural carregado de significados sociais. O autor diferencia o brinquedo – produzido pelo adulto e impregnado de representações culturais – do brincar, entendido como atividade simbólica livre, na qual a criança reinterpreta a cultura que recebe. Essa visão desloca o foco do desenvolvimento individual, como proposto por Piaget (1971), para um entendimento do brincar como espaço de negociação entre cultura adulta e cultura infantil.

Na contemporaneidade, o lúdico assume diferentes interpretações e propósitos, refletindo abordagens que variam entre o foco funcional, a experiência subjetiva e a criação crítica (Silva; Venturi, 2022).

A primeira dessas correntes é a dos *Serious Games*, termo cunhado por Clark C. Abt (1970), que define jogos concebidos com finalidades que vão além do mero entretenimento, envolvendo objetivos educativos, de treinamento ou de intervenção social. Nessa perspectiva, o jogo é estruturado como ferramenta pedagógica e disciplinar, com regras claras, metas específicas e métricas de avaliação. Embora amplamente aplicados em contextos como saúde, segurança e educação, esses jogos são alvo de críticas por, muitas vezes, reduzirem a experiência lúdica a um instrumento de controle, restringindo seu potencial inventivo e subjetivo.

Outra corrente relevante é a Teoria do Fluxo, proposta por Mihaly Csikszentmihalyi (1999), que aborda o lúdico como estado psicológico de imersão plena, no qual o indivíduo experimenta profundo envolvimento, equilíbrio entre desafio

e habilidade e sensação de prazer intrínseco. O fluxo se caracteriza por um foco intenso na tarefa, perda da noção do tempo e autorreferência, tornando-se uma condição ideal para a aprendizagem significativa e o engajamento. Essa abordagem, embora valiosa para compreender a motivação e o desempenho, pode ser criticada por priorizar apenas emoções consideradas “positivas” e adaptativas, deixando de lado o potencial crítico e disruptivo do jogo.

Por fim, a abordagem do Recriar-se Lúdico, desenvolvida por Pires, Gottems e Fonseca (2017), compreende o jogo como um gesto ético, crítico e poético, no qual o participante se reinventa e ressignifica suas experiências. Aqui, o lúdico é menos sobre regras e desempenho e mais sobre experimentação, alteridade e subjetivação. Essa perspectiva valoriza o riso, o erro, a instabilidade e a contradição como elementos formadores, propondo uma pedagogia que rompe com o utilitarismo e acolhe o jogo como espaço de liberdade e transformação social.

As abordagens teóricas sobre o uso do lúdico na educação em saúde refletem uma evolução conceitual que vai do pragmatismo funcional à reflexão crítica e subjetiva. A Figura 12 sintetiza três correntes principais que, embora distintas, oferecem um panorama completo sobre o tema.

Figura 12 – Abordagens do lúdico na educação em saúde

Três abordagens do lúdico na educação em saúde

Corrente	Concepção do lúdico	Finalidade principal	Método predominante	Risco/Crítica Principal
Serious Games (Abt, 1970)	Ferramenta educativa	Modificar comportamento	Simulações e feedbacks	Redução da experiência a metas
Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1999)	Estado de engajamento positivo	Estimular imersão e engajamento	Design centrado na emoção	Plástica emocional domesticada
Recriar-se Lúdico (Pires; Gottems; Fonseca, 2017)	Gesto ético e poético	Subjetivação crítica e formativa	**Criação simbólica e crítica**	Resistência à normatividade



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O conceito de ludicidade refere-se à qualidade da atividade que envolve jogo, brincadeira ou qualquer forma de expressão que estimule o prazer, a criatividade, a imaginação e a liberdade de atuação. Ser lúdico implica uma experiência marcada pela suspensão das regras do cotidiano, na qual o indivíduo pode explorar múltiplas possibilidades de ação e interpretação sem a rigidez das estruturas convencionais. No campo da educação e do desenvolvimento humano, a ludicidade é reconhecida como uma dimensão essencial para promover o engajamento, a motivação intrínseca e a construção ativa do conhecimento (Caillois, 1958; Carvalho, 2021; Huizinga, 1938).

Tizuko M. Kishimoto surge como um dos principais referenciais da ludicidade no contexto brasileiro da educação infantil, articulando de forma consistente os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira dentro das práticas pedagógicas. Em sua obra *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (1997/2011), ela afirma que “é importante valorizar os jogos na educação, ou seja, brinquedos e brincadeiras como formas privilegiadas de desenvolvimento e apropriação do conhecimento pela criança, e, portanto, instrumentos indispensáveis da prática pedagógica” (Kishimoto, 2011). Kishimoto também diferencia claramente os termos: o jogo como atividade intencional organizada, o brinquedo como objeto cultural mediador, e a brincadeira como ação simbólica espontânea – o que lhe permite construir uma abordagem formativa da ludicidade que vai além do entretenimento e se situa no núcleo da aprendizagem significativa (Kishimoto, 2017).

Além disso, Kishimoto destaca o papel do profissional da educação na mediação desse trio (jogo-brinquedo-brincadeira), apontando que o educador deve oferecer não apenas objetos ou regras, mas contextos portadores de significado e subjetividade. Em seu artigo “O jogo e a educação infantil” (1995), ela sustenta que a brincadeira e os jogos foram criados para atribuir no espaço onde a função do brincar garante o reconhecimento da importância, indicando que o brincar assume função epistemológica e ética na formação (Kishimoto, 2002). Dessa forma, a contribuição de Kishimoto reforça a ludicidade como categoria pedagógica e não meramente recreativa, oferecendo fundamento teórico para práticas educacionais que visam ao desenvolvimento integral do sujeito – cognitivo, afetivo, simbólico e social.

Na área da saúde e da educação, a ludicidade é explorada como estratégia metodológica que possibilita a aproximação dos conteúdos teóricos com a vivência prática e afetiva dos estudantes. Bruner (1996) destaca que o jogo e as atividades

lúdicas favorecem a internalização de conceitos complexos ao proporcionar contextos significativos e interativos, nos quais o sujeito pode experimentar, errar, refletir e reaprender (Carvalho, 2021).

Além disso, a ludicidade contribui para a formação de competências sociais, emocionais e cognitivas, que são fundamentais para a atuação profissional, especialmente em áreas que envolvem relações humanas intensas, como a saúde. A experiência lúdica oferece um espaço seguro para a experimentação de múltiplas perspectivas e para o desenvolvimento da empatia, elementos essenciais no cuidado e na compreensão das singularidades do paciente (Prensky, 2001).

Assim, o caráter lúdico dos jogos educacionais vai além da simples ambientação recreativa, configurando-se como um recurso estratégico para estimular o envolvimento ativo dos aprendizes e promover uma aprendizagem mais significativa, integrando aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Carvalho, 2021).

4.7 Produto educacional

Os PE desempenham um papel essencial no processo de ensino, organizando e estruturando o conhecimento de forma acessível e interativa. Muitas vezes, essas ferramentas incorporam recursos tecnológicos, como aplicativos, mídias digitais e dispositivos eletrônicos, para tornar o aprendizado mais dinâmico e significativo. O principal objetivo dos PE é proporcionar experiências de ensino que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e a criatividade, facilitando a compreensão de conceitos específicos (Freire; Guerrini; Dutra, 2016; São Paulo, 2021).

No entanto, a criação de um produto educacional exige planejamento cuidadoso e embasamento teórico sólido. Além de responder a uma necessidade real do ambiente de ensino, ele deve ser desenvolvido considerando aspectos como acessibilidade, adaptabilidade e adequação da linguagem ao público-alvo, garantindo sua eficácia e ampla aplicabilidade (Gonçalves *et al*., 2019).

O Mestrado Profissional, regulamentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 1998, tem como objetivo formar especialistas capazes de desenvolver produtos e processos inovadores voltados para a prática educacional. Com a Portaria nº 60 de 2019, essa modalidade passou a enfatizar ainda mais a produção de soluções científicas e tecnológicas que

atendam às demandas da sociedade, sempre alinhadas a princípios éticos e ao rigor metodológico (CAPES, 2019a).

Os produtos educacionais podem assumir diversas formas, incluindo materiais didáticos, mídias interativas, metodologias inovadoras e até produções artísticas (CAPES, 2019b). Segundo Freire, Guerrini e Dutra (2016), esses produtos representam uma ponte entre a pesquisa e a prática pedagógica, impulsionando melhorias na educação por meio da inovação.

Para Silva *et al*. (2019), um PE bem estruturado deve partir de uma pergunta de pesquisa relevante, possuir embasamento científico e oferecer contribuições tecnológicas. Quando planejado a partir das necessidades reais do ambiente educacional e aplicado de maneira prática, ele pode aprimorar significativamente a qualidade do ensino, trazendo soluções criativas para os desafios enfrentados por educadores e alunos.

Dessa forma, os produtos educacionais se configuram como ferramentas essenciais para transformar a prática docente, promovendo novas metodologias e impactando diretamente a formação e o desempenho dos estudantes e profissionais da área (Aguiar; Junger; Schimiguel, 2024).

A elaboração de um PE eficaz exige que o pesquisador compreenda profundamente o público para o qual ele é destinado. Independentemente do tipo de tecnologia educacional adotada, esse conhecimento é importante para criar materiais acessíveis e contextualizados, evitando barreiras na comunicação e no aprendizado (Silva; Carreiro; Mello, 2017).

Além disso, ao refletir sobre a aplicabilidade das Tecnologias do Cuidado e Educação (TCE), percebe-se a necessidade de integrar práticas de ensino e assistência. Enquanto as tecnologias de cuidado envolvem conhecimentos científicos aplicados a técnicas e procedimentos assistenciais, as tecnologias educacionais englobam estratégias e métodos voltados à formação e conscientização dos indivíduos envolvidos no processo educativo (Nietsche *et al*., 2012).

Um produto educacional deve ser desenvolvido a partir de uma pesquisa que leve em consideração as demandas da prática profissional, buscando solucionar desafios do cotidiano de trabalho. Além disso, ele precisa agregar valor aos campos da educação, saúde, inovação e tecnologia, estimulando a inclusão social e aprimorando tanto as condições de trabalho quanto a qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades. A expectativa é que sua implementação no dia a dia gere

impactos positivos e promova transformações relevantes na realidade em que é aplicado (Bragagnollo *et al*., 2020).

Na presente pesquisa, foram elaborados quatro produtos educacionais, sendo eles uma cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista, o plano de aula “Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência”, o jogo de tabuleiro *TEAlice no País das Maravilhas* e o livro, em forma parcial, *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, sendo apresentados nos apêndices de K a N.

5 METODOLOGIA

O presente estudo tem abordagem mista e triangulação de procedimentos em duas etapas: exploratória e metodológica. A etapa exploratória é referente ao reconhecimento dos critérios necessários para elaborar o diagnóstico do TEA e a etapa metodológica, à construção do produto.

A pesquisa envolveu a aplicação de um questionário composto por 13 questões de múltipla escolha, além do perfil do aluno e duas questões semiestruturadas sobre como ele teve contato com o tema TEA. Os alunos preencheram o questionário por meio do *Google Forms* (Apêndice A). Esse questionário foi estruturado para abarcar todos os critérios e fundamentos necessários para a avaliação do TEA e foi aplicado em alunos do 11º e 12º períodos do curso de Medicina da USCS do *campus* Bela Vista, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento sobre os critérios diagnósticos do TEA.

Durante a aplicação do questionário, não foi permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção foi avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA. O tempo estimado de preenchimento do questionário foi de até 30 minutos.

A condução deste estudo foi pautada por rigorosas diretrizes éticas, recebendo aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da USCS e registro na Plataforma Brasil, sob o parecer número 7.300.720 (Anexo A), garantindo a proteção e confidencialidade dos participantes.

Os alunos que aceitaram participar do estudo foram convidados, durante suas atividades acadêmicas, a preencherem o questionário.

Ao identificar possíveis lacunas no conhecimento dos alunos sobre o diagnóstico do TEA, a pesquisa não apenas contribuiu para a compreensão da eficácia do currículo atual, mas também ofereceu dados concretos que podem ser utilizados para propor melhorias no conteúdo programático. Com base nos resultados obtidos, será possível fornecer um *feedback* à universidade, evidenciando a necessidade de aumentar a ênfase no ensino sobre o autismo na grade curricular do curso de Medicina. Além disso, foram elaborados quatro produtos educacionais com base nas lacunas dos discentes que serão utilizados nas aulas sobre o tema. Assim, a pesquisa aplicada é justificada pela sua orientação prática e direta para solucionar um problema real, com o potencial de promover mudanças significativas no ensino

médico e, consequentemente, melhorar a formação dos futuros profissionais da saúde.

Os resultados serão apresentados à USCS sem a possibilidade de identificação do sujeito da pesquisa. Os alunos também terão acesso aos resultados da pesquisa.

Após a coleta de dados, as respostas dos participantes foram armazenadas no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador. Os dados foram analisados utilizando métodos estatísticos adequados, incluindo análise descritiva para sumarizar as respostas e comparação da precisão diagnóstica entre os alunos do 11º e 12º períodos do curso de Medicina.

Após a identificação das lacunas, foram elaborados 4 PE (etapa metodológica) com o objetivo de promover o conhecimento sobre o TEA, sendo eles:

- uma “Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista”, criada a partir das lacunas de conhecimento identificadas;
- uma aula completa sobre o tema;
- um jogo de tabuleiro denominado *TEAlice no País das Maravilhas*, para auxiliar na identificação de sinais do autismo;
- *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, um livro de 13 capítulos, que mergulha no universo de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, para oferecer uma releitura que integra conteúdos clínicos e pedagógicos. Inspirado tanto na obra original quanto no jogo, o livro utiliza uma abordagem narrativa inovadora para explorar temas relevantes, transformando a jornada de Alice em um instrumento educativo.

Vale salientar que a obra de Carroll e seus personagens estão em domínio público, haja vista a morte do autor em 1898, permitindo o uso livre e a criação de novas obras.

5.1 Metodologia da etapa exploratória – levantamento do conhecimento dos estudantes

5.1.1 Critérios de inclusão

Foram incluídos neste estudo discentes do curso de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS que estivessem presentes no dia da coleta de dados e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D).

5.1.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos do estudo discentes que não estivessem no 11º ou 12º período do curso de Medicina, ou que estivessem ausentes no dia da coleta de dados, ou que optaram por não participar da pesquisa e não assinaram o TCLE.

5.1.3 Riscos

Este é um estudo de abordagem quantitativa, transversal, prospectiva e exploratória que visou detectar um problema específico da dificuldade no reconhecimento dos critérios necessários para elaborar o diagnóstico do TEA, nos quais os discentes responderam a um questionário sobre seus conhecimentos sobre o tema, durante atividades acadêmicas, trazendo oportunidades para identificar as principais lacunas sobre o tema na universidade. Assim, o risco ao participante foi mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, pode desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus que o prejudique.

5.1.4 Benefícios

Os participantes desta pesquisa contribuíram diretamente para a formação médica dos alunos da USCS. O estudo, ao analisar a habilidade dos estudantes de Medicina do 11º e 12º períodos no diagnóstico do TEA, ofereceu-lhes uma oportunidade valiosa para avaliar seu próprio entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos foram fundamentais para a USCS avaliar e considerar ajustes necessários em sua grade curricular.

Os benefícios indiretos estendem-se a toda a comunidade, dada a alta prevalência do TEA. Ao identificar e investigar lacunas no processo de diagnóstico, este trabalho promove métodos mais eficazes para a detecção da condição, o que, consequentemente, aprimora os desfechos clínicos dos pacientes.

5.1.5 Metodologia da análise de dados do questionário

As variáveis foram analisadas utilizando métodos estatísticos adequados, como análise descritiva para explicar os resultados. O foco principal foi determinar a proporção de respostas corretas e incorretas para cada pergunta do questionário.

Além disso, na parte introdutória do questionário, foi solicitado ao aluno que informasse onde já teve contato com o tema TEA.

5.1.6 Tamanho da amostra

Houve a participação de 127 alunos que foram recrutados de forma não probabilística e por conveniência.

5.1.7 Elaboração do Questionário para Avaliação do Conhecimento sobre o Diagnóstico de TEA com Base no DSM-5-TR

O pesquisador construiu um questionário voltado para estudantes de Medicina com o objetivo de avaliar o conhecimento sobre o diagnóstico do TEA a partir dos critérios estabelecidos no DSM-5-TR.

Para isso, o questionário foi composto por 13 questões, organizadas a partir de critérios específicos que refletem os principais aspectos do diagnóstico do TEA. A base de sua construção segue a seguinte distribuição:

- Critério Geral (A + B + C + D + E): 1 questão avaliou a compreensão global sobre os critérios diagnósticos do TEA;
- Critério A (Déficits na comunicação social e na interação social): 1 questão abordou a necessidade da presença de todos os três itens deste critério para o diagnóstico. Além disso, foram elaboradas mais 3 questões para explorar cada um dos três itens individualmente;
- Critério B (Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades): 1 questão avaliou o entendimento de que, para o diagnóstico, é necessária a presença de pelo menos dois dos quatro itens deste critério. Outras 4 questões aprofundaram cada um dos quatro itens separadamente;
- Critério C (Sintomas presentes na primeira infância): 1 questão investigou o conhecimento sobre a manifestação precoce dos sintomas do TEA;

- Critério D (Impacto clínico significativo): 1 questão abordou a necessidade de os sintomas causarem prejuízo clínico significativo para caracterizar o diagnóstico;
- Critério E (Exclusão de outras condições): 1 questão avaliou a compreensão da necessidade de descartar outros transtornos antes de confirmar o diagnóstico de TEA.

O questionário foi desenvolvido com uma linguagem clara e objetiva, utilizando diferentes formatos de perguntas, com múltipla escolha, para garantir uma avaliação abrangente. Além do questionário sobre o tema, foram incluídas questões relacionadas ao perfil do participante e duas questões semiestruturadas sobre como o aluno adquiria conhecimentos sobre o TEA. Esse questionário se encontra no Apêndice A.

5.2 Metodologia da etapa metodológica – construção dos produtos

A partir da análise e identificação das lacunas de conhecimento, foram desenvolvidos quatro produtos educacionais (PE) com o objetivo de aprimorar a compreensão sobre o transtorno do espectro autista (TEA):

- uma “Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista”, desenvolvida com base nas necessidades identificadas;
- uma aula teórica abrangente sobre o tema;
- o jogo de tabuleiro denominado *TEAlice no País das Maravilhas*, para auxiliar na identificação de sinais clínicos;
- o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*, uma obra de 13 capítulos que, por meio de uma releitura narrativa de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, integra conteúdos clínicos e pedagógicos, funcionando como uma ferramenta educacional.

5.2.1 Elaboração da cartilha e aula sobre o tema

A cartilha, desenvolvida como um guia prático e conciso para estudantes de Medicina e profissionais da APS, visa aprimorar a identificação precoce do TEA. Seu principal objetivo é fornecer informações essenciais sobre sinais de alerta, critérios diagnósticos e a importância do encaminhamento adequado. A qualificação desses

profissionais de linha de frente é fundamental para assegurar que indivíduos com TEA recebam suporte o mais cedo possível, impactando positivamente seu desenvolvimento e qualidade de vida.

Paralelamente, foi elaborado um plano de aula que complementa a cartilha. Tanto a cartilha quanto o plano de aula foram desenvolvidos a partir das lacunas identificadas em questionários preenchidos pelos alunos, oferecendo um roteiro pedagógico para a capacitação dos profissionais baseado nas necessidades reais de aprendizado.

A elaboração da cartilha e do plano de aula foi fundamentada em um robusto levantamento bibliográfico e documental, que englobou referências científicas, documentos oficiais e cartilhas já existentes. Essa abordagem garantiu a abrangência do conteúdo, cobrindo desde marcos históricos e conceituais do TEA até as diretrizes mais recentes para seu diagnóstico e manejo.

Para a construção do conteúdo, foram consultadas publicações da APA, em suas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), que fornecem os critérios diagnósticos atualizados para o TEA. A contextualização histórica do autismo e suas primeiras descrições se basearam nos trabalhos de Leo Kanner (1943, 1949) e Hans Asperger (1944). O estudo de Lorna Wing (1981), essencial para a compreensão da Síndrome de Asperger, também foi incorporado.

A cartilha incluiu um sólido embasamento legal e de políticas públicas brasileiras. Foram consultados documentos como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 8.080/1990 (Lei Orgânica da Saúde), a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Documentos de organizações internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da OMS e da ONU, também serviram de referência para os aspectos éticos e de direitos.

A cartilha e o plano de aula podem ser consultados no Apêndice K e L.

5.2.2 Elaboração do jogo

O TEA configura um campo complexo que demanda abordagens pedagógicas inovadoras, capazes de integrar conhecimentos técnicos e científicos com a

compreensão das experiências subjetivas vivenciadas pelos indivíduos afetados. Nesse sentido, tem-se observado um interesse crescente por metodologias ativas que promovam o raciocínio clínico, a empatia e a construção crítica do saber, especialmente entre estudantes e profissionais da área da saúde.

Este estudo concentra-se no processo de concepção de um produto midiático educacional, especificamente um jogo de tabuleiro e cartas, destinado a estudantes de Medicina e demais profissionais de saúde, com o intuito de oferecer um recurso que favoreça a discussão e a reflexão sobre o autismo, aliando rigor científico e envolvimento lúdico. Para tanto, buscou-se fundamentar o desenvolvimento do jogo na ludicidade, entendida como um elemento central para engajamento e aprendizagem significativa.

O desenvolvimento do jogo decorre dos resultados obtidos na pesquisa de mestrado, que evidenciou a insuficiência do conhecimento dos estudantes de Medicina sobre o TEA. Foi identificado que alunos nos últimos semestres do curso, especificamente do 11º e 12º semestres, apresentam lacunas significativas no entendimento clínico do TEA, apesar de estarem próximos da conclusão da formação médica. Tal constatação reforça a necessidade de intervenções pedagógicas inovadoras que promovam uma aprendizagem ativa e efetiva, preparando-os adequadamente para o exercício profissional.

Esse dado é especialmente relevante considerando que o diagnóstico do autismo é eminentemente clínico, baseado nos critérios do DSM-5-TR da Associação Americana de Psiquiatria e que a suspeição precoce desse diagnóstico está diretamente relacionada a melhores desfechos terapêuticos. O encaminhamento oportuno para intervenções específicas possibilita um impacto positivo no desenvolvimento e na qualidade de vida dos indivíduos com TEA. Além disso, as DCN para os cursos de Medicina orientam que os futuros médicos generalistas possuam competência para reconhecer e diagnosticar condições como o autismo, tornando imperativa a capacitação adequada nessa área (Brasil, 2014a).

O percurso metodológico da construção do jogo foi organizado em três etapas principais, conforme preconizado pelo referencial mencionado:

- Etapa 1 – Concepção do jogo e elaboração das regras: fase de idealização do produto lúdico, definição dos objetivos pedagógicos, construção narrativa e estruturação das dinâmicas de jogo;

- Etapa 2 – Avaliação da jogabilidade e prototipagem: testagem inicial do jogo com público-alvo (preceptores e professores da área da saúde) e refinamento das regras e materiais com base nas observações coletadas durante as sessões experimentais. Utilizou-se, nesta etapa, um roteiro de observação para partidas-teste, elaborado a partir da adaptação metodológica da própria proposta do Recriar-se Lúdico;
- Etapa 3 – Validação do conteúdo e da ludicidade, etapa subdividida em:
    - validação de conteúdo das ferramentas do jogo por público-alvo: nesta fase, as 156 cartas “Através das Fechadura”, os 241 *cards* interpretativos (“Correlacione ou Desapareça”) e os 166 enigmas (“Decifra-me ou cortem-lhe a cabeça”) foram submetidos à avaliação individualizada por profissionais da saúde, com base nos critérios de pertinência, clareza e relevância clínica. A escolha dos avaliadores seguiu as diretrizes preconizadas pelo Ministério da Saúde, que recomenda a testagem de ferramentas com os profissionais que as utilizarão em seu cotidiano (Pires *et al*., 2022);
    - validação da ludicidade: conduzida com base no instrumento *Ludic-Quest*, desenvolvido por Pires *et al*. (2022), o qual avalia dimensões da experiência lúdica em jogos educacionais. O questionário foi adaptado para contemplar os elementos específicos do jogo desenvolvido e aplicado aos profissionais durante a etapa de validação.

A única fase ainda pendente de aplicação refere-se à validação de constructo e de critério da ludicidade, componente final da Etapa 3 do Recriar-se Lúdico. Essa etapa será conduzida posteriormente com base em instrumentos psicométricos apropriados, que permitam verificar a consistência interna e a correlação entre os elementos do jogo e os objetivos pedagógicos propostos.

O jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi concebido como um instrumento de natureza lúdica, com finalidade pedagógica e formativa, voltado ao ensino de aspectos clínicos, comportamentais e sociais relacionados ao TEA. Trata-se de um jogo educativo fundamentado em premissas da aprendizagem significativa mediada por experiências interativas, com base na metáfora narrativa da obra de Lewis Carroll e ancorado no modelo “Recriar-se Lúdico”, desenvolvido por Pires, Gottems e Fonseca (2017).

A divisão tradicional desse modelo compreende três fases principais (Pires; Gottems; Fonseca, 2017):

- Etapa 1: concepção do jogo e elaboração das regras;
- Etapa 2: avaliação da jogabilidade e prototipagem;
- Etapa 3: validação do conteúdo e da ludicidade.

Contudo, tendo em vista a complexidade do jogo *TEAlice* – com múltiplas cartas, *cards*, enigmas e imagens simbólicas –, procedeu-se a uma subdivisão detalhada das etapas originais, visando maior clareza e didática no desenvolvimento metodológico.

Vale ressaltar que a obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e seus personagens estão em domínio público, haja vista a morte do autor em 1898. Isso permite o uso livre para a criação de novas obras.

5.2.2.1 Concepção teórica dos jogos e das regras (etapa 1 do Recriar-se Lúdico)

5.2.2.1.1 Concepção teórica

A concepção teórica dos temas a serem abordados no jogo *TEAlice* fundamenta-se em revisões amplas, interdisciplinares e críticas da literatura especializada, priorizando a elaboração de uma documentação consistente que sustente as definições dos conceitos envolvidos. Para tanto, foi utilizado como base o material teórico do DSM-5-TR, complementado por artigos científicos relevantes sobre o transtorno do espectro autista, além da experiência prática adquirida como preceptor dos alunos do 11º e 12º períodos de Medicina e dos resultados obtidos em meu mestrado, que evidenciam as principais deficiências conceituais observadas entre os estudantes.

Optou-se por adotar fundamentações teóricas que se contrapõem às abordagens positivistas, reconhecendo que, embora técnicas semelhantes às empregadas em pesquisas tradicionais sejam utilizadas, elas devem ser compreendidas apenas como instrumentos auxiliares, e não como fins em si mesmos (Melo *et al*., 2020).

Essa postura epistemológica privilegia correntes teóricas que valorizam a subjetividade e a interpretação, como a fenomenologia, a hermenêutica e o construtivismo, que permitem uma compreensão mais ampla e sensível dos

fenômenos estudados, possibilitando que o desenvolvimento do jogo seja pautado por discursos que transcendam a mera objetividade científica e incorporem a complexidade das vivências humanas (Zimmermann; Barreiros, 2015).

5.2.2.1.2 Concepção do lúdico

A inspiração para a dimensão lúdica do projeto *TEAlice* baseou-se fundamentalmente na obra original *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, considerada um marco da literatura infantojuvenil e referência essencial para o desenvolvimento das cartas, *cards*, enigmas e elementos do tabuleiro. A obra de Carroll transita entre o real e o fantástico, criando um universo permeado pela ludicidade, onde o absurdo e o imaginário favorecem múltiplas interpretações e experiências subjetivas. Essa característica contribuiu para fundamentar a ideia de que a ludicidade, no contexto do projeto, deve ser entendida como um espaço de intensa vivência e experimentação, que se articula com a concepção teórica dos temas reflexivos a serem trabalhados (Caillois, 2001; Carroll, 1865).

Embora a principal referência narrativa e estética do projeto *TEAlice no País das Maravilhas* tenha sido a obra *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), também foi considerada, de modo complementar, a leitura do segundo volume da série, *Through the Looking-Glass and What Alice Found There* (1871), igualmente de autoria de Lewis Carroll. Essa obra não foi utilizada como base para a seleção dos trechos que compõem os enigmas ou *cards* do jogo, tampouco para o desenvolvimento das dinâmicas centrais da proposta. No entanto, sua consulta foi relevante para ampliar a compreensão sobre a complexidade simbólica da personagem Alice, aprofundando a interpretação de sua subjetividade, comportamentos e modos de enfrentamento diante de contextos lúdicos e desafiadores. O segundo livro serviu, portanto, como subsídio auxiliar para a construção da persona da protagonista, sem ter sido incorporado diretamente às atividades lúdicas deste estudo (Carroll, 1865, 1871).

Conforme discutido no referencial teórico, o conceito de Recriar-se Lúdico pressupõe a indissociabilidade entre educação e ludicidade, destacando a importância do diálogo entre a teoria e a experiência lúdica. Para assegurar a pertinência desse diálogo, realizou-se uma pesquisa exploratória cuidadosa, que incluiu a leitura aprofundada da obra original de Carroll e a participação em uma amostra expositiva realizada no Shopping ABC, em Santo André, no dia 21 de abril de 2025 (Figura 13).

Essa exposição permitiu uma imersão no universo de Alice, possibilitando ao autor do projeto estabelecer uma relação mais próxima e sensível com os elementos simbólicos, visuais e narrativos presentes na obra (Guimarães; Ferreira, 2022; Huizinga, 1938).

Figura 13 – Exposição “Alice no País das Maravilhas”



Fonte: Acervo do autor (2025).

A mostra, além de expor diversas gravuras e ilustrações históricas da obra, ofereceu uma experiência interativa que permitiu observar a evolução da figura de Alice ao longo do tempo, destacando o equilíbrio entre o real e o imaginário, elemento central para compreender o lúdico como fenômeno educativo. Esse contato direto com a exposição proporcionou um momento de aprofundamento para o autor, favorecendo a construção de um repertório sensível e qualificado para o desenvolvimento dos materiais do jogo (Huizinga, 1938).

Em junho de 2025, em um mergulho no universo do Diversão Offline (DOFF) (Figura 14), o pesquisador teve a oportunidade de explorar as novidades de jogos de tabuleiro. O evento, conhecido por ser um ponto de encontro para os amantes de jogos de tabuleiro, RPG e *card games*, proporcionou uma experiência imersiva e vibrante.

Durante a participação, foi possível testar lançamentos de jogos, comprar elementos para o jogo elaborado e interagir com criadores e autores.

Figura 14 – Participação no evento Diversão Offline



Fonte: Acervo do autor (2025).

Além disso, foram analisadas outras fontes relacionadas à iconografia de Alice, incluindo livros especializados que abordam as diferentes interpretações visuais da personagem e de seu universo, o que contribuiu para ampliar o entendimento sobre as múltiplas possibilidades simbólicas que poderiam ser incorporadas ao jogo. Também foram estudadas diversas adaptações cinematográficas, que enriquecem a percepção sobre as variações do imaginário de Alice, contribuindo para a criação dos enigmas e das imagens que compõem o projeto (Cohen, 2001; Foster, 1996).

Dentre os livros com ilustrações, destacaram-se dois de autoria de Adriana Peliano, compostos por imagens produzidas por inteligência artificial que reinterpretam o universo de *Alice no País das Maravilhas*. Essas obras apresentam imagens visualmente impactantes e carregadas de simbolismos, explorando camadas profundas da narrativa original e conferindo-lhe novas dimensões expressivas e evocativas (Peliano, 2024a, 2024b).

Entre as versões cinematográficas analisadas, destacam-se sete produções emblemáticas: *Alice in Wonderland* (1933, dirigida por Norman Z. McLeod), *Alice's*

Adventures in Wonderland (1972, dirigida por William Sterling), *Alice* (1988, dirigida por Jan Švankmajer), *Alice in Wonderland* (1951, animação dos estúdios Disney, dirigida por Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske), *Alice in Wonderland* (2010, dirigida por Tim Burton), *Alice Through the Looking Glass* (2016, dirigida por James Bobin), e *Něco z Alenky* (1988), também de Jan Švankmajer.

A animação contribuiu significativamente para consolidar um imaginário coletivo mais lúdico, colorido e acessível da obra de Lewis Carroll, com forte apelo visual e narrativo voltado ao público infantil. Em contraste, o filme tcheco *Něco z Alenky*, com abordagem surrealista e experimental, rompe com as convenções das adaptações tradicionais ao utilizar técnicas de animação em *stop-motion* e elementos do grotesco. Essa releitura acentua o caráter estranho, por vezes inquietante, do universo de Alice, explorando aspectos psicológicos e simbólicos que dialogam com as dimensões subjetivas e ambíguas do lúdico.

A conjugação dessas diferentes abordagens – da estética suave e onírica da Disney ao surrealismo inquietante de Švankmajer – influenciou a concepção do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, ao permitir a incorporação de múltiplas camadas de interpretação, promovendo uma valorização da experiência sensorial, simbólica e imaginativa dos participantes (Sobchack, 2006; Švankmajer, 1988).

Em suma, a integração entre a concepção teórica e a inspiração lúdica baseada na obra de Lewis Carroll e suas diversas manifestações culturais reforça a proposta do *TEAlice* como um espaço de aprendizagem que valoriza a complexidade da experiência humana, articulando o conhecimento científico com a riqueza simbólica e imaginativa inerente ao lúdico (Caillois, 2001).

5.2.2.1.3 Jogo de inspiração

A escolha dos jogos que serviram de inspiração para o desenvolvimento do projeto teve como base o contato com a disciplina sobre o “Lúdico no Ensino Superior em Saúde”, ministrada pela professora Rebeca Nunes Guedes, docente do mestrado da USCS. Durante as aulas, foi explorado como o lúdico pode ser utilizado no processo de aprendizagem, evidenciando seu papel na mediação do conhecimento e no engajamento dos estudantes. Essa abordagem teórica constituiu o principal estímulo para considerar o universo lúdico como elemento fundamental na construção do produto de mestrado.

Em um segundo momento, foram apresentados jogos desenvolvidos por outros alunos, destacando-se “DR, jogando com a Estratégia e Vidas Violetas”. Essas experiências demonstraram a aplicação prática do lúdico no contexto educacional, sensibilizando para a potencialidade do jogo como ferramenta pedagógica. Essa vivência reforçou o interesse em incorporar o lúdico como meio de promover reflexões e aprendizagem no âmbito do trabalho acadêmico.

Durante a apresentação de diversos jogos de tabuleiro e de cartas, destacou-se o Dixit®, jogo até então desconhecido pelo autor, que imediatamente se mostrou como uma possível base para o desenvolvimento do jogo de inspiração. Apostamos que um respaldo teórico amparado em correntes que se contrapõem ao positivismo seja capaz de inverter os discursos a serem produzidos no jogo, valorizando a riqueza simbólica presente nas cartas e a possibilidade de trabalhar temas junto aos alunos de maneira aberta, permitindo o uso da criatividade sem a necessidade de respostas fechadas ou binárias. Essa característica possibilita um desenvolvimento contínuo do conhecimento, valorizando a interpretação e o pensamento reflexivo.

Posteriormente, o autor adquiriu a versão Dixit Odyssey®, que segue a mesma linha do jogo original, mas com capacidade para até doze jogadores, ampliando o potencial de interação, já que a versão tradicional do Dixit® comporta até oito jogadores. Para aprofundar a familiarização com as dinâmicas e as possibilidades do jogo, foram adquiridas diversas extensões do universo Dixit®, compostas por baralhos adicionais com cartas e imagens variadas.

Assim, o autor começou a jogar esses jogos para se familiarizar melhor com as regras e explorar as possibilidades de criar mensagens e conexões simbólicas. Além disso, o jogo Stella® foi adquirido, pertencente ao mesmo universo, porém com uma jogabilidade distinta: enquanto em Dixit® um jogador escolhe uma carta e oferece uma explicação simbólica para ela, em Stella® é apresentada uma mensagem, e os jogadores devem escolher a carta que melhor se aproxima dessa mensagem.

Essa experiência teórica e prática mostrou ao autor que o modelo de jogo exerce um exercício constante da teoria da mente – habilidade cognitiva que envolve compreender pensamentos, intenções e sentimentos alheios, desenvolvida nos primeiros anos de vida e comumente alterada em crianças com transtorno do espectro autista. Essa característica reforçou a motivação para utilizar esses jogos como base, dada a relevância para explorar aspectos cognitivos e sociais pertinentes ao autismo (Apperly, 2010).

5.2.2.1.4 Criação de oficinas para testar dinâmicas inspiradas

Com o objetivo de avaliar a aplicabilidade dos jogos de inspiração na construção do *TEAlice no País das Maravilhas*, foram organizadas oficinas exploratórias com médicos preceptores dos alunos do 11º e 12º período do curso de Medicina da USCS. As oficinas ocorreram em março de 2025, no Serviço de Assistência Médica Especializada em Pediatria (SAMEB), campo de estágio obrigatório do internato de Pediatria.

As oficinas buscaram testar a viabilidade de utilização das cartas dos jogos Dixit® e Stella®, adaptadas tematicamente para o TEA, mantendo as dinâmicas originais, mas impondo a regra de que toda a associação simbólica deveria se restringir ao universo do autismo, em especial aos critérios diagnósticos descritos no DSM-5-TR. Na primeira etapa, as cartas do Dixit® foram utilizadas com a proposta de que os participantes elaborassem mensagens simbólicas relacionadas ao autismo e as associassem a uma imagem. Ao final da atividade, foram feitas duas perguntas a cada participante: “Foi possível jogar o Dixit®, ou seja, elaborar uma mensagem sobre autismo e combiná-la com alguma imagem do baralho?” e “O que você achou desta proposta?”. A resposta dos seis médicos preceptores participantes foi positiva, indicando que o jogo funcionava dentro dessa nova lógica interpretativa, voltada à formação médica em saúde da criança.

Na sequência, o jogo Stella® foi testado com os mesmos participantes, utilizando as cartas originais e cinco mensagens previamente elaboradas sobre temas relacionados ao autismo. Neste caso, o objetivo era verificar se os jogadores conseguiriam selecionar imagens do baralho que melhor correspondessem a tais mensagens. Foram feitas novamente duas perguntas: “Foi possível jogar o Stella® a partir de uma mensagem sobre autismo?” e “O que você achou desta proposta?”. Embora a associação simbólica tenha sido considerada viável pelos participantes, algumas observações críticas foram feitas quanto ao ritmo do jogo. O preceptor B comentou: “Eu gostei mais da modalidade do Dixit, porém, quando foi a vez de jogar o Stella®, achei lento; eu queria uma coisa mais dinâmica”. Já o preceptor D complementou: “Também achei… é um jogo de cartas, mas o Stella® é parado… eu gosto de jogos que fiquem rodando de jogador em jogador”. As respostas indicam que, embora ambos os jogos sejam adequados como modelos de inspiração, o Dixit® foi

percebido como mais dinâmico e fluido, facilitando maior envolvimento por parte dos jogadores.

A partir dessa sugestão, desenvolveu-se a ideia de uma modalidade inspirada no Stella®, que pudesse incorporar a agilidade característica dos jogos tradicionais de cartas, como o estilo Pif-paf®. Essa adaptação buscou combinar a riqueza simbólica e interpretativa do Stella® com um ritmo mais dinâmico, facilitando o engajamento dos participantes e adequando a experiência lúdica ao contexto do ensino em saúde.

5.2.2.1.5 Elaboração das regras

A criação das regras do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi inspirada por uma combinação entre elementos estruturais de jogos consagrados e a necessidade de construir uma ferramenta pedagógica que favoreça o pensamento crítico, a interpretação simbólica e a aprendizagem ativa sobre o TEA. As regras foram concebidas para articular a narrativa lúdica com os objetivos educacionais do jogo, equilibrando liberdade criativa com diretrizes que organizassem a dinâmica entre os jogadores.

Entre as principais referências, destaca-se o jogo Dixit®, cuja mecânica de associação de imagens e descrições subjetivas foi adaptada e ressignificada. A proposta foi ampliada por meio da inserção de dois modos de jogo independentes, ambos integrando cartas ilustradas, *cards* interpretativos e enigmas narrativos baseados no universo de *Alice no País das Maravilhas*. No entanto, as regras foram reorganizadas com base nas especificidades do conteúdo clínico e didático do projeto.

Durante o processo de prototipagem, observações realizadas em sessões teste com discentes e preceptores do curso de Medicina da USCS contribuíram para ajustes pontuais nas regras. Foram revistos aspectos como o tempo de rodada, a pontuação e a forma de validação das respostas, com o intuito de garantir que as decisões dos jogadores favorecessem o desenvolvimento do raciocínio interpretativo e a discussão coletiva. Além disso, o jogo foi estruturado para que a argumentação fosse mais valorizada do que a obtenção de respostas únicas ou fixas, refletindo as nuances interpretativas envolvidas na prática clínica com o autismo.

As regras finais resultam, portanto, de um processo iterativo de construção, experimentação e adaptação, orientado pelos princípios metodológicos do Recriar-se

Lúdico e sustentado pela concepção de jogo como dispositivo de aprendizagem dialógica e reflexiva.

5.2.2.2 Concepção teórica dos jogos e das regras (etapa 2 do Recriar-se Lúdico)

5.2.2.2.1 Criação do protótipo do jogo

O título do jogo – “TEAlice” – resulta da justaposição entre a sigla TEA (referente ao autismo) e o nome da personagem Alice, protagonista da obra de Carroll. Essa fusão simbólica busca criar uma metáfora visual e conceitual que remete à travessia por um “País das Maravilhas” repleto de desafios interpretativos e sensoriais, que se assemelham, de forma poética, às experiências subjetivas vivenciadas por pessoas com autismo.

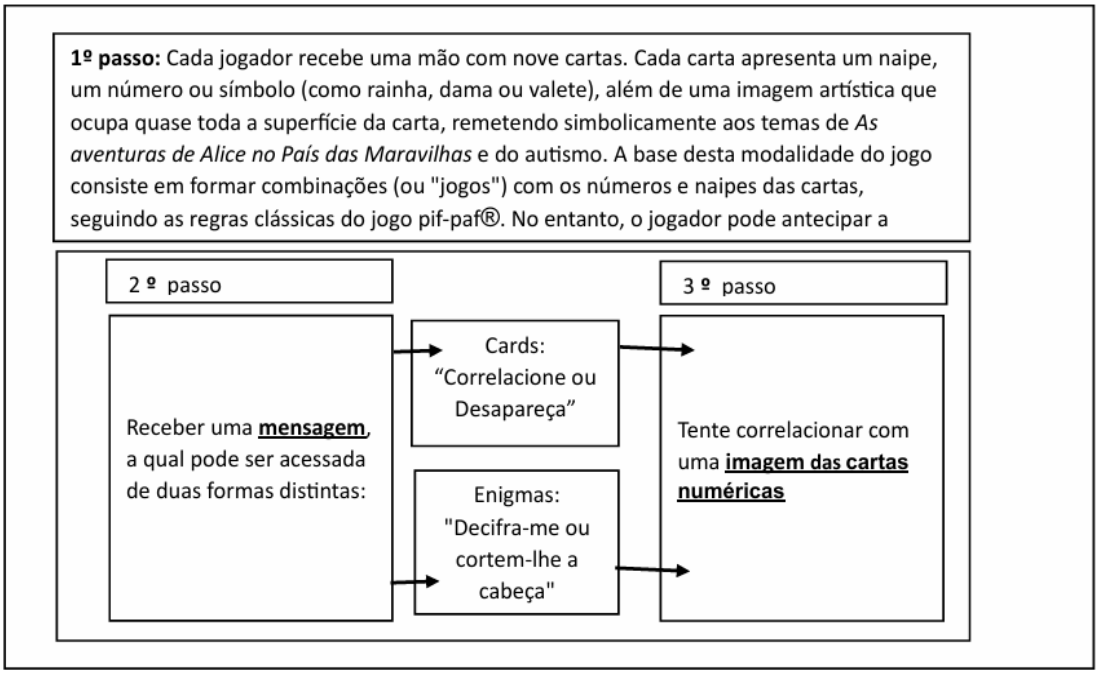
O jogo favorece a metodologia ativa, promovendo o trabalho em grupo e o desenvolvimento de habilidades interpretativas e reflexivas. Ele possui duas modalidades distintas. A primeira consiste na tentativa de estabelecer conexões simbólicas entre enunciados que abordam tópicos relacionados ao universo do autismo e imagens, enquanto é dado um ritmo de jogo embalado pela emoção e dinâmica próprias dos jogos de cartas, como seguindo a dinâmica do “Pif-paf”®.

A primeira modalidade do jogo é composta por três elementos principais, cada um com suas próprias características e funções específicas no desenvolvimento da atividade lúdico-pedagógica (Figura 15):

- cartas “Através da Fechadura” (156 unidades): organizadas em três baralhos com quatro naipes e treze cartas por naipe, que funcionam como base para formação de trincas, sequências ou como suporte visual simbólico para correlações com os outros tipos de cartas;
- *cards* “Correlacione ou Desapareça” (241 unidades): estes *cards* contêm trechos literais da obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, associados a interpretações (realizadas pelo autor) relacionadas ao TEA;
- enigmas “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” (166 unidades): os enigmas abordam também temas relacionados ao autismo, apresentados sob a forma de desafios interpretativos que exigem do jogador a mobilização de

conhecimentos sobre o espectro autista, bem como habilidades analógicas e criatividade.

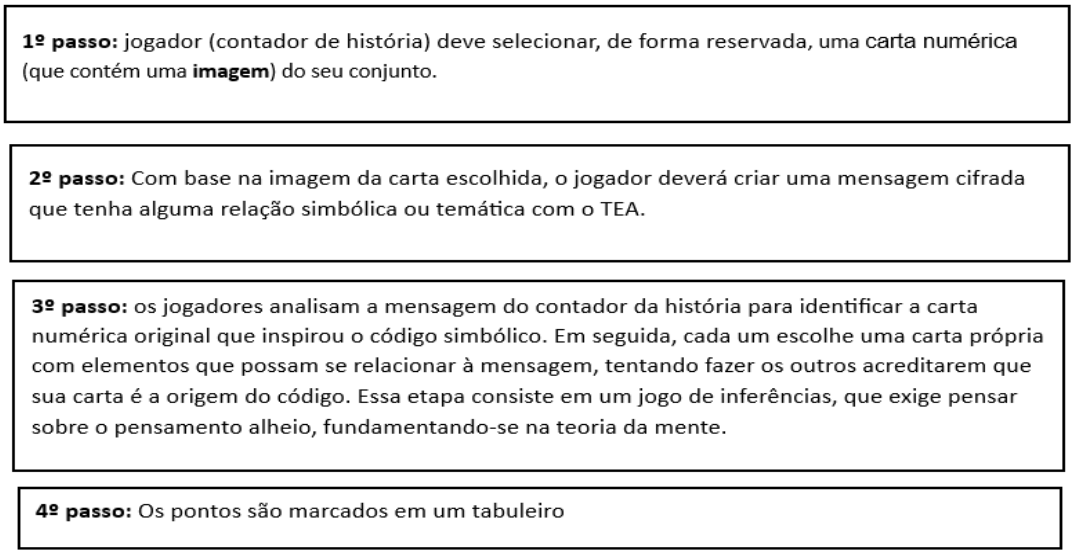
Figura 15 – Criação do jogo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Já na Modalidade 2, são utilizadas as 156 cartas “Através da Fechadura”, utilizando também um tabuleiro para a marcação de jogos (Figura 16).

Figura 16 – Construção do Jogo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Outros pensarão a respeito das pistas fornecidas, o que está diretamente relacionado à teoria da mente. Esta habilidade, que normalmente começa a se desenvolver por volta dos quatro a cinco anos de idade e evolui ao longo do tempo, refere-se à capacidade de entender e atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros. A teoria da mente é um dos elementos centrais que pode estar comprometido em indivíduos dentro do espectro autista, o que muitas vezes contribui para dificuldades na compreensão social e no comportamento atípico observado nesses indivíduos.

A primeira modalidade do jogo foi denominada *Mirror Mode*, em referência à teoria dos neurônios-espelho, proposta a partir da década de 1990. Os neurônios-espelho foram identificados como células cerebrais capazes de se ativar tanto quando um indivíduo executa uma ação quanto quando observa outro executá-la, permitindo uma forma primitiva de reconhecimento e imitação (Rizzolatti; Sinigaglia, 2008). A relação com o autismo surgiu de estudos que investigaram possíveis déficits nesse sistema, sugerindo dificuldades em processar a correspondência entre o observado e o vivido, o que poderia impactar a reciprocidade social e comunicativa (APA, 2022; Gallesse, 2006).

Inspirado nesse modelo, o *Mirror Mode* foi estruturado como uma dinâmica em que o jogador parte de um estímulo textual – enigma ou *card* contendo mensagens sobre autismo no universo de Alice – e busca estabelecer uma correspondência com uma imagem simbólica, também ambientada nesse mesmo universo. O exercício se dá de forma mais instintiva e imediata, tal como ocorre no processo de espelhamento: diante de uma cena, o jogador procura identificar elementos que ressoem com a mensagem textual, estabelecendo ligações simbólicas simples e diretas. Desse modo, a escolha do nome remete a uma homenagem conceitual à teoria dos neurônios-espelho, já que ambos os processos envolvem um esforço de reconhecimento, imitação e decodificação de sinais presentes no outro ou em um objeto de referência.

A segunda modalidade do jogo foi denominada *Mind Mode*, em alusão à teoria da mente (*Theory of Mind* – ToM). Essa teoria descreve a habilidade de atribuir estados mentais – como crenças, desejos e intenções – a si mesmo e aos outros, permitindo prever e interpretar comportamentos sociais (Premack; Woodruff, 1978). A literatura sobre o autismo tem ressaltado que déficits nessa capacidade podem comprometer a compreensão de perspectivas alheias e dificultar a leitura de intenções implícitas em interações sociais (Baron-Cohen; Leslie; Frith, 1985, 2022).

No *Mind Mode*, o jogador que assume o papel de contador de histórias deve elaborar um código, enigma ou pista a partir de uma carta que contém elementos simbólicos relacionados ao universo do autismo. O desafio consiste em equilibrar a clareza e a complexidade de sua pista: ela não pode ser tão simples a ponto de todos identificarem facilmente a resposta correta, nem tão difícil que ninguém consiga decifrá-la. Dessa forma, o contador precisa inferir como os demais jogadores interpretarão sua mensagem, antecipando os possíveis entendimentos do grupo. Essa exigência de previsão e julgamento remete diretamente à noção de teoria da mente, já que o sucesso do jogador depende de sua capacidade de representar mentalmente o que os outros sabem ou poderiam pensar.

Ao mesmo tempo, os demais participantes devem analisar o código lançado pelo contador de histórias e selecionar, em seu repertório de cartas, aquela que melhor traduz a mensagem proposta. Nesse processo, eles também mobilizam inferências sobre o pensamento coletivo, buscando convencer o grupo de que sua escolha corresponde ao enigma em questão. Assim, a modalidade *Mind Mode* homenageia a teoria da mente ao transformar em dinâmica lúdica a necessidade de interpretar, inferir e articular múltiplas perspectivas cognitivas, exigindo do jogador a habilidade de sair de sua própria ótica e considerar o ponto de vista dos outros.

5.2.2.2.2 Construindo a TACEJ – Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo

Antes da construção dos elementos constitutivos do jogo, foi desenvolvida uma ferramenta analítica com base nos critérios diagnósticos do TEA, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR). Essa ferramenta, denominada Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo (TACEJ), teve como principal finalidade subsidiar, de forma estruturada, o processo de elaboração do material lúdico-pedagógico.

A aplicação da TACEJ ocorreu de três maneiras complementares. A primeira consistiu em oferecer embasamento teórico para a criação dos conteúdos das cartas, uma vez que os temas extraídos da tabela orientaram diretamente a construção das imagens das cartas “Através da Fechadura”. Em um segundo momento, a ferramenta foi utilizada para realizar a análise dessas imagens e dos *cards*, com o intuito de identificar quais aspectos do TEA estavam sendo efetivamente contemplados em

cada um deles. Por fim, a TACEJ também possibilitou apontar quais temas precisariam ser mais explorados na elaboração dos enigmas, de modo a equilibrar os conteúdos já abordados pelos *cards* e garantir uma cobertura temática mais ampla e coerente.

A escolha pelo DSM-5-TR como base para a construção da TACEJ deve-se ao fato de esse manual representar, atualmente, o principal referencial internacional para o diagnóstico dos transtornos mentais, incluindo o TEA.

Dessa forma, a ferramenta foi essencial para garantir que os elementos do jogo – cartas “Através da Fechadura”, *cards* interpretativos e enigmas – estivessem devidamente articulados tanto à narrativa simbólica de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* quanto aos pressupostos clínicos e educacionais relacionados ao autismo, reforçando sua proposta de aprendizagem ativa.

A construção da TACEJ teve início a partir de uma leitura detalhada do capítulo do DSM-5-TR dedicado ao TEA. Considerando que o foco central do jogo é explorar, de forma lúdica e educativa, as características clínicas que fundamentam o diagnóstico do TEA, a estrutura da TACEJ foi elaborada com base nos critérios diagnósticos descritos no referido manual.

Esses critérios estão organizados em dois grandes domínios: o Domínio A, que abrange três subdomínios voltados às alterações na comunicação social e na reciprocidade interpessoal; e o Domínio B, composto por quatro subdomínios que descrevem comportamentos restritos e repetitivos, interesses fixos e padrões sensoriais atípicos. A TACEJ foi estruturada de modo a representar fielmente essa divisão, servindo como guia tanto para a elaboração dos conteúdos das cartas quanto para a posterior análise temática das imagens e dos enunciados.

Além da abordagem centrada nos critérios clínicos principais, o jogo também se propõe a promover discussões sobre aspectos adicionais relacionados ao TEA que, embora não façam parte dos domínios A e B, são igualmente relevantes para o entendimento mais abrangente da condição. Entre esses temas, incluem-se fatores etiológicos, manifestações clínicas influenciadas pelo sexo, terapias, apoio familiar, comorbidades psiquiátricas e médicas, isolamento social, bem como as repercussões funcionais em diferentes contextos de vida.

Para contemplar esses conteúdos complementares, o autor incorporou à TACEJ elementos dos demais critérios diagnósticos do DSM-5-TR (domínios C, D e E), criando um terceiro eixo de análise denominado Dimensões Ampliadas do

Transtorno (DAT). Esse novo domínio foi subdividido em seis categorias temáticas, que organizam os conteúdos que extrapolam os aspectos clínicos centrais, mas que são fundamentais para estimular nos jogadores uma compreensão crítica e reflexiva do autismo em suas múltiplas dimensões (Figura 17).

Figura 17 – TACEJ: Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo

Domínios	Temas (Subdomínios)	
Domínio A		
Temas Principais	A1	Déficits na reciprocidade socioemocional.
	A2	Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social.
	A3	Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.
Domínio B		
Temas Principais	B1	Movimentos motores estereotipados ou uso repetitivo de objetos ou fala.
	B2	Insistência em rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.
	B3	Interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco.
	B4	Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
Domínio DAT		
Temas Secundários	DAT1	**Condições associadas**: engloba a presença de comorbidades, prejuízos funcionais e dificuldades de aprendizagem.
	DAT2	**Idade:** Refere-se ao fato de que os sinais do autismo devem surgir na primeira infância, além de considerar a idade parental avançada como possível fator de risco para o transtorno.
	DAT3	**Fatores etiológicos e de risco**: inclui elementos como prematuridade extrema, exposição intrauterina a substâncias psicoativas e fatores genéticos.
	DAT4	**Dimensões de gênero**: contempla as diferenças na apresentação clínica entre os sexos, com maior prevalência no sexo masculino e, no feminino, maior tendência ao mascaramento e ao diagnóstico tardio.
	DAT5	**Impactos psicossociais**: refere-se ao isolamento social e às dificuldades de integração social que podem acompanhar o quadro clínico.
	DAT6	**Cuidados e intervenções**: abrange os recursos terapêuticos, estratégias familiares e o papel dos profissionais de saúde no acompanhamento dos indivíduos com TEA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Domínio A corresponde ao critério A do DSM-5-TR, subdividido em três subdomínios que descrevem os déficits na comunicação e interação social (APA, 2022):

- A1: Déficits na reciprocidade socioemocional;

- A2: Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social;
- A3: Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.

O Domínio B também reproduz integralmente o critério B do manual, contendo quatro subdomínios que tratam dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2022):

- B1: Movimentos motores estereotipados ou uso repetitivo de objetos ou fala;
- B2: Insistência em rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal;
- B3: Interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco;
- B4: Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.

O Domínio DAT consiste em uma categoria construída a partir dos critérios C, D e E do DSM-5-TR e de outras temáticas relevantes que, embora não configurem critérios diagnósticos centrais, são fundamentais para o aprofundamento da discussão clínica e educacional sobre o autismo. Essa categoria busca oferecer um panorama ampliado do transtorno, contemplando aspectos etiológicos, psicossociais e de desenvolvimento e intervenções terapêuticas. O domínio DAT foi subdividido em seis subdomínios (APA, 2022):

- DAT1 – Condições associadas: engloba a presença de comorbidades, prejuízos funcionais e dificuldades de aprendizagem;
- DAT2 – Idade: Refere-se ao fato de que os sinais do autismo devem surgir na primeira infância, além de considerar a idade parental avançada como possível fator de risco para o transtorno;
- DAT3 – Fatores etiológicos e de risco: inclui elementos como prematuridade extrema, exposição intrauterina a substâncias psicoativas e fatores genéticos;
- DAT4 – Dimensões de gênero: contempla as diferenças na apresentação clínica entre os sexos, com maior prevalência no sexo masculino e, no feminino, maior tendência ao mascaramento e ao diagnóstico tardio;
- DAT5 – Impactos psicossociais: refere-se ao isolamento social e às dificuldades de integração social que podem acompanhar o quadro clínico;

- DAT6 – Cuidados e intervenções: abrange os recursos terapêuticos, estratégias familiares e o papel dos profissionais de saúde no acompanhamento dos indivíduos com TEA.

Dessa forma, a TACEJ é constituída por três domínios – A, B e DAT – com, respectivamente, três, quatro e seis subdomínios. Cada subdomínio recebe a designação de tema; os temas vinculados aos domínios A e B são considerados temas principais, ao passo que os relativos ao domínio DAT são chamados de temas secundários. Assim, o TACEJ é composto por três domínios e treze temas, sendo sete temas principais e seis temas secundários. Essa organização foi adotada para atribuir um valor de importância ao conteúdo que seria apresentado e discutido com os alunos.

5.2.2.2.3 Construindo as cartas “Através da Fechadura”

O conjunto das cartas “Através da Fechadura” é composto por 156 unidades, organizadas em três baralhos distintos, cada um contendo 13 cartas que fazem referência direta aos elementos de um baralho tradicional (números de 1 a 10, valete, dama e rei), acrescidas dos emblemas dos quatro naipes clássicos. A esses elementos convencionais, somaram-se ilustrações inspiradas na obra original *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, publicada em 1865. Cada carta foi concebida com o objetivo de representar, de forma simbólica e diversificada, aspectos do universo narrativo de Alice, evocando, ao mesmo tempo, diferentes dimensões do TEA.

A inspiração para a elaboração das cartas “Através da Fechadura” do jogo foi baseada no modelo do Dixit®, um jogo reconhecido por estimular a criatividade e a interpretação simbólica por meio de imagens e descrições abertas. A ideia é que os participantes estabeleçam conexões entre a imagem das cartas e as mensagens provenientes de outros elementos do jogo, utilizando sua criatividade para construir essas ligações e, ao mesmo tempo, convencer ou tornar claro para os demais jogadores a veracidade dessa correlação. Essa dinâmica lúdica promove o pensamento crítico e favorece o processo de aprendizagem.

A concepção gráfica das cartas buscou romper com uma representação única e homogênea da personagem principal. Assim como o espectro autista é amplo e multifacetado, o projeto adotou uma abordagem plural da figura de Alice e dos demais

personagens, representando-os sob diferentes formas, estilos e expressões. Essa diversidade imagética visa refletir, de modo simbólico, a variabilidade de manifestações clínicas do autismo. Além disso, por serem concebidas como obras de arte visual, as imagens exercem um papel adicional: estimular os jogadores por si só, despertando seu interesse em jogar e incentivando o desenvolvimento da criatividade e da inspiração. Dessa forma, as cartas proporcionam múltiplas possibilidades interpretativas e enriquecem a experiência lúdica.

O processo criativo foi guiado pela ferramenta TACEJ, de modo que cada carta fosse construída a partir de elementos previamente organizados nos domínios e temas estabelecidos pela tabela.

Para a elaboração das imagens, foi utilizada a ferramenta de inteligência artificial GPT-4.0, por meio de comandos específicos que orientaram a criação visual. Esses comandos contemplavam o formato das ilustrações, concebidas em formato retangular com orientação vertical (retrato). Além disso, incluíam orientações temáticas relacionadas à obra original de Lewis Carroll, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, bem como instruções que incorporavam elementos cenográficos sugeridos pelo autor do projeto.

Outro aspecto importante dos comandos dizia respeito às referências ao autismo, baseadas nos temas estruturados na TACEJ. Buscou-se alternar os diversos temas para garantir que todos fossem contemplados ao longo do processo. Exemplos desses comandos incluíam indicações para representar expressões faciais ausentes, ausência de interação social com seus pares, repetição de alimentos, símbolos de hiperfoco (como lunetas), frases aparentemente desconexas, objetos associados à hipersensibilidade sensorial, como abafadores de som, distorções ligadas à luz ou à dor, bem como representações de estereotipias, a exemplo do desenho de piões (associados ao movimento de girar) e de formas que aludem ao bater de asas (*flapping*), que foram incorporados ao jogo. Esses elementos, associados a metáforas visuais e a outros recursos simbólicos, remetem, de maneira interpretativa, a manifestações características do TEA.

As imagens de Alice foram elaboradas com inspiração em diferentes escolas artísticas e estilos pictóricos, tais como pintura a óleo, modernismo, classicismo, gótico e influências do período vitoriano. Dessa forma, o processo criativo foi orientado tanto pela lógica narrativa de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* quanto

pelas categorias clínicas do espectro autista, resultando em um conjunto visualmente rico, metaforicamente denso e pedagogicamente estruturado.

Após a geração de cada imagem por meio do aplicativo de inteligência artificial, o autor realizava uma análise criteriosa. O objetivo era verificar se a carta atendia a três propósitos fundamentais.

O primeiro consistia em avaliar se a imagem representava de forma satisfatória o cenário idealizado, bem como os elementos inseridos nos comandos. Essa análise incluía aspectos técnicos, como o formato, a orientação da imagem e a ausência de distorções visuais.

O segundo propósito dizia respeito à dimensão estética. Como as cartas, além de integrarem o jogo, também deveriam funcionar como obras de arte autônomas, esperava-se que cada uma apresentasse uma composição visual harmônica, evocando inspiração artística e simbólica.

Por fim, a imagem precisava apresentar coerência com os objetivos interpretativos do projeto. Os elementos visuais deveriam articular-se de maneira consistente com a temática do transtorno do espectro autista e com a obra original de Lewis Carroll. Essa integração deveria resultar em uma relação significativa entre o conteúdo conceitual e a expressão artística.

Ao longo do processo, foram geradas aproximadamente sete mil imagens, das quais 533 foram consideradas adequadas para as etapas subsequentes.

Após a aprovação na primeira fase, cada carta foi submetida a uma análise sistemática fundamentada nos temas da TACEJ. Essa análise consistiu na aplicação de um *checklist*, cujo objetivo era identificar e registrar os domínios e temas do TEA representados simbolicamente em cada imagem. Assim, para cada carta “Através da Fechadura”, foram catalogadas diversas características contempladas na TACEJ.

A utilização da TACEJ como ferramenta para avaliar cada carta teve como propósito traduzir a subjetividade inerente às imagens em critérios objetivos e mensuráveis. Dessa forma, foi possível mapear de maneira clara e sistemática quais temas relacionados ao transtorno do espectro autista estavam sendo abordados em cada carta, garantindo equilíbrio e abrangência adequados na representação dos diferentes aspectos do autismo no jogo.

A seguir, realizou-se uma curadoria com foco na seleção daquelas que apresentavam maior apelo estético e diversidade visual, de modo a garantir uma composição final mais variada, evitando repetições e uniformidade excessiva. Após

essa etapa, foram pré-selecionadas 156 cartas para compor o conjunto final. As 377 imagens restantes foram mantidas em um “banco complementar”, com a finalidade de servirem como substitutas, caso fosse necessário repor alguma carta ao longo do desenvolvimento do jogo.

Assim, cada carta recebeu um perfil de acordo com os itens assinalados nesse *checklist*. Posteriormente, os dados de todas as 156 cartas pré-selecionadas foram tabulados para avaliar a distribuição dos temas no conjunto. A aprovação do grupo de cartas ocorreu somente se fossem respeitados critérios mínimos estabelecidos pelo autor, que exigiam que, no somatório de todas as cartas, pelo menos dois terços contemplassem cada domínio (A, B e DAT), bem como dois terços de cada subdomínio (A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4), e ao menos um décimo de cada subdomínio (DAT1, DAT2, DAT3, DAT4, DAT5, DAT6).

A partir dessa pré-seleção, caso os parâmetros quantitativos não fossem alcançados, os temas super-representados seriam revisados e as cartas que os continham seriam substituídas por outras que apresentassem temas pouco abordados, permitindo assim a inclusão de novas cartas que garantissem a distribuição e a representatividade mínima dos domínios e subdomínios da TACEJ, conforme previamente estabelecido pelo autor. Nesse processo, foi necessário substituir apenas 08 cartas, utilizando imagens do “banco complementar”, para atender às exigências mínimas de distribuição dos domínios e subdomínios da TACEJ (Figura 18).

Figura 18 – Análise das 156 imagens das cartas “Através da Fechadura” (utilizando a TACEJ como ferramenta para análise)

Domínios	Temas (Subdomínios)		Valor absoluto encontrado nas Imagens	Valor percentual encontrado nas Imagens
Domínio A			135	86,5%
Temas Principais	A1	Déficits na reciprocidade socioemocional.	128	82%
	A2	Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social.	114	73%
	A3	Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.	127	81%
Domínio B			143	91%
Temas Principais	B1	Movimentos motores estereotipados ou uso repetitivo de objetos ou fala.	106	67,9%
	B2	Insistência em rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.	127	81,4%
	B3	Interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco.	128	82%
	B4	Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.	118	75%
Domínio DAT			136	87,2%
Temas Secundários	DAT1	**Condições associadas**: engloba a presença de comorbidades, prejuízos funcionais e dificuldades de aprendizagem.	75	48%
	DAT2	**Idade:** Refere-se ao fato de que os sinais do autismo devem surgir na primeira infância, além de considerar a idade parental avançada como possível fator de risco para o transtorno.	35	22,4%
	DAT3	**Fatores etiológicos e de risco**: inclui elementos como prematuridade extrema, exposição intrauterina a substâncias psicoativas e fatores genéticos.	19	12%
	DAT4	**Dimensões de gênero**: contempla as diferenças na apresentação clínica entre os sexos, com maior prevalência no sexo masculino e, no feminino, maior tendência ao mascaramento e ao diagnóstico tardio.	48	30,7%
	DAT5	**Impactos psicossociais**: refere-se ao isolamento social e às dificuldades de integração social que podem acompanhar o quadro clínico.	95	60,9%
	DAT6	**Cuidados e intervenções**: abrange os recursos terapêuticos, estratégias familiares e o papel dos profissionais de saúde no acompanhamento dos indivíduos com TEA.	45	28,8%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A partir dessa substituição, chegou-se ao resultado das 156 cartas selecionadas. A essas cartas foram atribuídos naipes e números, de modo a permitir

múltiplas formas de utilização durante a dinâmica do jogo. Assim, cada carta poderá ser empregada tanto como estímulo à imaginação, ao ser associada aos *cards* interpretativos e enigmas, quanto como componente de um jogo tradicional de cartas no estilo “Pif-paf®”. Dessa forma, foi possível constituir três baralhos completos, ampliando a versatilidade pedagógica e lúdica do material.

Durante a etapa de elaboração das cartas “Através da Fechadura”, diversas dificuldades foram identificadas, sobretudo no que tange à tradução das ideias do autor para a linguagem visual processada pelo aplicativo de inteligência artificial. Com frequência, o cenário concebido mentalmente não era reproduzido com fidelidade, resultando em imagens que não correspondiam aos elementos conceituais e simbólicos pretendidos. Verificou-se, algumas vezes, uma defasagem entre a expectativa estética do autor e os resultados obtidos, considerando-se que cada carta era concebida como uma obra artística que deveria aliar beleza visual e profundidade simbólica sobre o autismo.

Outro desafio recorrente dizia respeito à orientação da imagem. Embora o aplicativo reconhecesse o formato retangular solicitado, havia inconsistência na geração de imagens na orientação vertical (retrato), sendo comum a entrega de imagens em orientação horizontal (paisagem). Além disso, observou-se a presença de distorções anatômicas e incoerências visuais, como personagens com membros duplicados ou faces deformadas, o que comprometia a integridade estética e a clareza da imagem.

Durante o processo de elaboração das cartas, observou-se também uma limitação imposta pelas diretrizes da própria inteligência artificial utilizada para a geração das imagens. Em diversas ocasiões, o sistema recusava-se a produzir determinadas cenas, alegando violação das políticas de uso, especialmente em relação a representações que poderiam ser interpretadas como plágio ou conteúdo inapropriado. Esse tipo de impasse ocorreu, por exemplo, quando eram solicitadas imagens que envolviam personagens da obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, ainda que se tratasse de um conteúdo em domínio público. Após esclarecimentos por parte do autor sobre a natureza educacional do projeto e a livre circulação da obra original, a geração das imagens era, em geral, autorizada.

Em determinadas situações, a ferramenta recusava comandos que mencionavam diretamente o nome de algum dos personagens do livro original sobre Alice, o que levou o autor a adotar uma estratégia alternativa: descrever a personagem

com base em suas vestimentas e características físicas, conforme a imagem mental que o autor deste jogo havia construído ao longo da leitura do livro original. Essa abordagem mostrou-se eficaz, sendo prontamente aceita pelo sistema para a geração das imagens.

Situação semelhante foi observada quando a temática envolvia representações gráficas de bebês em contextos gestacionais ou perinatais, utilizadas como alusão às possíveis relações entre o transtorno do espectro autista e fatores pré-natais, perinatais ou neonatais. Nesses casos, a recusa inicial da ferramenta baseava-se em interpretações automáticas de sensibilidade temática. Além disso, houve episódios em que a proposta visual incluía o uso de figuras de linguagem, como uma fita cobrindo os olhos de Alice – em alusão a alterações no processamento visual – ou passando pelos lábios – representando dificuldades na comunicação verbal. Essas imagens, por vezes, eram interpretadas pela ferramenta como referências a conteúdos sensíveis ou associados a sofrimento, o que impedia a geração automática. Após explicações fornecidas pelo autor, ressaltando o caráter simbólico da proposta e sua finalidade educativa e interpretativa, a maioria das solicitações foi posteriormente aceita, permitindo a continuidade do processo de criação.

Da mesma forma, houve recusas por parte da ferramenta diante da solicitação de uma imagem com a ideia de um gato surgindo de uma nuvem de fumaça – em referência ao Gato de Cheshire –, que estaria arranhando o rosto de Alice, embora sem lhe causar dor. Na cena imaginada, Alice já se encontrava machucada por lâminas envoltas em rolhas de vinho, mas mantinha a face imóvel, como forma de representar simbolicamente uma alteração no processamento sensorial relacionada à dor. Ainda que o conteúdo não tivesse como objetivo estimular a violência, mas, sim, evidenciar que determinados estímulos dolorosos podem ser percebidos de maneira distinta por indivíduos com TEA, a ferramenta inicialmente recusou a geração da imagem por interpretar que se tratava de um ato violento. No entanto, após a devida justificativa por parte do autor, explicitando o intuito didático e interpretativo da proposta, voltada para fins educativos no contexto do autismo, a situação pôde ser contornada, e a criação da imagem foi, enfim, viabilizada.

Por fim, em algumas ocasiões, a inteligência artificial gerava imagens de Alice ou de outros personagens com traços idênticos aos das animações da Disney, o que levava ao descarte imediato das ilustrações, a fim de evitar possíveis conflitos relacionados a direitos autorais.

5.2.2.2.4 Construindo os *cards* “Correlacione ou Desapareça” (241 unidades)

O nome atribuído a este conjunto de cartas foi inspirado em um trocadilho com a figura do Gato de Cheshire (*Cheshire Cat*), personagem da obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, publicada originalmente em 1865. No enredo, o gato é conhecido por desaparecer gradativamente, deixando apenas o sorriso suspenso no ar – uma imagem simbólica que serviu como metáfora para a proposta desse elemento do jogo, no qual o jogador é desafiado a realizar uma correlação interpretativa entre o conteúdo textual do *card* e uma das imagens representadas nas cartas “Através da Fechadura”. A lógica do jogo impõe, portanto, o risco de “desaparecimento” simbólico do *card*, caso a tentativa de correlação não se concretize de maneira coerente.

A criação desses *cards* seguiu um processo metodológico específico, iniciado pela leitura integral da obra original de Carroll. Durante a leitura, o autor do presente trabalho identificava passagens que pudessem servir como pontos de ancoragem para uma reinterpretação à luz da temática do transtorno do espectro autista. Esses trechos foram cuidadosamente marcados no corpo do texto, resultando em um total de 612 excertos iniciais.

A partir desses recortes, iniciou-se a elaboração de justificativas interpretativas inspiradas nas diversas temáticas abordadas na TACEJ, com o intuito de evidenciar, de maneira simbólica, aspectos relevantes relacionados ao transtorno do espectro autista. Desse esforço interpretativo, foi possível produzir 292 *cards* com justificativas que apresentavam coerência com a proposta do projeto e com os referenciais teóricos adotados.

Destes 292 *cards* iniciais, foi realizada uma avaliação criteriosa, na qual foram descartados aqueles cuja justificativa ou correlação com o autismo não apresentavam a consistência esperada ou não demonstravam uma ligação clara e adequada com as temáticas propostas. Dessa forma, o conjunto foi restrito a 241 *cards*, que apresentavam maior qualidade interpretativa e aderência ao propósito do projeto.

É importante esclarecer que o objetivo desta etapa não é afirmar ou sugerir que Alice ou qualquer outro personagem da obra possua transtorno do espectro autista, visto que o diagnóstico requer a presença dos critérios completos e integrados, conforme estabelecido no DSM-5-TR. A finalidade dos recortes selecionados e das justificativas interpretativas não consiste em realizar um diagnóstico, mas sim em

utilizar trechos dessa obra clássica como estímulos simbólicos e inspiradores, que possibilitem a reflexão e a discussão sobre o TEA. Além disso, esses elementos funcionam como instrumentos para a aplicação de metodologias ativas no processo de aprendizagem.

Cada um dos 241 *cards* selecionados foi submetido a uma análise detalhada com base na TACEJ, por meio da aplicação de um *checklist* específico destinado à identificação das temáticas abordadas em cada justificativa. Essa avaliação teve como objetivo mapear, com precisão, quais aspectos do transtorno do espectro autista eram contemplados em cada *card*. Observou-se que a maior parte dos *cards* apresentava justificativas relacionadas a apenas um tema da TACEJ, embora alguns abordassem mais de um aspecto de forma simultânea. Como resultado, os 241 *cards* analisados permitiram a identificação de um total de 340 temas da TACEJ (ou seja, 340 subdomínios) contemplados ao longo do conjunto.

No processo de construção dos elementos do jogo, foi possível atribuir interpretações fundamentadas a cada trecho selecionado, sempre pautadas na obra original do século XIX, sem, contudo, criar ou inventar significados que não estivessem presentes no texto. Dessa forma, é compreensível que muitos aspectos do DSM-5-TR, inicialmente considerados por meio da estrutura da TACEJ, não tenham sido contemplados de maneira equitativa na distribuição dos *cards*. Enquanto alguns subdomínios, como o DAT3, estiveram representados por apenas um *card* (0,41%), outros, como o A3 e o B2, apresentaram uma presença significativamente maior, com 39% e 23,14% dos *cards*, respectivamente. Isso ocorre porque a interpretação buscou respeitar o conteúdo da obra original e sua conexão legítima com as temáticas do autismo, sem forçar as relações por meio da alteração do conteúdo do texto original. Os resultados dessa análise podem ser observados detalhadamente na tabela a seguir, que apresenta a distribuição dos elementos identificados ao longo das cartas selecionadas (Figura 19).

Figura 19 – Análise dos 241 *cards* “Correlacione ou Desapareça” (usando a TACEJ como ferramenta para análise)

Domínios	Temas (Subdomínios)		Valor absoluto encontrado nas Cards	Valor percentual encontrado nos Cards
Domínio A			137	56%
Temas Principais	A1	Déficits na reciprocidade socioemocional.	36	14,93%
	A2	Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social.	22	9,12%
	A3	Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos.	96	39%
Domínio B			118	48,9%
Temas Principais	B1	Movimentos motores estereotipados ou uso repetitivo de objetos ou fala.	29	12%
	B2	Insistência em rotinas, padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.	63	23,14%
	B3	Interesses altamente restritos e fixos, anormais em intensidade ou foco.	27	11,2%
	B4	Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.	25	10,37%
Domínio DAT			33	13,9%
Temas Secundários	DAT1	**Condições associadas**: engloba a presença de comorbidades, prejuízos funcionais e dificuldades de aprendizagem.	05	2,07%
	DAT2	**Idade:** Refere-se ao fato de que os sinais do autismo devem surgir na primeira infância, além de considerar a idade parental avançada como possível fator de risco para o transtorno.	05	2,07%
	DAT3	**Fatores etiológicos e de risco**: inclui elementos como prematuridade extrema, exposição intrauterina a substâncias psicoativas e fatores genéticos.	01	0,41%
	DAT4	**Dimensões de gênero**: contempla as diferenças na apresentação clínica entre os sexos, com maior prevalência no sexo masculino e, no feminino, maior tendência ao mascaramento e ao diagnóstico tardio.	05	2,07%
	DAT5	**Impactos psicossociais**: refere-se ao isolamento social e às dificuldades de integração social que podem acompanhar o quadro clínico.	14	5,8%
	DAT6	**Cuidados e intervenções**: abrange os recursos terapêuticos, estratégias familiares e o papel dos profissionais de saúde no acompanhamento dos indivíduos com TEA.	12	4,97%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A elaboração dos 241 *cards* intitulados “Correlacione ou Desapareça” teve como inspiração a própria natureza da obra *As Aventuras de Alice no País das*

Maravilhas, cuja narrativa subverte convenções, desconstrói expectativas e questiona a lógica típica do mundo real. Desde os primeiros capítulos, a fusão entre os mundos real e imaginário estabelece um cenário propício a múltiplas interpretações e simbolismos. Trata-se de uma narrativa marcada pelo estranhamento, pela comunicação pouco eficiente, pela dificuldade em compreender e respeitar regras, bem como pela limitação em manter diálogos recíprocos. Em diversas situações, observava-se que o foco de interesse de um dos interlocutores assumia papel central na conversa, a ponto de excluir outras tentativas de introduzir novos assuntos no diálogo. Todos esses elementos ocupam papel central na obra.

Essa característica aproxima-se, em diversos aspectos, da experiência comunicativa de indivíduos com transtorno do espectro autista. A obra retrata, de forma recorrente, situações em que a comunicação se apresenta ambígua, fragmentada ou simbólica, refletindo dificuldades semelhantes às enfrentadas por pessoas com TEA. No entanto, tal como na obra de Carroll, a comunicação, embora desafiadora, não se mostra inviável.

Adicionalmente, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* oferece ampla matéria-prima para a abordagem dos domínios contemplados no critério B do DSM-5-TR, que trata dos comportamentos restritos e repetitivos. Diversas passagens apresentam personagens com interesses fixos, comportamentos ritualísticos ou falas reiterativas, o que favoreceu o processo de associação simbólica com os subdomínios diagnósticos do transtorno do espectro autista.

O principal desafio na construção dos *cards* esteve relacionado à necessidade de inserir elementos explicativos no corpo do texto literário. Tais elementos visavam oferecer ao jogador informações que facilitassem a compreensão de qual personagem estava se referindo a determinada fala ou ação. Como a obra original nem sempre explicita esse tipo de informação, tornou-se necessário intervir pontualmente no texto. Para preservar a integridade do excerto literário e, ao mesmo tempo, garantir a clareza necessária ao jogo, optou-se por uma convenção editorial: sempre que o autor precisasse adicionar palavras com a finalidade de contextualizar ou esclarecer a fala de um personagem, essas inserções seriam destacadas em sublinhado. Essa escolha teve como objetivo preservar a distinção entre o texto original de *Alice* e as intervenções realizadas pelo autor do jogo. As modificações ou acréscimos foram feitos unicamente para conferir sentido aos excertos selecionados, considerando que, durante a partida, os jogadores terão acesso apenas a fragmentos isolados da obra,

sem o apoio do contexto integral do capítulo de origem. Assim, buscou-se respeitar a autoria de Lewis Carroll, ao mesmo tempo em que se garantiu a funcionalidade do material no contexto da dinâmica lúdica.

Outro desafio importante consistiu em equilibrar a fidelidade ao texto literário com a necessidade de associar cada excerto a conteúdos relevantes no âmbito do transtorno do espectro autista. Nem todos os trechos da obra apresentavam, de forma imediata, correlações claras com os temas ou aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista. Assim, foi preciso realizar uma leitura minuciosa e interpretativa, a fim de extrair, mesmo de passagens mais sutis, elementos que permitissem essa articulação simbólica e conceitual.

5.2.2.2.5 Construindo os enigmas “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” (166 unidades)

O quarto e último elemento do jogo é composto por 166 enigmas, cuja denominação – “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” – constitui um duplo referencial simbólico. Por um lado, evoca a clássica fórmula enigmática atribuída à esfinge na mitologia grega, que impunha ao viajante a tarefa de resolver um enigma sob pena de ser devorado por meio da frase “Decifra-me ou te devoro”; por outro, remete à icônica sentença proferida pela Rainha de Copas na obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll: “Cortem-lhe a cabeça!”. O título foi escolhido por sintetizar, em tom lúdico, a tensão entre o desafio interpretativo e a sanção fictícia, alinhando-se à atmosfera da obra original e à proposta pedagógica do jogo.

A dinâmica central do jogo consiste na tentativa, por parte dos participantes, de estabelecer correlações entre imagens das cartas “Através da Fechadura” e mensagens relacionadas ao transtorno do espectro autista. O jogador que conseguir realizar tais associações de modo eficaz acumula pontos e, com isso, avança em direção à vitória. Essas mensagens podem ser apresentadas de duas formas distintas: por meio dos *cards* “Correlacione ou Desapareça” – anteriormente discutidos – ou por meio dos enigmas “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça”, elaborados com o objetivo de complementar a diversidade temática do jogo.

Durante o processo de categorização dos 241 *cards* “Correlacione ou Desapareça” nos temas da TACEJ (sendo tema a referência atribuída pelo autor aos subdomínios), constatou-se, como já se esperava, que determinados temas foram

abordados com maior frequência do que outros. Tal assimetria era previsível, uma vez que os *cards* interpretativos foram construídos exclusivamente a partir de trechos da obra original, cuja estrutura textual não poderia ser alterada. Ademais, o autor do jogo não poderia criar trechos fictícios com base no universo de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, sendo-lhe permitido apenas propor interpretações simbólicas com base no material preexistente.

Reconhecendo essa limitação, a criação dos enigmas “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” surgiu como alternativa viável e necessária para garantir que todos os temas (principais e secundários) da TACEJ fossem contemplados. Ao atender à necessidade de abordar aspectos do transtorno do espectro autista pouco ou desproporcionalmente explorados nos *cards* “Correlacione ou Desapareça”, os enigmas assumem uma função complementar, funcionando como uma balança de equilíbrio ou agente ponderador. Dessa forma, permitem que temas (ou subdomínios) menos recorrentes sejam apresentados com maior frequência aos alunos, sem comprometer a coerência pedagógica da proposta, oferecendo uma base mais ampla para reflexão e análise durante a aplicação do jogo.

Para a construção dos enigmas, foi necessário estabelecer algumas etapas.

A primeira etapa consistiu na retomada da TACEJ, agora sistematicamente organizada segundo seus domínios: A, B e DAT. Cabe ressaltar que a TACEJ foi desenvolvida com base no DSM-5-TR, incorporando não apenas os critérios diagnósticos, mas também diversos temas complementares e informações clínicas discutidas ao longo do manual.

Os domínios A e B correspondem, respectivamente, às características nucleares do transtorno do espectro autista descritas no DSM-5-TR. O domínio A compreende três subdomínios relacionados às dificuldades na comunicação e na interação social, enquanto o domínio B contempla quatro subdomínios voltados aos comportamentos restritos e repetitivos, bem como aos interesses fixos e à hiporreatividade ou hiperreatividade a estímulos sensoriais. Cada um desses sete subdomínios foi considerado como “tema principal” para a construção dos enigmas.

O domínio DAT, por sua vez, foi concebido como uma categoria complementar, reunindo seis subdomínios denominados “temas secundários”. Esses subdomínios foram estruturados a partir de elementos que abrangem tanto os demais critérios diagnósticos do DSM-5-TR (domínios C, D e E) quanto aspectos relevantes da vivência clínica do autismo que extrapolam os critérios diagnósticos formais. Entre os

conteúdos contemplados, destacam-se as dificuldades vivenciadas por indivíduos com TEA, o papel do suporte familiar e profissional, as possíveis etiologias do transtorno, os desafios cotidianos e as estratégias terapêuticas associadas. A inclusão desses temas teve como objetivo ampliar o escopo pedagógico do jogo, proporcionando uma compreensão mais abrangente do transtorno e favorecendo a formação crítica e reflexiva dos jogadores envolvidos.

Para a construção dessa etapa, é fundamental compreender que a TACEJ funciona como um instrumento de análise e suporte para o desenvolvimento das ferramentas do jogo. Nessa etapa, ela é utilizada para categorizar os temas em principais e secundários, conforme apresentado nas figuras anteriores.

Os temas principais abrangem: A1 – reciprocidade socioemocional; A2 – comunicação não verbal; A3 – desenvolvimento; B1 – estereotipias; B2 – rigidez; B3 – hiperfoco; e B4 – alterações sensoriais.

Já os temas secundários correspondem ao domínio Dimensões Ampliadas do Transtorno (DAT), subdividido em: DAT1 – condições associadas; DAT2 – idade; DAT3 – fatores etiológicos e de risco; DAT4 – dimensões de gênero; DAT5 – impactos psicossociais; e DAT6 – cuidados e intervenções.

A segunda etapa consistiu na modificação e simplificação da tabela da TACEJ, resultando na Figura 20, que apresenta exclusivamente os temas – isto é, os subdomínios. Seu objetivo é demonstrar a frequência com que cada tema – tanto principal quanto secundário – foi representado ao longo dos 241 *cards* “Correlacione ou Desapareça”.

Observa-se que, embora o total de *cards* seja 241, houve casos em que um mesmo *card* abordou mais de um tema simultaneamente. Dessa forma, o número total de ocorrências temáticas chegou a 340. A tabela apresenta, para cada tema, o número absoluto de vezes em que foi citado e sua respectiva proporção percentual, calculada em relação ao total de 241 *cards*. Tal distribuição permite visualizar a predominância de determinados conteúdos e evidencia a necessidade de estratégias compensatórias para equilibrar a representação dos temas no conjunto geral do jogo (Figura 20).

Figura 20 – Distribuição simplificada dos 241 *cards* “Correlacione ou Desapareça”

Categoria do Tema	Tema (Subdomínio)	*Frequência real (n)*	*Proporção relativa (% dos 241 cards)*
Temas Principais	A1 – reciprocidade socioemocional;	36	10,59%
	A2 – comunicação não verbal;	22	6,47%
	A3 – desenvolvimento;	96	28,24%
	B1 – estereotipias	29	8,53%
	B2 – rigidez;	63	18,53%
	B3 – hiperfoco;	27	7,94%
	B4 – alterações sensoriais.	25	7,35%
Temas Secundários	DAT1 – condições associadas;	5	1,47%
	DAT2 – idade;	5	1,47%
	DAT3 – fatores etiológicos e de risco;	1	0,29%
	DAT4 – dimensões de gênero;	5	1,47%
	DAT5 – impactos psicossociais;	14	4,12%
	DAT6 – cuidados e intervenções.	12	3,53%
Total de ocorrências temáticas		340	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base na tabela apresentada, é possível observar que determinados temas foram abordados com frequência significativamente superior em relação aos demais. O tema A3 – Desenvolvimento social e relacional corresponde a 28,24% das ocorrências temáticas, enquanto B2 – Rigidez comportamental aparece em 18,53% dos *cards*, o que evidencia uma concentração expressiva nessas duas categorias. Os demais temas principais, embora também presentes, encontram-se distribuídos de forma relativamente equilibrada, com percentuais próximos entre si.

Em contrapartida, os temas classificados como secundários, especialmente DAT3 – Fatores etiológicos e de risco, que foi identificado em apenas 0,29% dos *cards*, mostram-se pouco representados. Essa disparidade revela um desequilíbrio na

distribuição dos conteúdos e aponta para a necessidade de estratégias que favoreçam a inclusão de temas menos recorrentes no material didático do jogo.

Foi justamente diante desse cenário que surgiu a proposta de criação dos enigmas “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça”. Essa nova modalidade foi concebida como um mecanismo complementar, com o intuito de ampliar a diversidade temática abordada e possibilitar a inserção pedagógica de conteúdos que, por sua baixa frequência nos *cards* “Correlacione ou Desapareça”, poderiam ser negligenciados no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira etapa na construção dos enigmas não se limitou à simples inclusão de todos os temas da TACEJ, mas implicou a definição de uma lógica criada pelo autor – por conveniência metodológica – com o objetivo de minimizar os desequilíbrios observados na frequência de aparecimento dos temas. Tal lógica visa ampliar as possibilidades de que cada tema, seja principal ou secundário, possa ser acessado pelos jogadores ao longo da partida, sem a pretensão de eliminar integralmente as assimetrias na distribuição.

Dessa forma, foram propostas as seguintes orientações básicas: durante o jogo, ao sortear um *card* “Correlacione ou Desapareça” e um enigma “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça”, espera-se que os temas vinculados a esses elementos respeitem uma lógica de distribuição proporcional. Especificamente, os temas principais – num total de sete temas, relacionados aos domínios A e B – devem apresentar probabilidades semelhantes de serem sorteados entre si. Da mesma forma, os temas secundários – num total de seis temas, relacionados ao domínio DAT – também devem possuir chances equivalentes de seleção entre si.

Além disso, estabeleceu-se uma proporção entre os dois grupos de temas, de forma que as mensagens relacionadas aos temas principais tenham quatro vezes mais chance de serem sorteadas do que aquelas relacionadas aos temas secundários.

A lógica de distribuição pode ser representada da seguinte forma:

- temas principais (A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4): A1 : A2 : A3 : B1 : B2 : B3 : B4 = 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1.
- temas secundários (DAT1, DAT2, DAT3, DAT4, DAT5, DAT6): DAT1 : DAT2 : DAT3 : DAT4 : DAT5 : DAT6 = 1 : 1 : 1 : 1 : 1 : 1.
- entre grupos: (temas principais): (temas secundários) = 4 : 1.

O passo seguinte consistiu na tentativa de estabelecer uma lógica que possibilitasse a organização proporcional dos temas, conforme as orientações previamente descritas. Para isso, foi necessário inicialmente propor um modelo teórico de distribuição que representasse a proporção esperada entre os temas principais (A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4) e os subdomínios secundários (DAT1 a DAT6), caso fosse possível exercer controle integral sobre a distribuição dos *cards*.

Considerou-se que os temas principais deveriam manter probabilidades equivalentes entre si (isto é, proporção 1:1:1:1:1:1:1) e que, em relação ao conjunto dos temas secundários, o grupo de temas principais deveria apresentar uma chance de ocorrência quatro vezes maior – ou seja, uma proporção global de 4:1 entre temas principais e secundários. Os temas secundários, por sua vez, também deveriam manter proporções equivalentes entre si (1:1:1:1:1:1).

Com base nesses pressupostos, formulou-se a seguinte equação para estimar a distribuição proporcional ideal entre os temas (Figura 21):

Figura 21 – Equação

$$7x + 6\,(\frac{x}{4}) = 100\%$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Resolvendo a equação, obtém-se (Figura 22):

Figura 22 – Resultado da equação

$$7x + \frac{6x}{4} = 100$$
$$7x + 1,5x = 100$$
$$8,5x = 100 \Rightarrow x \approx 11,76\%$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Dessa forma, caso a distribuição tivesse, de maneira ideal, ocorrido de forma equitativa, cada tema principal corresponderia a aproximadamente 11,76% da amostra total de *cards*. Já cada subdomínio secundário representaria cerca de 2,94%, considerando que os temas principais devem ter, proporcionalmente, quatro vezes mais chance de serem sorteados (isto é, 11,76% ÷ 4).

Importa destacar, no entanto, que essa distribuição representa um modelo idealizado. Na prática, não seria possível atingir tal proporção exata, uma vez que os *cards* foram desenvolvidos a partir de excertos previamente definidos do livro *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (Carroll, 1865). Ou seja, os conteúdos dos *cards* foram determinados pelos trechos selecionados da obra literária, o que impede um controle rigoroso sobre a frequência com que cada tema aparece. Além disso, alguns *cards* permitem múltiplas interpretações, podendo estar associados a mais de um subdomínio, o que adiciona uma complexidade adicional à distribuição.

Ainda assim, o cálculo apresentado serve como referência teórica para orientar a criação dos enigmas do jogo, cuja função principal é complementar a diversidade temática e promover a representação mais equânime possível entre os diferentes temas de discussão.

Na etapa 5 foi realizada a definição teórica da distribuição proporcional ideal dos *cards* por tema. Com base na proporção ideal previamente definida – em que os temas principais deveriam ocorrer com uma frequência quatro vezes maior que os temas secundários (proporção global de 4:1) –, foi possível estimar o número esperado de *cards* para cada tema, considerando-se o total de 241 *cards*. Ressalta-se, contudo, que essa distribuição idealizada não pôde ser plenamente implementada, uma vez que os *cards* foram elaborados a partir de excertos de uma obra literária já existente, *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (Carroll, 1865), o que impossibilita o controle absoluto sobre a frequência de cada subdomínio.

A partir da equação apresentada na etapa anterior ($7x + 6(x/4) = 100\%$), obteve-se que:

- cada tema principal deveria corresponder a aproximadamente 11,76% do total de *cards*;
- cada tema secundário, por sua vez, deveria corresponder a 2,94% (ou seja, x/4) do total de *cards*.

Com isso, aplicando tais percentuais ao universo de 241 *cards*, o cálculo resultou em:

- temas principais: $11{,}76\% \times 241 \approx 28{,}34$ *cards*;
- temas secundários: $2{,}94\% \times 241 \approx 7{,}08$ *cards*.

Embora a totalidade dos 241 *cards* traga, ao todo, 340 ocorrências temáticas (já que alguns *cards* associam-se simultaneamente a mais de um subdomínio), a probabilidade de um tema ser sorteado em uma partida está diretamente relacionada

à sua frequência relativa dentro dos 241 *cards*. Assim, a chance de seleção de determinado tema pode ser expressa pela seguinte razão (Figura 23):

Figura 23 – Equação

$$\text{Probabilidade de sorteio de um tema} = \frac{\text{número de ocorrências do tema}}{241}$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ou seja, chamou-se de valor de “Desvio Zero” (D0) aquele que representaria a situação ideal em que os *cards* pudessem ser distribuídos exatamente de acordo com as proporções previstas entre os temas principais e secundários, conforme a lógica previamente estabelecida (4:1). Esse valor corresponde à frequência esperada de ocorrência de cada tema, caso fosse possível um controle total sobre o processo de associação temática dos *cards*.

No cenário idealizado, cada tema principal deveria estar presente em aproximadamente 28,34 *cards*, enquanto cada tema secundário deveria aparecer em cerca de 7,08 *cards*, conforme os cálculos baseados nos percentuais de 11,76% e 2,94%, respectivamente, aplicados sobre o total de 241 *cards*. Como pode ser observado, os valores de D0 para os temas principais e secundários encontram-se apresentados nas Figuras 24 e 25, respectivamente, servindo como parâmetros de referência para a análise da distribuição efetivamente obtida.

Entretanto, como já destacado anteriormente, essa distribuição equitativa não pôde ser alcançada, dado que os *cards* foram construídos a partir da interpretação simbólica de fragmentos de uma obra literária já publicada, o que impôs limites ao controle proporcional da frequência temática. Assim, o valor de “Desvio Zero” não foi um resultado empírico, mas sim um referencial teórico, utilizado como parâmetro para avaliar a distância entre a distribuição ideal e a distribuição observada no conjunto de *cards* produzidos.

Figura 24 – Distribuição teórica de frequências para temas principais com base nos desvios em relação ao valor de Desvio Zero (D0)

Faixa de Desvio dos (Cards)	**Frequência** Teórica (Cards)	**Intervalo** de Frequência (Cards)	Faixa de desvio dos Enigmas	Valor de Compensação para Enigmas	Número de Enigmas por Faixa (Arredondado)
D-100	0	0 – 2,82	E +100	47,040	47
D-90	2,83	2,83 – 5,65	E +90	44,688	45
D-80	5,66	5,66 – 8,49	E +80	42,336	42
D-70	8,50	8,50 – 11,32	E +70	39,984	40
D-60	11,33	11,33 – 14,16	E +60	37,632	38
D-50	14,17	14,17 – 17,00	E +50	35,280	35
D-40	17,00	17,01 – 19,82	E +40	32,928	33
D-30	19,83	19,83 – 22,66	E +30	30,576	31
D-20	22,67	22,67 – 25,49	E +20	28,224	28
D-10	25,50	25,50 – 28,33	E +10	25,872	26
D 0	28,34	28,34 – 31,16	E 0	23,520	24
D+10	31,17	31,17 – 33,99	E -10	21,168	21
D+20	34,00	34,00 – 36,83	E -20	18,816	19
D+30	36,84	36,84 – 39,66	E -30	16,464	16
D+40	39,67	39,67 – 42,50	E -40	14,112	14
D+50	42,51	42,51 – 45,33	E -50	11,760	12
D+60	45,34	45,34 – 48,16	E -60	9,408	9
D+70	48,17	48,17 – 51,00	E -70	7,056	7
D+80	51,01	51,01 – 53,83	E -80	4,704	5
D+90	53,84	53,84 – 56,67	E -90	2,352	2
D+100	56,68	56,68 – ou mais	E -100	0,000	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Figura 25 – Distribuição teórica de frequências para temas secundários com base nos desvios em relação ao valor de Desvio Zero (D0)

Faixa de Desvio dos (Cards)	**Frequência** Teórica (Cards)	**Intervalo** de Frequência (Cards)	Faixa de desvio dos Enigmas	Valor de Compensação para Enigmas	Número de Enigmas por Faixa (Arredondado)
D-100	0	0-0,69	E +100	11,760	12
D-90	0,70	0,70- 1,40	E +90	11,172	11
D-80	1,41-	1,41- 2,11	E +80	10,584	11
D-70	2,12	2,12-2,82	E +70	9,996	10
D-60	2,83	2,83-3,53	E +60	9,408	9
D-50	3,54	3,54-4,23	E +50	8,820	9
D-40	4,24	4,24-4,94	E +40	8,232	8
D-30	4,95	4,95-5,65	E +30	7,644	8
D-20	5,66	5,66-6,36	E +20	7,056	7
D-10	6,37	6,37-7,07	E +10	6,468	6
D-0	7,08	7,08-7,77	E 0	5,88	6
D+10	7,78	7,78-8,48	E -10	5,292	5
D+20	8,49	8,49- 9,19	E -20	4,704	5
D+30	9,20	9,20- 9,90	E -30	4,116	4
D+40	9,91	9,91- 10,61	E -40	3,528	4
P+50	10,62	10,62- 11,31	E -50	2,940	3
D+60	11,32	11,32- 12,02	E -60	2,352	2
D+70	12,03	12,03- 12,73	E -70	1,764	2
D+80	12,74	12,74- 13,44	E -80	1,176	1
D+90	13,45	13,45- 14,15	E -90	0,588	1
D+100	14,16	14,16- OU MAIS	E -100	0,000	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A sexta etapa consistiu na construção de uma matriz de desvios percentuais com base no valor de referência denominado "Desvio Zero" (D0), a fim de estimar variações aceitáveis na distribuição temática dos *cards*. O objetivo foi identificar faixas de oscilação que pudessem orientar a análise da distribuição efetiva dos *cards* produzidos, em relação ao cenário ideal previamente definido.

Para isso, consideraram-se vinte faixas simétricas de variação, divididas em dez incrementos para mais (D+10 a D+100) e dez para menos (D–10 a D–100), com base em percentuais sucessivos de 10% aplicados sobre o valor absoluto do D0. Essas faixas estão representadas na Coluna 1 da Figura 24 (temas principais) e na Coluna 1 da Figura 25 (temas secundários).

A Coluna 2 de cada tabela apresenta os valores absolutos teóricos esperados para cada faixa de desvio, calculados a partir da aplicação dos percentuais correspondentes sobre o D0. No caso dos temas principais, cujo valor de referência foi de 28,34 *cards* por tema, cada desvio de 10% representa uma diferença de aproximadamente 2,834 *cards*. Para os temas secundários, com valor médio de 7,08 *cards* por tema, cada desvio de 10% equivale a cerca de 0,708 *cards*.

Dessa forma, por exemplo, a faixa D–10 corresponde a um intervalo de aproximadamente 25,50 *cards* (10% a menos do D0) para temas principais e 6,37 *cards* para temas secundários, enquanto a faixa D+70 representa um desvio de 70% acima do valor de referência, correspondendo a cerca de 48,17 *cards* para temas principais e 12,03 *cards* para os temas secundários.

Na etapa 7 foram definidos os intervalos de frequência dos *cards* associados a cada faixa de desvio percentual.

Dando continuidade ao processo, e tendo já definidos o valor do Desvio Zero (D0) bem como as vinte faixas percentuais simétricas – dez para menos (D–10 a D–100) e dez para mais (D+10 a D+100) –, foi possível construir 21 intervalos sucessivos de frequência, cada um associado a uma faixa de desvio. Essa operação foi realizada separadamente para os temas principais (Figura 24) e para os temas secundários (Figura 25), conforme os respectivos valores médios de D0.

Esses intervalos, apresentados na Coluna 3 das Figuras 24 e 25, foram obtidos a partir dos valores absolutos esperados para cada faixa de desvio, conforme indicados na Coluna 2. A lógica adotada para a construção desses intervalos (Coluna 3) consistiu em estabelecer, para cada faixa (Coluna 1), um intervalo que se inicia no valor correspondente à sua própria frequência teórica (Coluna 2) e se estende até o limite inferior da frequência da faixa seguinte. Por exemplo, na Figura 24, a frequência teórica da faixa D+20 (Coluna 1) é de 34 *cards* (Coluna 2), e a da faixa D+30 é de 36,84. Assim, o intervalo correspondente à faixa D+20 (Coluna 3) inicia-se em 34,00 e estende-se até 36,83 – ou seja, até o valor imediatamente anterior ao início da

próxima frequência, que seria 36,84. Dessa forma, define-se o intervalo de 34,00 a 36,83 como representativo da faixa D+20.

Essa lógica resultou em 21 intervalos contínuos e mutuamente excludentes, abrangendo desde valores extremamente baixos – inclusive a possibilidade de ocorrência nula (zero) – até valores consideravelmente superiores ao Desvio Zero (D0). Essa estrutura permitiu que qualquer frequência observada de ocorrência de um tema pudesse ser enquadrada em uma faixa específica de desvio percentual. Tal classificação mostrou-se essencial para a etapa seguinte, que envolveu a aplicação de fatores de compensação na distribuição proporcional dos enigmas entre os diferentes temas.

Na etapa 8, foi idealizado o número de enigmas que poderiam ser incorporados ao jogo com o objetivo de atuar como instrumento de compensação, voltado à retomada e discussão de temas que, na distribuição inicial dos *cards*, tenham sido pouco representados. Por conveniência metodológica, estabeleceu-se inicialmente o total de 200 enigmas. Essa quantidade foi considerada adequada por não ultrapassar numericamente os 241 *cards*, o que evita que os enigmas assumam um peso desproporcional em relação aos próprios *cards*. Ressalte-se que estes foram elaborados a partir de uma análise minuciosa dos critérios diagnósticos do DSM-5-TR, em articulação com excertos da obra original *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, o que lhes confere uma fundamentação técnico-lúdico-literária mais estruturada.

Apesar disso, o número de 200 enigmas foi concebido como uma estimativa inicial, uma vez que a distribuição efetiva desse material seria ajustada com base nos desvios observados na frequência dos temas entre os *cards*. Ou seja, o total de enigmas a ser mantido ao final do processo poderia sofrer alterações, conforme a necessidade de compensação identificada no cruzamento com os dados da etapa anterior.

Na etapa 9, partiu-se do total estimado de 200 enigmas. Tomando-se como referência a proporção ideal entre os temas principais e secundários previamente estabelecida (4:1), foi aplicada novamente a fórmula que originava a divisão proporcional entre temas (Figura 26):

Figura 26 – Equação

$$7x + 6\left(\frac{4x}{6}\right) = 100\% \Rightarrow 7x + 1{,}5x = 100\% \Rightarrow 8{,}5x = 100\% \Rightarrow x \approx 11{,}76\%$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nesse raciocínio, no universo ideal de 200 enigmas:

- temas principais: 11,76% × 200 = 23,52 enigmas;
- temas secundários: 2,94% × 200 = 5,88 enigmas.

Dessa forma, caso os enigmas fossem distribuídos igualmente seguindo a proporção idealizada de 1:4, sem qualquer ajuste compensatório, esperava-se que nesses 200 enigmas houvesse 23,52 enigmas referentes a cada tema principal e 5,88 enigmas referentes a cada tema secundário. Esses valores ideais correspondem à linha amarela da Coluna 5 na Figura 24 (temas principais) e Figura 25 (temas secundários).

Na décima etapa, partiu-se do valor previamente estimado de 200 enigmas para proceder à criação de uma lógica compensatória que permitisse balancear a distribuição temática do jogo, considerando os desequilíbrios previamente identificados nos *cards*. Para isso, retomou-se o valor ideal de enigmas por tema, conforme a proporção previamente estabelecida de 4:1 entre temas principais e secundários. Com base nessa proporção, os valores ideais – denominados Desvio Zero dos Enigmas (E0) – foram calculados da seguinte forma:

- temas principais: 11,76% × 200 = 23,52 enigmas;
- temas secundários: 2,94% × 200 = 5,88 enigmas.

A partir desses valores de referência, foram construídas faixas de desvio percentual com intervalos regulares de 10%, tanto acima quanto abaixo do E0, totalizando vinte faixas – dez positivas e dez negativas, além da faixa correspondente ao desvio zero. Como demonstrado nas Figuras 24 e 25 (Coluna 4), as variações absolutas corresponderam a incrementos de 2,352 enigmas por faixa de desvio para os temas principais (Figura 24) e de 0,588 enigmas para os temas secundários (Figura 25).

Com base nessas faixas, estabeleceu-se um mecanismo compensatório: a distribuição dos enigmas deveria refletir uma lógica inversa à distribuição observada nos *cards*. Assim, temas que apresentaram super-representação entre os *cards* (isto é, com desvios positivos elevados) deveriam receber proporcionalmente menos enigmas, enquanto subdomínios sub-representados nos *cards* (com desvios

negativos) deveriam receber mais enigmas. Em outras palavras, a faixa de desvio D+70 dos *cards* corresponderia à faixa E–70 dos enigmas, e assim sucessivamente.

A Tabela de Compensação resultante refletiu essa lógica de inversão. Cada faixa de desvio dos *cards* (Coluna 1) foi associada a uma faixa de desvio compensatório dos enigmas (Coluna 4), com os respectivos valores absolutos (Coluna 5) e o número arredondado de enigmas atribuídos por faixa (Coluna 6). Por exemplo, os subdomínios com frequência teórica de ocorrência muito baixa nos *cards* (D–100, com 0 a 2,82 ocorrências esperadas) foram compensados com a maior alocação de enigmas (E+100 = 47 enigmas), enquanto subdomínios com super-representação nos *cards* (D+100, acima de 56,68 ocorrências) não receberam enigmas compensatórios (E–100 = 0 enigmas).

Essa lógica de distribuição compensatória possibilitou que os enigmas atuassem como um instrumento regulador da diversidade temática do jogo, contribuindo para a correção das assimetrias na representação dos temas geradas pelos *cards*.

Na etapa 11, foi realizado o cruzamento entre a frequência temática dos *cards* e valores compensatórios dos enigmas.

Ao observar as Figuras 24 e 25, verifica-se que, caso os *cards* tivessem sido distribuídos de forma estritamente proporcional às porcentagens previamente estabelecidas, seus valores deveriam estar contidos na faixa do desvio zero (D0). No entanto, conforme já mencionado, essa distribuição ideal não poderia ser rigidamente controlada. Diante disso, foi elaborada uma estratégia de compensação para os desvios identificados. Passou-se então a considerar que, para cada tema que apresentasse excesso de representação nos *cards*, haveria necessidade de compensação por meio de uma menor frequência correspondente nos enigmas. Assim, os valores observados na Figura 19 – que refletem a distribuição efetiva dos temas principais e secundários nos *cards* – foram confrontados com os intervalos de compensação descritos nas Figura 24 (temas principais) e 25 (temas secundários), a fim de determinar, para cada tema, o ajuste necessário na composição dos enigmas. Esse procedimento resultou na construção da Figura 27.

Por exemplo, ao realizar a leitura dos *cards* do tipo “Correlacione ou Desapareça” por meio do instrumento de análise TACEJ, identificou-se que 36 *cards* abordavam o tema A1 (déficits na reciprocidade socioemocional). Esse número representa a frequência real observada para esse tema. Considerando que A1 é um

tema classificado como principal, aplicou-se esse valor à Figura 24, que reúne os parâmetros de compensação específicos para os temas principais. Na Coluna 1 da Figura 24, observa-se que a frequência teórica esperada para o Desvio Zero (D0) seria de 28,34 *cards*. Assim, verifica-se que a frequência real (36) supera a frequência ideal prevista para esse tema.

Ainda segundo a Figura 24, essa frequência real de 36 se insere na faixa de desvio percentual D+20, uma vez que se encontra dentro do intervalo entre 34,00 e 36,83, conforme delimitado na Coluna 3. Portanto, tendo havido um desvio positivo de 20% nos *cards* para o tema A1, foi necessário aplicar uma compensação equivalente de desvio negativo de 20% nos enigmas, conforme indicado na Coluna 5 da Figura 24. Essa compensação corresponde a um valor teórico de 18,816 enigmas, o qual foi arredondado, por convenção matemática, para 19 enigmas (Coluna 6).

Com base nesse raciocínio, foi elaborada a Figura 27, que apresenta, para cada tema, tanto o número de *cards* efetivamente produzidos quanto o valor compensatório correspondente a ser considerado na construção dos enigmas. No caso do tema A1, essa tabela registra 36 *cards* e 19 enigmas como compensação.

A Figura 27 sintetiza os dados resultantes da aplicação dos critérios compensatórios definidos previamente, evidenciando, para cada tema, tanto a frequência com que foi abordado nos *cards* quanto o número correspondente de enigmas a ser construído. Essa correspondência visou equilibrar a distribuição temática do jogo, de modo a minimizar distorções, em termos de frequência, entre os temas. Nota-se, por exemplo, que o subdomínio A3, com 96 ocorrências nos *cards*, não exigiu novos enigmas, uma vez que sua sobre-representação já havia sido previamente compensada em outras instâncias. Em contraste, subdomínios como A2, menos frequentes nos *cards* (22 ocorrências), exigiram um reforço proporcionalmente maior por meio da criação de 31 enigmas, conforme os parâmetros estabelecidos nas tabelas de referência.

Figura 27 – Quantidade de enigmas do tipo “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça” a serem elaborados como recurso compensatório para a distribuição temática irregular dos *cards* “Correlacione ou Desapareça”

Tema	*N.º de temas abordados nos cards*	*N.º de enigmas a serem construído*
Temas principais		
A1	36	19
A2	22	31
A3	96	00
B1	29	24
B2	63	00
B3	27	26
B4	25	28
Temas secundários		
DAT1	05	08
DAT2	05	08
DAT3	01	11
DAT4	05	08
DAT5	14	01
DAT6	12	02
Totais		
Total de temas	340	166
Total de cards	241	
Total de enigmas		166
Total de temas principais (cards)	426	
Total de temas secundários (cards)	80	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Na etapa 12, foram feitas as considerações sobre os limites e critérios da compensação temática. Cabe destacar que o modelo não teve como objetivo alcançar uma distribuição absolutamente proporcional entre todos os temas, conforme as proporções iniciais adotadas como referência. Essas proporções estabeleciam igualdade entre os temas principais (1:1) e entre os temas secundários (1:1), sendo que os temas principais possuíam quatro vezes mais chance de serem selecionados em comparação aos temas secundários (razão de 4:1).

Tais proporções serviram exclusivamente como parâmetro orientador para a estimativa da quantidade ideal de enigmas por tema, sem configurar um objetivo de correspondência matemática rigorosa.

Compreende-se que uma distribuição plenamente proporcional só seria possível mediante duas alternativas metodológicas: (1) a exclusão de *cards* associados a temas super-representados, como A3 e B2, o que foi considerado inadequado pelo autor, uma vez que implicaria suprimir trechos do texto literário com alto potencial de associação clínica com o transtorno do espectro autista; ou (2) a ampliação substancial do número total de enigmas, superando inclusive o número de *cards* existentes, o que contrariaria a proposta pedagógica do jogo, centrada na valorização da obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* como elemento disparador para o raciocínio clínico.

Dessa forma, a metodologia adotada procurou, dentro dos limites operacionais e conceituais do projeto, preservar a riqueza lúdica dos trechos literários como elemento motivador para a discussão e a aprendizagem sobre o autismo. Buscou-se, igualmente, garantir que todos os temas essenciais relacionados ao autismo, conforme apresentados pela TACEJ, fossem acessados durante o jogo. Essa estratégia permitiu um equilíbrio temático entre as duas ferramentas do jogo – *cards* e enigmas – assegurando que a distribuição final estivesse alinhada aos objetivos formativos, sem comprometer a estrutura lúdica desse jogo, ou melhor, desse instrumento desenvolvido para potencializar a metodologia de ensino e aprendizagem.

Após a definição do número de enigmas a serem criados e dos temas a serem abordados em cada um deles, na etapa 13, foi necessário estabelecer como esses enigmas seriam estruturados. Inicialmente, foram confeccionados 76 enigmas no formato de charadas rimadas, com conteúdo exclusivamente voltado ao transtorno do espectro autista (sem mencionar Alice). Esses enigmas apresentavam rimas relacionadas a aspectos específicos do autismo, conforme exemplificado a seguir (Figura 28):

Figura 28 – Exemplos de enigmas

Enigma 01
Eu me movo sem rumo, repetindo gestos.
Como um relógio que não para de bater.
Não há intenção, mas há consistência.

Enigma 12
Eu pego meus brinquedos, os coloco no chão,
Com precisão, alinho cada um com a mão,
Cada peça no seu lugar perfeito,
Mas há algo mais que me atrai, algo estreito.

Enigma 27
Caminho sempre pela mesma rua,
E sigo o mesmo trajeto sem errar,
Se um dia me fazem mudar o rumo,
Me sinto perdido, sem lugar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No entanto, durante a aplicação do protótipo (Seção 6.2.3.1), embora esses enigmas não tenham sido formalmente rejeitados pelos participantes, a partir do uso do instrumento (roteiro de observação para partidas-teste modelo), foi revelado um envolvimento mais significativo por parte dos alunos com os *cards* “Correlacione ou Desapareça” interpretativos baseados em trechos da obra original de Lewis Carroll (1865). Esses *cards*, que articulavam passagens do livro com interpretações simbólicas relacionadas ao autismo, despertavam maior interesse e admiração por parte dos jogadores, segundo registros na tabela de observações da aplicação.

Diante disso, optou-se por substituir os enigmas inicialmente rimados por narrativas enigmáticas de autoria própria, nas quais personagens do universo de *Alice no País das Maravilhas* enfrentam dilemas, mistérios ou desafios a serem solucionados. A nova proposta consiste em apresentar ao jogador um trecho inédito, com liberdade artística e poética do autor do jogo, que simula uma situação enigmática vivenciada pelos personagens. Cabe ao jogador, a partir da leitura atenta do enunciado, propor uma solução ou explicação coerente para o dilema apresentado. Ver exemplo abaixo e o apêndice M, que aponta todos os enigmas (Figura 29).

Figura 29 – Exemplo de enigma

ENIGMA 148

A Lebre de Março declarou em voz alta para o País das Maravilhas que não vacinaria seu filho porque acreditava que as vacinas causam autismo. A Rainha, indignada, esbravejou: “Cortem-lhe a cabeça!”

Essa reação da Rainha tem fundamento?

Resposta: A reação da Rainha é compreensível. Diversos estudos científicos comprovam que não há relação entre vacinas e autismo, sendo fundamental garantir a imunização para proteger a saúde coletiva.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A dinâmica do jogo, contudo, permaneceu inalterada após a aplicação do protótipo. O que se modificou foi apenas a forma de redação dos enigmas, visando ampliar o potencial lúdico e interpretativo da experiência.

Importa ressaltar que, conforme estabelecido nas regras gerais do jogo, a validação da resposta não depende da coincidência com um gabarito fixo, mas sim da argumentação e do poder de convencimento do jogador diante dos demais participantes e do moderador.

5.2.2.2.6 Construindo os elementos para o jogo de tabuleiro

A criação do tabuleiro do jogo foi um processo cuidadosamente planejado, buscando integrar de forma harmoniosa elementos visuais, funcionais e pedagógicos. O ponto de partida foi a definição dos objetivos centrais, que consistem em promover o aprendizado sobre o autismo por meio de uma experiência lúdica e interativa. A partir desses objetivos, desenvolveu-se um *design* que facilitasse a navegação dos jogadores, estimulando sua participação ativa e a reflexão acerca dos temas abordados.

O formato do tabuleiro foi pensado para ser intuitivo, com trajetos e áreas que orientam o progresso dos participantes de maneira clara, ao mesmo tempo em que possibilitam interações estratégicas entre os jogadores. A escolha de cores, símbolos e ícones considerou critérios de acessibilidade e representatividade, visando tornar o ambiente visual acolhedor e coerente com o conteúdo do jogo. Além disso, foram incorporados elementos inspirados na obra literária *As Aventuras de Alice no País das*

Maravilhas, estabelecendo uma conexão simbólica que enriquece a dimensão temática e educativa da proposta.

Destaca-se que o tabuleiro foi elaborado para a segunda modalidade de jogabilidade do *TEAlice no País das Maravilhas*. Conforme ilustrado, essa etapa do jogo utiliza as cartas com imagens, as mesmas já produzidas na fase anterior, totalizando 156 cartas “Através da Fechadura”. Cada carta contém uma imagem simbólica relacionada à temática do autismo, concebida a partir da interpretação do autor do jogo sobre o livro *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* com a inclusão dos elementos específicos do transtorno.

Para essa modalidade, o *design* do tabuleiro foi inspirado no jogo Dixit Odyssey®, apresentando uma estrutura para marcação de pontos dividida em 20 casas, capaz de comportar até 12 marcadores, correspondentes ao número máximo de jogadores. Visualmente, o tabuleiro remete à queda de Alice pela toca do coelho, representando sua passagem de um mundo conhecido para um universo sensorialmente distorcido e repleto de referências, até a chegada ao País das Maravilhas. Essa metáfora visual reforça a imersão dos participantes na temática do jogo, estabelecendo um elo entre a narrativa literária e os aspectos pedagógicos relacionados ao autismo.

Esse tabuleiro também possui espaços específicos para acomodar até 12 cartas, correspondentes ao número máximo de jogadores permitidos na partida. Foram previstas 20 casas no percurso, diferentemente das 30 do jogo original, com o objetivo de possibilitar a conclusão dessa etapa dentro do tempo disponível para uma aula. Essa redução visa garantir tempo suficiente para que os participantes possam discutir cada fase do jogo, promovendo assim um ambiente de aprendizagem ativa, ainda que permeado pela ludicidade.

Além da reformulação do conteúdo narrativo dos enigmas, também foram definidos os elementos físicos que compõem o jogo, os quais integram sua dinâmica estrutural e visual. Entre esses elementos, encontra-se um tabuleiro com 20 casas, cuja função é permitir a marcação de pontos pelos jogadores ao longo das partidas. Esse tabuleiro, embora presente desde as versões iniciais do protótipo, não interfere diretamente nas decisões estratégicas ou interpretativas dos jogadores, funcionando unicamente como um marcador de progresso ao longo da atividade.

Foram também concebidos 12 marcadores giratórios. Esses componentes permitem que cada jogador selecione, de maneira clara e visível, a imagem que

considera mais adequada à mensagem interpretativa. Em outras palavras, essas fichas não fazem parte do processo criativo ou argumentativo do jogador; seu uso é puramente funcional, ou seja, de realizar uma votação, facilitando a organização das escolhas feitas durante as rodadas.

De forma semelhante, foram incluídos 12 personagens (representados por *meeples* ou avatares) para que os jogadores possam marcar seus respectivos pontos no tabuleiro. Assim como o tabuleiro e as fichas, esses elementos não atuam sobre os aspectos reflexivos, interpretativos ou pedagógicos da experiência de jogo. Sua função restringe-se à dinâmica estática da mecânica do jogo, voltada à organização visual e à fluidez da partida.

É importante ressaltar que tanto os marcadores giratórios quanto os personagens foram criados a partir do desenvolvimento lúdico, utilizando como base a ferramenta ChatGPT® (GPT-4.0).

5.2.2.3 Refinamento e avaliação da jogabilidade: (etapa 2 do Recriar-se Lúdico)

A seguir é apresentado, na Figura 30, o refinamento e avaliação da jogabilidade.

Figura 30 – Refinamento e avaliação da jogabilidade

ELEMENTOS DO JOGO	ELEMENTOS CRIADOS PARA O PROTOTIPO DA SESSÃO (ETAPA 02 DO RECRIAR-SE LÚDICO)	COMO SE ENCONTRA O JOGO: - NA VALIDAÇÃO DA LUDICIDADE - NA VALIDAÇÃO DE CONSTRUCTO E DE CRITÉRIO DA LUDICIDADE (ETAPA 03 DO RECRIAR-SE LÚDICO)	OBJETIVO PARA A CONFECÇÃO DO JOGO FINAL. O MATERIAL SERÁ DECIDIDO ENTRE A EMPRESA DE *DESIGN* E O AUTOR DO JOGO
CARTAS "ATRAVÉS DA FECHADURA"	Foi confeccionado artesanalmente um baralho completo com 52 cartas contendo as imagens do jogo. As cartas foram impressas em impressora a laser e receberam acabamento manual com aplicação de papel contact na face frontal.	Foram confeccionados três baralhos em papel couchê 200g/m², impressos a laser, totalizando 156 cartas (número final).	156 cartas. Com imagens em processo de conclusão da definição.
CARDS "CORRELACIONE OU DESAPAREÇA	Foram elaborados 120 enigmas em papel A4 com gramatura de 75g/m².	Foram elaborados 241 enigmas, número final, em papel opaline 200g/m².	241 cards. Em processo de conclusão da definição.
ENIGMAS "DECIFRA-ME OU CORTEM-LHE A CABEÇA	Foram elaborados 76 enigmas, com estrutura em rimas e conteúdo voltado exclusivamente ao autismo, impressos em papel A4 com gramatura de 75g/m².	Foram elaborados 166 enigmas, número final, em papel opaline 200g/m², com trechos inéditos de autoria própria, nos quais personagens de *Alice no País das Maravilhas* enfrentam situações enigmáticas.	166 Enigmas. Em processo de conclusão da definição
TABULEIRO PARA MARCAR OS PONTOS	01 tabuleiro para marcar os pontos- usando o Dixit Odsey® (30 casas)	01 tabuleiro para marcar os pontos- ainda usando o Dixit Odsey® (porém usando apenas 20 casas)	01 tabuleiro- com 20 casas
FICHAS DE VOTO	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	**CANCELADO**
PERSONAGENS PARA MARCAÇÃO DE PONTOS NO TABULEIRO.	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	(12 unidades) inspiração própria
PINOS PARA MARCAÇÃO -	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	Usando o Dixit Odsey® (12 unidades)	**CANCELADO**
MARCADORES GIRATÓRIOS	Não existia	Não existia	Confecção de marcadores giratórios, inspiração própria.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

5.2.2.3.1 Aplicação do protótipo com mestrandos da USCS

A partir da análise dos resultados obtidos durante a aplicação do protótipo com os mestrandos da USCS (professores e preceptores), cujos participantes assinaram o TCLE (Apêndice E), foi possível realizar inferências relevantes, conforme descrito

na Seção 6.2.3.1. Com base nessas observações, algumas regras do jogo foram modificadas.

Em primeiro lugar, optou-se por substituir os enigmas rimados, originalmente centrados no tema do autismo, por textos inéditos elaborados pelo próprio autor do jogo. Esses novos enigmas foram construídos com liberdade poética e apresentam situações inusitadas envolvendo personagens do universo de *Alice no País das Maravilhas*, sempre articuladas a aspectos do transtorno do espectro autista. A mudança decorreu da percepção, identificada por meio do instrumento Roteiro de Observação, baseado no Recriar-se Lúdico (Modalidade 1 de jogo) (Apêndice I), de que os participantes demonstravam maior criatividade e engajamento quando os desafios eram apresentados por meio dos *cards* inspirados na obra de Lewis Carroll.

Em segundo lugar, na Modalidade 2 do jogo, o número de casas do tabuleiro foi reduzido de 30 para 20. Essa decisão teve como objetivo adaptar a duração da partida ao tempo disponível em uma aula, tornando a aplicação mais viável no contexto pedagógico.

Além disso, ajustes pontuais foram realizados na redação das regras, com foco na clareza e na fluidez do texto. Durante a discussão com os participantes, foi cogitada a inclusão de um tempo cronometrado para a formulação das respostas por parte dos jogadores. Contudo, o próprio grupo concluiu que tal medida poderia restringir a liberdade criativa, contrariando, inclusive, a proposta do jogo de refletir sobre as particularidades do autismo, que requer avaliações não padronizadas nem cronometradas.

Uma alteração considerada central, também identificada por meio do Roteiro de Observação para Partidas-Teste (Modalidade 1 de jogo), referiu-se à regra que anteriormente permitia que um único jogador marcasse os três jogos em uma única rodada. Essa possibilidade foi revista, pois se compreendeu que seria pedagogicamente mais produtivo e equilibrado permitir que a rodada se desdobrasse em três momentos distintos, possibilitando que todos os jogadores tivessem a oportunidade de refletir e contribuir com suas interpretações. Essa modificação também evita que um único participante, por sorte ou facilidade de associação, monopolize a dinâmica da partida.

5.2.2.4 Validação do conteúdo e ludicidade (etapa 3 do Recriar-se Lúdico)

5.2.2.4.1 Validação de conteúdo das ferramentas do jogo por público-alvo: cartas “Através da Fechadura”, *cards* e enigmas

A validação de conteúdo das ferramentas que compõem o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* tem como objetivo assegurar a coerência entre os elementos apresentados e os fundamentos teóricos que sustentam sua proposta pedagógica e clínica, especialmente no que se refere à representação simbólica e interpretativa dos critérios diagnósticos e demais aspectos associados ao transtorno do espectro autista.

O conjunto total de elementos do jogo é composto por 156 cartas “Através da Fechadura” ilustradas, 241 *cards* interpretativos (denominados “Correlacione ou Desapareça”) e 166 enigmas (intitulados “Decifra-me ou Cortem-lhe a Cabeça”), totalizando 563 itens. Cada profissional convidado foi responsável por avaliar a totalidade desses materiais.

A escolha dos avaliadores baseou-se nas orientações do CAPES, segundo as quais a validação de instrumentos pedagógicos e clínicos deve ser realizada preferencialmente com o público-alvo que fará uso efetivo desses recursos em sua prática cotidiana, como forma de garantir relevância e aplicabilidade (CAPES, 2025).

Para fins de organização e viabilidade logística, os instrumentos de avaliação foram disponibilizados em três questionários independentes, a saber:

- Questionário A – cartas “Através da Fechadura”;
- Questionário B – *cards* interpretativos;
- Questionário C – enigmas.

Quanto aos critérios para seleção dos avaliadores público-alvo, foram considerados público-alvo, para fins metodológicos, todos os médicos preceptores vinculados ao Estágio Obrigatório em Pediatria do 11º e 12º períodos da graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), *campus* Bela Vista, realizado no Serviço de Assistência Médica de Barueri/pronto atendimento infantil (SAMEB/PAI). O grupo é composto por 10 preceptores fixos (excluindo-se o autor deste projeto, que integra o grupo, mas não participou como especialista avaliador) e três preceptores substitutos que assumem eventualmente a supervisão em casos de afastamento dos titulares, totalizando 12 possíveis participantes.

A escolha desses especialistas segue a recomendação de Polit, Beck e Owen (2007), segundo os quais o julgamento por profissionais com conhecimento técnico, experiência prática e familiaridade com os conteúdos avaliados contribui para a fidedignidade e validade do instrumento. O critério de conveniência, nesse caso, é justificado pelo vínculo institucional direto com o campo de aplicação do jogo e pela *expertise* clínica dos participantes na área de pediatria.

A expectativa era obter um número suficiente de avaliações completas que permitisse o cálculo do Índice de Validade de Conteúdo (IVC), considerando como valor mínimo aceitável um IVC de 0,78 por item avaliado (Polit; Beck; Owen, 2007).

A coleta de dados foi realizada por meio de formulário eletrônico (*Google Forms*), entre 9 de maio e 16 de junho, encaminhado via correio eletrônico ou aplicativo de mensagens. A participação do especialista foi considerada válida apenas se houve a assinatura do TCLE (Apêndice F) e se os três questionários (Apêndice B e C) foram integralmente respondidos. O prazo estipulado para o envio das respostas foi de 15 dias corridos a partir do recebimento do material.

Para os *cards* e enigmas, os critérios de avaliação foram:

- clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade);
- coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA);
- adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);
- adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

Para as cartas “Através da Fechadura” com imagens, os critérios de avaliação foram:

- clareza visual (organização estética);
- coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA;
- potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);
- adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

Para cada item foi aplicada uma escala de tipo Likert de 5 pontos, sendo “Muito relevante”, “Relevante”, “Neutro”, “Pouco relevante” e “Nada relevante”. O cálculo da validade de conteúdo foi realizado por meio do Índice de Validade de Conteúdo por item (I-CVI) e do Índice de Validade de Conteúdo médio (S-CVI/Ave), conforme

proposto por Polit, Beck e Owen (2007). Considerando que cada item seria avaliado por um mínimo de seis especialistas:

- o I-CVI mínimo aceitável era de 0,78 para cada item avaliado;
- o valor de S-CVI/Ave, considerado como o índice de validade do instrumento como um todo, deveria ser igual ou superior a 0,90, indicando excelente validade de conteúdo.

5.2.2.4.2 Aplicação do piloto

A avaliação da ludicidade constitui uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de jogos educacionais voltados à área da saúde, especialmente quando se pretende assegurar que a proposta pedagógica esteja alinhada com princípios de engajamento, imersão e relevância para o público-alvo. Com esse objetivo, foi utilizada a versão validada do instrumento *Ludic-Quest* (Apêndice J), elaborado por Pires *et al*. (2022), que permite mensurar diferentes dimensões da experiência lúdica, como imersão, prazer, tensão e estranhamento.

Na sua função de observador, o pesquisador acompanhou as jogadas, utilizando um questionário baseado no Recriar-se Lúdico (Apêndice I) para guiar suas anotações. Ele registrava informações relevantes e sugestões de modificações no jogo quando necessário.

A aplicação do questionário foi realizada após um teste-piloto com a participação reduzida de 7 alunos do 11º período de Medicina, que assinaram o TCLE (Apêndice G), os quais experimentaram o jogo (modalidades 1 e 2) e, em seguida, responderam ao questionário pelo *Google Forms* (Apêndice J). Essa etapa teve como finalidade principal verificar a clareza dos itens, observar a receptividade ao jogo, identificar dificuldades de compreensão ou engajamento e levantar necessidades de ajustes. Os dados coletados foram analisados por meio de estatísticas descritivas e avaliação qualitativa das respostas abertas, não sendo aplicados testes inferenciais nesta fase, dado o caráter preliminar do estudo. Essas análises orientaram decisões relativas à adequação do jogo, à manutenção dos itens do instrumento e à viabilidade de sua aplicação em etapas posteriores de maior abrangência.

5.2.2.4.3 Validação de constructo e de critério da ludicidade

A etapa de validação de constructo e de critério de ludicidade foi dividida em etapa quantitativa e qualitativa, que serão apresentadas na íntegra.

5.2.2.4.3.1 Etapa quantitativa

Trata-se de um estudo quantitativo, integrante de um estudo metodológico, delineado a partir da lógica descritiva e sustentado por análises estatísticas descritivas (análise descritiva simples, média em escala Likert e desvio-padrão) como principal forma de tratamento dos dados. Esse método foi escolhido por sua capacidade de oferecer indicadores objetivos e mensuráveis sobre a experiência lúdica, permitindo identificar padrões e níveis de aceitação atribuídos ao jogo pelos participantes, de forma sistemática e rigorosa.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, descritiva e de natureza aplicada, cujo objetivo central foi a validação do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* como ferramenta formativa. A escolha pela abordagem quantitativa justifica-se pelo interesse em levantar dados objetivos sobre clareza, engajamento, aplicabilidade e satisfação, que complementam a compreensão das experiências relatadas. Trata-se de um estudo descritivo, uma vez que buscou organizar e interpretar os resultados a partir das respostas coletadas em instrumentos de avaliação. Sua natureza aplicada decorre do propósito de resolver um problema prático, por meio da criação e validação de um produto educacional destinado tanto à formação profissional quanto à sensibilização da população leiga sobre o TEA.

O delineamento adotado foi de formato quase-experimental, pois, embora não se trate de um experimento clássico com grupos randomizados e controle rígido de variáveis, houve uma intervenção previamente planejada: a aplicação do jogo estruturado *TEAlice no País das Maravilhas*. O percurso metodológico do Recriar-se Lúdico é composto por diversas etapas, das quais esta representa a fase final: o jogo foi aplicado a um número ampliado de participantes e, a partir dessa experiência, foram coletados dados sistematizados. Para a análise quantitativa, utilizou-se um questionário elaborado pelo autor, com base no Ludquest (ver Apêndice J), cujas respostas constituíram a base para a análise estatística. Nesta seção, foi apresentada

a etapa quantitativa do processo; posteriormente, na seção 5.2.2.4.3.2, será apresentada a análise qualitativa, compondo assim o tratamento misto dos dados.

O desenho foi estruturado para analisar a validade da ludicidade do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, correspondendo à etapa final deste estudo metodológico. Teve como foco a observação de indicadores de engajamento, compreensão das regras, atratividade visual, motivação e aplicabilidade pedagógica, obtidos a partir das respostas numéricas dos participantes. Embora quantitativo, o percurso metodológico foi construído de modo a assegurar rastreabilidade e replicabilidade, permitindo que outros pesquisadores possam reproduzir os mesmos procedimentos em contextos semelhantes, respeitando as especificidades locais e os princípios éticos da pesquisa.

Esta fase corresponde à última etapa do processo de validação do percurso metodológico do Recriar-se Lúdico (Pires; Gottems; Fonseca, 2017), organizada em três subetapas complementares:

- validação de conteúdo das ferramentas constitutivas do jogo (cartas numéricas, *cards* e enigmas), realizada por 12 preceptores, que atribuíram notas em escalas de avaliação;
- aplicação piloto, conduzida com 07 alunos em cada modalidade do jogo, cujos resultados forneceram os primeiros indicadores de confiabilidade do instrumento;
- validação da ludicidade em escala ampliada, com número de participantes equivalente a dez vezes o piloto, conferindo maior robustez e confiabilidade à análise, realizada por meio da análise quantitativa. Em momento posterior, será apresentada a análise qualitativa (seção 5.2.3), de modo a complementar os achados e integrar a abordagem mista.

A amostra de participantes foi selecionada por conveniência, considerando a viabilidade de aplicação do instrumento avaliativo em momentos já previstos na rotina dos participantes. As partidas do jogo foram realizadas quase integralmente no SAMEB, em salas destinadas aos alunos e médicos. Além disso, foi promovido um evento externo com o objetivo de incluir outros perfis profissionais além de pediatras, preceptores e alunos, reunindo especialistas como psiquiatras infantis, neurologistas infantis e outros convidados. Após cada sessão, os participantes responderam ao questionário estruturado (Apêndice J), gerando dados para a análise estatística descritiva.

Foram incluídos como respondentes:

- discentes do curso de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS presentes no dia da coleta de dados;
- alunos de Medicina em estágio optativo durante o período da coleta;
- pediatras atuantes no SAMEB;
- preceptores de Pediatria;
- profissionais convidados em evento externo, incluindo psiquiatras infantis, neurologistas infantis e psiquiatras gerais.

Foram incluídos no estudo quantitativo os participantes que:

- estavam presentes no momento da coleta;
- manifestaram interesse em participar voluntariamente;
- assinaram o TCLE (Apêndice H).

Foram excluídos os sujeitos que:

- não estavam presentes no momento da coleta;
- recusaram-se a assinar o TCLE;
- ou não concluíram integralmente o questionário aplicado.

A coleta ocorreu majoritariamente nas dependências do SAMEB, local de estágio dos discentes, além de um evento externo destinado a profissionais convidados. O tempo de aplicação foi livre até a conclusão da partida, permitindo que os participantes completassem o jogo no próprio ritmo.

Ao final de cada partida, os jogadores responderam a um questionário estruturado elaborado pelo autor, com base no *Ludquest* (Apêndice J), enviado aos jogadores por meio do *Google Forms*, correspondente à respectiva modalidade (*Mirror Mode* ou *Mind Mode*). Cada modalidade foi aplicada dez vezes, totalizando vinte partidas – dez no *Mirror Mode* e dez no *Mind Mode*. Esses dados foram compilados em dois bancos distintos (um para cada modalidade), constituindo o material destinado à análise estatística descritiva.

O questionário contemplou duas seções principais: a primeira voltada para a caracterização do perfil dos jogadores, abrangendo informações como sexo, idade, nível de escolaridade, profissão e especialização; e a segunda destinada à avaliação da experiência lúdica, composta por 20 questões estruturadas em formato de escala Likert, com alternativas variando entre discordo totalmente, discordo parcialmente, indiferente, concordo parcialmente e concordo totalmente.

A coleta de dados ocorreu entre 16 de junho de 2025 e 08 de agosto de 2025. O objetivo não foi comparar o desempenho entre grupos distintos, mas assegurar que o jogo fosse vivenciado pelo maior número possível de perfis, ampliando o campo de observação e possibilitando a análise numérica de suas percepções. Assim, participaram alunos, residentes, especialistas em Psiquiatria, neurologistas, pediatras, preceptores de Pediatria e outros profissionais, compondo um conjunto heterogêneo de jogadores.

A metodologia previu a aplicação do jogo em dez rodadas para cada modalidade – *Mirror Mode* (Modalidade 1) e *Mind Mode* (Modalidade 2) –, totalizando vinte partidas. Habitualmente, a sequência adotada foi a realização da Modalidade 1 seguida da Modalidade 2, com grupos compostos por quatro a dez participantes.

No total, 75 jogadores participaram das sessões e assinaram o TCLE, vivenciando ambas as modalidades. Contudo, dois participantes não concluíram o questionário referente ao *Mind Mode*, resultando em 75 respondentes para o *Mirror Mode* e 73 para o *Mind Mode*. Foram considerados apenas aqueles que preencheram integralmente o instrumento de avaliação (Apêndice J), conforme estabelecido no critério de exclusão.

A maioria dos participantes respondeu ao questionário apenas uma vez; entretanto, três deles participaram em mais de uma rodada, em grupos distintos, o que foi contabilizado como novas entradas, dado o interesse em captar múltiplas experiências em diferentes contextos.

Além disso, ao final do questionário, os jogadores puderam registrar observações adicionais e sugestões em campo aberto, que também foram sistematizadas e incorporadas à análise.

O risco foi considerado mínimo, limitado ao eventual desconforto de não apreciar jogos de tabuleiro ou cartas ou à sensação de perda de tempo.

Os benefícios, por outro lado, foram significativos, pois o estudo integra a fase final de validação do jogo *TEAlice*, instrumento que visa contribuir para a formação de profissionais da saúde, além de oferecer subsídios de sensibilização para familiares e pessoas leigas sobre o TEA.

Todos os participantes assinaram o TCLE, autorizando o uso de suas respostas aos questionários, bem como eventuais registros complementares, para fins desta pesquisa.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise descritiva simples, com ênfase na apresentação de frequências e porcentagens. A análise foi realizada separadamente para cada modalidade do jogo – *Mirror Mode* e *Mind Mode* –, de modo a organizar as percepções de cada experiência de forma individualizada.

O intuito dessa etapa não foi comparar qual modalidade ou grupo de participantes obteve melhor desempenho, mas sim assegurar que o jogo fosse vivenciado pelo maior número possível de perfis, reunindo diferentes experiências, percepções e opiniões – inclusive aquelas divergentes ou conflitantes.

O propósito da análise não esteve em estabelecer verdades absolutas ou apontar respostas certas ou erradas, mas em quantificar opiniões e sistematizar as percepções emergentes a partir da aplicação do jogo. Para isso, os resultados de cada modalidade foram organizados em tabelas e figuras (apresentadas sob a forma de pranchas) que buscaram traduzir o universo das jogadas e das respostas fornecidas pelos participantes, permitindo visualizar de maneira abrangente o conjunto das experiências vivenciadas em cada forma de jogo.

Além da análise descritiva simples, os dados provenientes do questionário estruturado (Apêndice J) foram tratados também a partir do cálculo da média dos escores na escala Likert e do desvio-padrão de cada item. A utilização dessas duas medidas permitiu uma compreensão mais precisa do comportamento das respostas, enriquecendo a interpretação quantitativa dos resultados.

A média Likert corresponde à tendência central das respostas em cada questão. Para seu cálculo, cada alternativa da escala foi convertida em valor numérico, atribuindo-se pesos progressivos: 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = indiferente, 4 = concordo e 5 = concordo totalmente. Assim, quanto mais próxima do valor 5, maior o nível médio de concordância forte dos participantes; médias em torno de 3 indicam neutralidade ou ausência de consenso; e médias mais próximas de 1 evidenciam rejeição à afirmação proposta.

Como exemplo, na questão 1 da Modalidade 1 (ver Tabela 13): “Aprendi coisas surpreendentes com o jogo”, 65,3% dos participantes responderam concordo totalmente (peso 5), 33,3% concordo (peso 4) e 1,4% indiferente (peso 3). O cálculo foi realizado da seguinte forma: (65,3 × 5 + 33,3 × 4 + 1,4 × 3) ÷ 100 = 4,64.

Esse resultado indica que a tendência central das respostas ficou muito próxima de 5, demonstrando que a grande maioria concordou fortemente com a afirmação.

O desvio-padrão, por sua vez, expressa o grau de dispersão das respostas em torno da média. Valores reduzidos indicam homogeneidade de percepções, sugerindo consenso entre os jogadores, enquanto valores mais elevados apontam divergências ou percepções conflitantes dentro do grupo.

O desvio-padrão mede o quanto as respostas se afastaram da média.

- Primeiro, calcula-se a média;
- Depois, para cada peso da escala (1 a 5), calcula-se a diferença em relação à média, eleva-se ao quadrado e multiplica-se pela frequência relativa (em %);
- Por fim, soma-se tudo e tira-se a raiz quadrada.

Por exemplo, na questão 1 da Modalidade 1, média = 4,64 (ver Tabela 13):

- para o peso 5 (concordo totalmente): diferença = 5 − 4,64 = 0,36 ($0,36^2$ × 65,3%);
- para o peso 4 (concordo): diferença = 4 − 4,64 = −0,64 ($0,64^2$ × 33,3%);
- para o peso 3 (indiferente): diferença = 3 − 4,64 = −1,64 ($1,64^2$ × 1,4%);
- demais categorias = zero.

Somando tudo e tirando a raiz, chegamos a um desvio-padrão de 0,51, que é baixo, ou seja, as respostas ficaram bem concentradas em torno da média.

Por exemplo, na questão 1, o desvio-padrão foi 0,51, considerado baixo, indicando que quase todos os jogadores concordaram. Já na questão 5 (Tive dificuldades de me concentrar), a média foi 2,60, mas o desvio-padrão atingiu 1,20, valor elevado, o que revela opiniões bastante divididas: enquanto alguns participantes relataram dificuldade, outros não compartilharam dessa percepção.

A partir dos resultados, optou-se por reagrupar os 20 itens do questionário (Apêndice J) em blocos temáticos para orientar a discussão em seções coerentes e comparáveis. O questionário foi analisado tanto em sua totalidade (20 itens), representando o construto global de “experiência lúdica”, quanto em subconjuntos temáticos derivados do conteúdo das questões, conforme segue: (1) Aprendizagem e engajamento cognitivo (Q1–Q4); (2) Dificuldades e barreiras cognitivas (Q5, Q6, Q18, Q19); (3) Interação e imersão (Q7–Q9); (4) Aspectos estéticos e motivacionais (Q10–Q14, Q20); e (5) Aspectos emocionais (tensão e ansiedade) (Q15–Q17).

Para cada nível de análise (global e por subconjuntos), empregaram-se três procedimentos metodológicos: análise descritiva simples, média em escala Likert e desvio-padrão.

5.2.2.4.3.2 Etapa qualitativa – análise de conteúdo pelo IRaMuTeQ

A etapa qualitativa é parte de um estudo metodológico delineado a partir da lógica interpretativa e fundamentado na análise de conteúdo como técnica principal de tratamento dos dados. Esse método foi escolhido por sua capacidade de revelar sentidos latentes, categorias emergentes e padrões de significação presentes nos discursos e registros produzidos pelos participantes, permitindo compreender a experiência lúdica de forma sistemática e rigorosa.

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória e de natureza aplicada, cujo objetivo central foi a validação do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* como ferramenta formativa. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender sentidos, significados e experiências expressas nos discursos dos participantes, ultrapassando a mera quantificação de dados. Trata-se de um estudo exploratório, uma vez que buscou abrir caminhos para a compreensão do fenômeno da ludicidade no ensino em saúde e levantar hipóteses interpretativas, sem a pretensão de estabelecer verdades definitivas. Sua natureza aplicada decorre do propósito de resolver um problema prático, por meio da criação e validação de um produto educacional que se destina tanto à formação profissional quanto à sensibilização da população leiga sobre o TEA.

O delineamento adotado foi de formato quase-experimental, pois, embora não se trate de um experimento clássico com controle rígido de variáveis e grupos randomizados, houve uma intervenção previamente planejada: a aplicação do jogo estruturado *TEAlice no País das Maravilhas*. A essa intervenção seguiu-se a coleta de discursos livres produzidos pelos participantes, que se tornaram a base para a análise. Nessa perspectiva, a investigação preservou características de sistematicidade e rigor científico, garantindo condições controladas de coleta, mas mantendo a flexibilidade própria dos estudos qualitativos voltados à interpretação simbólica e à análise de conteúdo.

O desenho foi estruturado para analisar a validade da ludicidade do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, correspondendo à etapa final deste estudo metodológico. Teve como foco a observação do engajamento, das percepções e das interações emergentes durante a aplicação, bem como a identificação dos temas discutidos – isto é, os resultados da ludicidade que possibilitaram aos jogadores desenvolverem conhecimento sobre o TEA. Embora qualitativo, o percurso

metodológico foi construído de modo a assegurar rastreabilidade e replicabilidade, permitindo que outros pesquisadores possam reproduzir os mesmos procedimentos em contextos semelhantes, respeitando as especificidades locais e os princípios éticos da pesquisa.

Esta fase corresponde à última etapa do processo de validação do percurso metodológico do Recriar-se Lúdico (Pires; Gottems; Fonseca, 2017), organizada em três subetapas complementares:

- validação de conteúdo das ferramentas constitutivas do jogo (cartas “Através da Fechadura”, *cards* e enigmas), realizada por 12 preceptores;
- aplicação piloto, conduzida com 07 alunos em cada modalidade do jogo;
- validação da ludicidade conduzida em escala ampliada, com número de participantes equivalente a dez vezes o piloto, conferindo maior robustez e confiabilidade à análise qualitativa, realizada por meio da análise de conteúdo. Em momento posterior, foi também realizada a análise quantitativa, baseada nas respostas fornecidas pelos alunos.

A amostra foi selecionada por conveniência, considerando a viabilidade de participação em momentos já previstos na rotina dos envolvidos. As partidas ocorreram em diferentes contextos: durante as aulas dos alunos, nos plantões de residentes e preceptores, bem como em um evento externo, no qual participaram especialistas convidados, incluindo psiquiatras e neurologistas infantis. Foram incluídos:

- discentes do curso de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS presentes no dia da coleta de dados;
- alunos de Medicina em estágio optativo durante o período da coleta;
- pediatras atuantes no SAMEB;
- preceptores de Pediatria;
- profissionais convidados em evento externo, incluindo psiquiatras infantis, neurologistas infantis e psiquiatras gerais.

Os critérios de inclusão foram a participação voluntária, presença no momento da coleta e assinatura do TCLE (Apêndice H).

Os critérios de exclusão foram ausência no momento da coleta ou recusa em assinar o TCLE.

A coleta ocorreu majoritariamente nas dependências do SAMEB, local de estágio dos discentes, além de em evento externo destinado a profissionais convidados. O tempo de aplicação foi livre até a conclusão da partida, permitindo que os participantes completassem o jogo no próprio ritmo.

Ao final de cada partida, um texto foi gerado no *Google Forms* (Apêndice I), correspondente à respectiva modalidade (*Mirror Mode* ou *Mind Mode*). Como cada modalidade foi jogada dez vezes, foram produzidos 20 textos no total – dez referentes ao *Mirror Mode* e dez ao *Mind Mode*. Esses textos foram compilados em dois conjuntos distintos (um *corpus* por modalidade), que constituíram o material de análise.

A metodologia previu que o jogo fosse aplicado dez vezes em cada modalidade (*Mirror Mode* e *Mind Mode*), totalizando vinte partidas e ampliando em dez vezes o número de participantes em relação ao piloto inicial, que havia contado com apenas sete jogadores. Dessa forma, a etapa final contemplou a aplicação do jogo 10 vezes no *Mirror Mode* e 10 vezes no *Mind Mode*, envolvendo 75 participantes em cada modalidade. De modo geral, cada equipe jogava as duas modalidades com os mesmos integrantes, frequentemente no mesmo dia. As partidas variaram entre quatro e dez jogadores por grupo.

A coleta de dados ocorreu entre 16 de junho de 2025 e 08 de agosto de 2025. O objetivo não foi comparar o desempenho entre grupos distintos, mas sim assegurar que o jogo fosse vivenciado pelo maior número possível de perfis, ampliando o campo de observação. Assim, participaram alunos, residentes, especialistas em Psiquiatria, neurologistas, pediatras, preceptores de Pediatria e outros profissionais, compondo um conjunto heterogêneo de jogadores. Essa diversidade possibilitou reunir múltiplas óticas, diferentes formas de interpretar as cartas e variadas maneiras de se envolver com as dinâmicas propostas.

Foi permitido que os jogadores participassem de mais de uma rodada, uma vez que, a cada nova jogada, poderiam observar outros aspectos ou elaborar diferentes interpretações, favorecidas pela maior familiaridade com as regras. Quando um mesmo participante integrava uma nova partida em grupo distinto, ele era contabilizado como um novo jogador, pois o objetivo dos pesquisadores era variar ao máximo a amostra, garantindo que o jogo fosse experimentado sob diferentes óticas e situações. Essa estratégia permitiu que até mesmo aqueles que já haviam jogado contribuíssem com novas perspectivas, enriquecendo os discursos e oferecendo

sugestões voltadas ao aprimoramento das regras. Dessa forma, do total de 75 participantes, 72 jogaram apenas uma vez e 3 participaram de mais de uma partida, em grupos diferentes.

Além disso, ao final das partidas, os participantes puderam registrar observações adicionais e sugestões, que também foram incorporadas aos questionários.

O risco foi considerado mínimo, limitado ao eventual desconforto de não apreciar jogos de tabuleiro ou cartas ou à sensação de perda de tempo.

Os benefícios, por outro lado, foram significativos, pois o estudo integra a fase final de validação do jogo *TEAlice*, instrumento que visa contribuir para a formação de profissionais da saúde, além de oferecer subsídios de sensibilização para familiares e pessoas leigas sobre o transtorno do espectro autista.

Todos os participantes assinaram o TCLE, autorizando o uso de suas falas, imagens e registros para fins desta pesquisa.

5.2.2.4.3.2.1 Dinâmica do jogo e papéis no estudo – jogadores e pesquisador (observador)

Esta etapa corresponde a um estudo metodológico em fase qualitativa, destinado à validação do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*. O processo seguiu etapas sistemáticas que garantiram a fidelidade da coleta e a consistência dos registros.

O pesquisador atuou como observador não participante, interferindo o mínimo possível durante as partidas. Seu papel consistiu em registrar, com suas próprias palavras, aspectos relevantes das jogadas, de modo que os jogadores pudessem enfrentar e revelar espontaneamente os desafios relacionados às figuras, às linguagens e à compreensão dos elementos do jogo. O tempo de cada partida foi cronometrado, com duração média aproximada de 40 minutos para o *Mirror Mode* e para o *Mind Mode*.

Um aspecto relevante emergido desse processo foi a ressignificação constante das regras. Observou-se que, ao final de quase todas as rodadas, as dinâmicas eram revisadas e ajustadas coletivamente, evidenciando que as regras não permaneceram estáticas, mas foram moldadas de forma colaborativa e iterativa pelos próprios jogadores.

5.2.2.4.3.2.2 Instrumento de análise (questionário): confecção, aplicação, registro e preparação dos dados

O jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi aplicado em duas modalidades distintas, denominadas *Mirror Mode* e *Mind Mode*. Para a análise qualitativa dessa fase, foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, sendo importante destacar que a metodologia adotada foi a mesma para ambas as modalidades, garantindo uniformidade na interpretação dos resultados.

O questionário estruturado foi elaborado com base no *Ludic-Quest* e aplicado ao final de cada partida, de forma que todos os jogadores registrassem suas percepções individuais acerca da experiência vivenciada (Apêndice J). As respostas a esse instrumento foram tratadas anteriormente em análise quantitativa.

O questionário observacional foi elaborado pelo autor com fundamento no referencial teórico do Recriar-se Lúdico (Apêndice I). Esse instrumento foi utilizado durante as observações das partidas, nas quais o pesquisador, atuando como observador, registrava com suas próprias palavras aspectos relevantes da dinâmica do jogo. Para sistematização, as anotações foram transcritas em um formulário digital no *Google Forms*.

O questionário observacional foi estruturado em quatro eixos de registro: compreensão das regras do jogo, desafios encontrados pelos jogadores durante a partida, nível de envolvimento dos participantes e desenvolvimento da ludicidade, entendida como processo de ensino-aprendizagem emergente na experiência de jogar.

Ao final de cada partida, o pesquisador, no papel de observador, utilizava um questionário baseado no Recriar-se Lúdico (Apêndice I), que era encaminhado através do *Google Forms*. Como cada modalidade foi jogada 10 vezes, foram produzidos 20 textos no total, sendo 10 para o *Mirror Mode* e 10 para o *Mind Mode*. Após a conclusão da coleta, os textos de cada modalidade foram reunidos e compilados em um único arquivo, denominado *corpus*, originando assim um *corpus Mirror Mode* e outro *corpus Mind Mode*. Esses *corpora* constituíram o principal material para a análise qualitativa, realizada a partir da análise de conteúdo de cada conjunto individualmente.

Esse *corpus* passou por processo de preparação e padronização, em consonância com recomendações metodológicas para análises textuais. As alterações realizadas incluíram (Baril; Garnier, 2015):

- substituição de hífen por *underscore* (*underline*);
- exclusão de elementos gráficos como reticências e aspas;
- unificação de palavras compostas por meio de *underscore* (*underline*);
- adoção de siglas quando possível;
- padronização da escrita de numerais.

Adicionalmente, cada texto do *corpus* foi acompanhado por um título que continha especificadores, como a idade média dos participantes (arredondada por grupo), a categoria profissional dos jogadores e uma descrição qualitativa da jogada. Esse recurso foi concebido para possibilitar, caso necessário, a utilização desses metadados como subsídios interpretativos durante a análise. No entanto, durante o processo analítico, o autor optou por não os empregar, por considerar que não acrescentariam informações relevantes aos resultados.

Dessa forma, foi criado um *corpus* específico para cada modalidade do jogo, ou seja, um *corpus* para o *Mirror Mode* e outro para o *Mind Mode*, totalizando dois arquivos independentes em formato .txt. Cada *corpus* foi posteriormente segmentado automaticamente pelo *software* IRaMuTeQ, em Segmentos de Texto (ST), seguindo critérios sintáticos do próprio programa, o que possibilitou a realização de estatísticas textuais iniciais e a preparação para análises posteriores.

Essa organização permitiu que cada *corpus* fosse trabalhado de maneira isolada, preservando as especificidades de cada modalidade e garantindo maior rigor interpretativo durante o processo analítico.

A abordagem metodológica adotada é fundamentada na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse procedimento foi complementado por técnicas de natureza lexicométrica automatizada, viabilizadas pelo *software* IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009), em sua versão mais recente (0.7 alpha 2), operando em conjunto com o R versão 4.4.0 (2024-04-24).

5.2.2.4.3.2.3 Procedimentos de análise

A análise foi conduzida por meio do *software* livre IRaMuTeQ, que possibilita diferentes tipos de processamento de *corpora* textuais, incluindo estatísticas textuais descritivas, Classificação Hierárquica Descendente (CHD), Análise de Similitude, Análise Fatorial de Correspondência (AFC) e geração de Nuvens de Palavras (Ratinaud, 2009). A lógica da CHD, fundamentada na proposta de Reinert (1990), permite segmentar os discursos em classes lexicais homogêneas, associando vocábulos por sua coocorrência. Esse procedimento possibilita identificar núcleos de sentido compartilhados no *corpus*, que, posteriormente, foram interpretados qualitativamente.

No campo linguístico, cabe destacar que o nível lexical corresponde às formas (palavras tal como aparecem no texto), enquanto o nível semântico corresponde aos conteúdos (os significados atribuídos às palavras). Assim, termos como correr, corre e correndo são distintos no plano lexical, mas convergem semanticamente para a noção de deslocamento rápido (Coseriu, 1977). Nos *softwares* de análise textual, como o IRaMuTeQ, essa diferenciação pode ser ajustada pela lematização, que agrupa variações flexionais em sua forma de dicionário (Camargo; Justo, 2013). A articulação entre a dimensão formal (lexical) e a dimensão interpretativa (semântica) orientou a presente análise, garantindo a coerência entre resultados estatísticos e interpretação simbólica do pesquisador.

Ao aplicar os *corpora* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* (tanto do *Mirror Mode* quanto do *Mind Mode*) no *software* IRaMuTeQ, os textos foram processados por meio de diferentes técnicas de análise textual e lexicométrica. Esses procedimentos, considerados “ferramentas” ou “módulos de análise” do programa, resultaram em saídas gráficas e estatísticas que serão apresentadas e discutidas na seção de resultados.

O processamento dos *corpora* incluiu:

- Estatísticas textuais iniciais;
- Classificação Hierárquica Descendente;
- Análise Fatorial de Correspondência;
- Análise de Similitude;
- Nuvem de Palavras.

Cada um desses instrumentos será descrito a seguir.

As estatísticas textuais iniciais fornecidas pelo IRaMuTeQ permitem uma visão preliminar da estrutura dos *corpora* e são fundamentais para verificar a qualidade e a consistência dos dados antes das análises avançadas. Elas incluíram:

- classificação das palavras: o *software* distinguiu os termos em diferentes categorias, tais como formas ativas, inativas e suplementares. Entre as formas ativas, o autor identificou substantivos, advérbios e verbos. Uma atenção especial foi dada aos substantivos incomuns, que surgiram principalmente porque muitos termos precisaram ser adaptados durante a preparação do *corpus*. Por exemplo, palavras compostas foram unificadas com o uso do *underscore* (*underline*), exigência necessária para que o IRaMuTeQ pudesse ler corretamente a sequência lexical. Esse procedimento gerou formas novas que não constavam no dicionário interno do *software*, mas que preservaram a integridade semântica do texto;
- frequência absoluta e relativa de ocorrências lexicais: o programa contabilizou o número de vezes em que cada termo apareceu no *corpus* (frequência absoluta) e a proporção de sua ocorrência em relação ao total de palavras analisadas (frequência relativa). Esses índices permitem identificar as palavras de maior destaque no conjunto textual;
- distribuição da quantidade de palavras por ST: o IRaMuTeQ segmenta automaticamente os textos em ST, que funcionam como unidades mínimas de análise estatística. A estatística preliminar permitiu observar a distribuição das palavras ao longo desses segmentos, identificando eventuais concentrações ou dispersões lexicais. De acordo com o critério de representatividade do *corpus* estabelecido pelo *software*, é necessário que, no mínimo, 70% dos ST sejam aproveitados para que a análise seja validada; valores inferiores comprometem a robustez dos resultados e podem inviabilizar a continuidade do processamento (ver Figuras 43 e 44 nos Resultados). Ressalta-se que a informação referente ao percentual efetivamente aproveitado de segmentos é disponibilizada apenas no início da análise do CHD, funcionando como ponto de corte estatístico para a validação do *corpus*;
- visualização gráfica da dispersão dos ST: além da contagem numérica, foram gerados gráficos que ilustram a dispersão e a densidade dos

segmentos de texto em relação às ocorrências lexicais. Esse recurso facilita a compreensão sobre como o vocabulário circula entre diferentes partes do *corpus*, destacando pontos de maior concentração semântica e sugerindo potenciais núcleos de sentido a serem explorados nas análises posteriores.

A análise principal dos *corpora* foi realizada por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), baseada no método de Reinert. Essa técnica agrupa os Segmentos de Texto (ST) segundo suas semelhanças lexicais, originando classes semânticas distintas e mutuamente excludentes.

Os critérios estatísticos adotados para a definição das palavras associadas a cada classe foram:

- teste do qui-quadrado (χ^2), com valor de corte mínimo de 3,84;
- nível de significância preferencial de $p < 0,0001$, sendo admitido até $p < 0,05$.

Quanto aos produtos gerados pelo IRaMuTeQ na CHD, o *software* forneceu diferentes *outputs* como resultado do processamento:

- dendrograma, representando a segmentação do *corpus* em classes principais;
- lista de palavras significativamente associadas a cada classe, com seus respectivos valores de χ^2;
- testes estatísticos de associação lexical, evidenciando a força de relação entre termos e classes;
- tabela de perfil das classes, contendo a frequência de palavras em cada agrupamento.

Embora o *software* tenha disponibilizado representações gráficas próprias desses resultados, o autor optou, em alguns momentos, por reconstruir tais gráficos de forma adaptada, com o objetivo de tornar mais compreensível a combinação das informações. Essa estratégia metodológica visou favorecer uma apresentação mais clara dos dados e, consequentemente, permitir uma discussão mais precisa na seção de resultados.

A etapa seguinte consistiu na interpretação e renomeação das classes geradas pela CHD. Para tanto, foram analisadas as palavras estatisticamente significativas, bem como os segmentos de texto típicos (*textes typiques*) associados a cada classe.

A seleção desses segmentos considerou principalmente aqueles com escore superior a 50, de acordo com o valor do qui-quadrado, por representarem trechos mais

característicos de cada núcleo semântico. A análise seguiu uma perspectiva hermenêutica, orientada para revelar os sentidos implícitos nas construções lexicais do *corpus*, articulando dados estatísticos e contexto narrativo.

O IRaMuTeQ disponibiliza duas possibilidades de geração do AFC (Análise Fatorial de Correspondência):

- AFC direto do *corpus* – aplicado de forma independente, o que permite explorar diferenças entre grupos previamente definidos pelo pesquisador (por exemplo: comparar respostas entre alunos, residentes e especialistas), desde que esses grupos tenham sido especificados nos comandos de organização do *corpus*. Trata-se de uma ferramenta estatística potente para análises comparativas;
- AFC vinculado à CHD – produzido automaticamente como complemento da Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Nesse caso, o AFC não busca comparar grupos externos, mas sim representar graficamente a distribuição das classes lexicais resultantes da segmentação do *corpus*, projetando-as em um plano cartesiano.

No presente estudo, o autor optou por utilizar exclusivamente o AFC gerado como produto da CHD, pois esse recurso dava continuidade ao processo de interpretação das classes, permitindo visualizar no espaço cartográfico como as palavras e classes se organizavam entre si. Essa escolha metodológica esteve alinhada ao objetivo da pesquisa, que não era comparar o desempenho de diferentes grupos de participantes, mas compreender os núcleos de sentido do *corpus* e suas inter-relações.

Considerando que a AFC apresentou um número elevado de palavras, o autor optou por aplicar recursos de ajuste gráfico no próprio *software*, reduzindo as dimensões da figura de 800 × 800 para 550 × 550, com a finalidade de obter uma visualização mais limpa e legível. O tamanho das palavras foi configurado de acordo com os valores de qui-quadrado, variando entre 10 (mínimo) e 30 (máximo), evitando sobreposição.

Para cada uma das modalidades do jogo – *Mirror Mode* e *Mind Mode* – foi realizada a análise de similitude, tomando como base o *corpus* textual previamente segmentado e processado no *software* IRaMuTeQ.

Essa técnica, fundamentada nos princípios da teoria dos grafos e proposta originalmente por Flament, permite identificar e visualizar as relações de coocorrência

lexical entre os termos do *corpus*, revelando os nós centrais (palavras de maior conectividade) e os campos semânticos que se estruturam ao redor desses nós. Dessa forma, a análise contribui para compreender a organização interna do discurso e os sentidos partilhados nas narrativas dos jogadores.

Os parâmetros adotados para esta etapa foram:

- tipo de grafo: árvore máxima (*maximal tree*);
- tamanho do texto: 17;
- frequência mínima das palavras incluídas no grafo: ≥ 11 ocorrências;
- ajustes gráficos: aplicados para aumentar a legibilidade e favorecer a visualização das comunidades lexicais, incluindo o uso de comunidade e halo;
- formas ativas: mantiveram-se como ativos apenas os verbos, substantivos e substantivos não identificados, de modo a concentrar a análise nos termos de maior relevância semântica.

A análise foi conduzida integralmente no IRaMuTeQ (versão 0.7 alpha 2, em ambiente R 4.4.0, 2024-04-24), respeitando seus critérios estatísticos de segmentação e cálculo de similitude.

Para cada uma das modalidades do jogo – *Mirror Mode* e *Mind Mode* –, foi utilizada a ferramenta *word cloud* do *software* IRaMuTeQ para a construção das nuvens de palavras.

Os parâmetros adotados foram:

- número máximo de formas: 400;
- tamanho mínimo da fonte: 12;
- tamanho máximo da fonte: 40;
- frequência mínima das palavras incluídas: 11 ocorrências no *corpus*;
- formas consideradas: apenas as palavras ativas (substantivos, verbos e substantivos não reconhecidos pelo dicionário padrão do IRaMuTeQ).

Os substantivos não reconhecidos correspondiam, em sua maioria, a termos compostos previamente adaptados com *underscore* (“_”), a fim de preservar expressões complexas como *tokens* únicos durante a preparação do *corpus*.

O dimensionamento visual das palavras na nuvem foi gerado automaticamente pelo *software*: quanto maior a frequência e o peso relativo de uma forma no *corpus*, maior seu destaque tipográfico (tamanho da palavra na nuvem). Assim, a

representação gráfica oferece uma síntese visual intuitiva das ocorrências lexicais mais relevantes, evidenciando tanto sua frequência absoluta quanto sua centralidade relativa na estrutura discursiva.

A partir da análise realizada no *software* IRaMuTeQ, foram contempladas cinco etapas principais: (i) Estatísticas textuais iniciais; (ii) Classificação Hierárquica Descendente (CHD); (iii) Análise Fatorial de Correspondência (AFC); (iv) Análise de Similitude; e (v) Nuvem de Palavras. Para cada modalidade do jogo – *Mirror Mode* e *Mind Mode* – esses modelos foram aplicados de forma independente, possibilitando a identificação dos dados característicos de cada *corpus*.

Em ambas as modalidades, o próprio programa gerou automaticamente diferentes gráficos e tabelas. Sempre que possível, foram utilizados diretamente aqueles produzidos pelo *software*, como os dois gráficos referentes às estatísticas textuais, um gráfico da CHD, além dos produtos gráficos da análise de similitude e da nuvem de palavras. Ressalta-se, contudo, que a execução de cada ferramenta exigiu a definição de parâmetros pelo pesquisador – tais como número mínimo de ocorrências, critérios de segmentação, tamanho da fonte ou ativação de recursos gráficos (como os halos) – de modo a ajustar as saídas às necessidades específicas da análise.

Em outros momentos, tornou-se necessário elaborar representações adicionais. Nesse sentido, foram criados pelo autor dois gráficos complementares da CHD e um da AFC, mesclando dados oriundos dos gráficos fornecidos pelo programa e acrescentando interpretações autorais, especialmente no que se refere à classificação e à nomeação semântica das classes.

Além dos gráficos, também foram produzidas tabelas de apoio. Uma primeira foi construída para a apresentação das estatísticas iniciais, enquanto outra foi elaborada para sistematizar a seleção dos principais segmentos de texto que fundamentaram a construção e a nomeação de classes, nós e ramos da CHD, servindo igualmente como base para a discussão do trabalho.

5.2.3 Elaboração do livro

O desenvolvimento do livro *Alice: o Espectro por Trás das Maravilhas* seguiu meticulosamente a estrutura narrativa original dos doze capítulos de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, somados ao Epílogo (Capítulo 13), de Lewis Carroll

(1865), garantindo a preservação do fio condutor da história. A cada capítulo foi atribuído um subtema cuidadosamente selecionado, que indicava, de forma indireta, um domínio ou característica específica do TEA, sem que a palavra “autismo” fosse mencionada em nenhum momento no corpo do texto. Essa abordagem foi uma escolha intencional para provocar o leitor a interpretar a narrativa sob a ótica de alguém que possa ter o transtorno, diagnosticado ou não, estimulando a reflexão e a empatia.

Para cada um dos treze capítulos, uma chave temática foi definida, guiando a seleção de tópicos relacionados ao TEA a serem abordados. O foco principal recaiu nas sete características principais do autismo, conforme os critérios diagnósticos do DSM-5-TR, agrupadas nos domínios A1, A2, A3, B1, B2, B3 e B4. Além disso, seis capítulos adicionais foram reservados para a inclusão de temas complementares e relevantes ao espectro autista, permitindo uma abordagem mais ampla e aprofundada. A escolha dessas temáticas considerou tanto os aspectos clínicos quanto elementos narrativos da obra original, buscando uma integração fluida e coerente com a trama de *Alice no País das Maravilhas*.

A correspondência temática entre a narrativa original e os subdomínios clínicos do TEA foi estruturada da seguinte forma:

- Capítulo 01: “Uma queda sensorial” aborda a interferência dos estímulos sensoriais na percepção e no comportamento, correlacionando-se ao subdomínio B4 – alterações no processamento sensorial;
- Capítulo 02: “Entre ser gigante e ser minúscula… entre o colapso e a paralisação: reflexões sobre os extremos da resposta ao estresse” explora a temática “Entre o colapso e a paralisação: reflexões sobre os extremos da resposta ao estresse”, relacionando-se aos conceitos de *meltdown* e *shutdown*;
- Capítulo 03: “Nem toda corrida é brincadeira: quatro transtornos, uma mesma experiência” discute a ideia de que “Nem toda corrida é brincadeira: quatro transtornos, uma mesma experiência”, focando em transtornos mentais e do neurodesenvolvimento frequentemente comórbidos ao autismo;
- Capítulo 04: “O espaço onde a troca não encontra o eco” dedica-se ao subdomínio A1 – Déficits em reciprocidade socioemocional;

- Capítulo 05: “Construção da autoidentidade quando o Eu é diferente dos outros” aborda “Terapias, construção de novos caminhos e mudança de identidade”;
- Capítulo 06: “O que a boca diz, o olhar nega” foca no subdomínio A2 – Déficits na comunicação não verbal;
- Capítulo 07: “A mesa e o mundo em infusão” explora o subdomínio B3 – interesses fixos, restritos e intensos;
- Capítulo 08: “Quando as regras jogam sozinhas” trata do subdomínio B2 – Rigidez comportamental;
- Capítulo 09: “Corpos híbridos, aprendizagens múltiplas” discute “O Processo de Aprendizagem de Estudantes Autistas no Sistema Educacional Escolar”;
- Capítulo 10: “A dança das repetições” aborda o subdomínio B1 – Comportamentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos;
- Capítulo 11: “Falta de provas e excesso de julgamentos” explora “A Busca por Direitos e Justiça no Contexto das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista”;
- Capítulo 12: “Quando a janela não abre” dedica-se ao subdomínio A3 – Dificuldades no desenvolvimento, na manutenção e na compreensão de relacionamentos (Dificuldade para ajustar o comportamento);
- Capítulo 13: “Epílogo — Quem vela seus sonhos enquanto dorme… é quem sonha com o mundo que a espera despertar”, inspirado na cena final do livro original de *Alice no País das Maravilhas*, em que a menina desperta do sonho no colo da irmã e sai a brincar. Esse epílogo propõe uma releitura simbólica daquele momento à luz das inquietações que atravessam o imaginário de mães e cuidadores de crianças autistas. Se, no romance de Carroll, a irmã se perde em reflexões sobre o que restará da fantasia infantil de Alice ao longo da vida – sua ludicidade, criatividade e doçura –, aqui o desfecho ganha contornos mais densos e realistas. O olhar não é apenas contemplativo, mas carregado de questionamentos profundos sobre o futuro: será que essa criança conseguirá se comunicar com o mundo ao seu redor? Será acolhida pela sociedade ou empurrada para as margens? Será capaz de alcançar alguma autonomia? A metáfora do colo, lugar de proteção e afeto, contrapõe-se à vastidão do mundo que se anuncia – incerto, exigente,

> muitas vezes hostil. Ao lançar esse contraponto, o epílogo transforma a cena onírica em espelho sensível da experiência materna frente ao espectro do autismo, em que o despertar não é apenas da personagem, mas de toda a rede que a cerca, em direção ao real e aos desafios de pertencer.

Para uma experiência mais completa, o livro começa com uma figura de Alice olhando através de uma fechadura com um *QR Code*. Ele serve como uma chave para a página do Instagram® e, posteriormente, uma pasta no Google Drive®, que contêm materiais extras que aprofundam a literatura científica de cada capítulo.

Essa estratégia metodológica visa estabelecer uma experiência de leitura imersiva e interativa, que transcende a simples narrativa literária, promovendo o engajamento crítico e a reflexão sobre os sinais e características do transtorno no contexto da vida cotidiana, ainda que de forma implícita, contribuindo para a ampliação do conhecimento e da sensibilidade da população sobre o tema.

Vale ressaltar que a obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e seus personagens estão em domínio público, haja vista a morte do autor em 1898. Isso permite o uso livre para a criação de novas obras.

O livro está em produção e se encontra no Apêndice N.

6 RESULTADOS E PRODUTO

O presente estudo organiza seus resultados em duas partes: a primeira, referente à etapa exploratória, analisa os dados do questionário; a segunda, correspondente à etapa metodológica, detalha a elaboração e validação dos produtos educacionais.

6.1 Resultados da etapa exploratória – questionário

Com o intuito de avaliar o nível de conhecimento dos estudantes de Medicina acerca do diagnóstico do TEA, conforme os critérios definidos no DSM-5-TR, foi elaborado um questionário composto por 13 questões (Apêndice A). Além do questionário sobre o tema, foram incluídas questões relacionadas ao perfil do participante e duas questões semiestruturadas sobre como o aluno adquiria conhecimentos sobre o TEA. A estrutura do instrumento foi cuidadosamente planejada para abranger os principais critérios diagnósticos do TEA, distribuídos da seguinte forma:

- Critério Geral (A + B + C + D + E): uma questão foi destinada a aferir a compreensão global dos participantes sobre o conjunto dos critérios diagnósticos necessários para o TEA;
- Critério A – déficits na comunicação e na interação social: este critério foi explorado por meio de quatro questões. Uma delas investigou o entendimento da obrigatoriedade da presença dos três subitens para o diagnóstico. As outras três abordaram separadamente cada um desses subitens, permitindo uma análise mais detalhada do conhecimento dos respondentes;
- Critério B – padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: inicialmente, uma questão avaliou se os participantes reconheciam a exigência da presença de pelo menos dois dos quatro subitens para o diagnóstico. Em seguida, quatro questões específicas aprofundaram cada um desses aspectos de forma individual;
- Critério C – início precoce dos sintomas: uma questão investigou se os estudantes compreendem a necessidade de os sintomas se manifestarem ainda na infância;

- Critério D – prejuízo clínico significativo: também foi incluída uma questão voltada à verificação do conhecimento sobre a exigência de que os sintomas causem impacto funcional relevante para caracterizar o diagnóstico;
- Critério E – exclusão de outras condições: por fim, uma questão abordou a importância da exclusão de outros transtornos antes de se confirmar o diagnóstico de TEA.

O questionário foi elaborado com linguagem acessível e objetiva, utilizando predominantemente o formato de múltipla escolha. Essa abordagem buscou garantir uma avaliação ampla e precisa dos conhecimentos dos estudantes sobre os critérios diagnósticos do TEA. Ele foi aplicado de janeiro a agosto de 2025.

A presente análise tem como objetivo descrever o perfil sociodemográfico dos estudantes de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS que participaram da pesquisa voltada ao conhecimento sobre o TEA. Os dados analisados referem-se à idade e ao gênero dos participantes (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil dos participantes

Perfil do participante		
Idade:		
Mínimo	22	
Máximo	50	
Média de Idade	26,39	
Mediana	25	
Gênero	**N**	**Porcentagem**
Feminino	95	74,8%
Masculino	32	25,2%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O perfil dos participantes apresentou uma variação etária entre 22 e 50 anos, com uma média de idade de 26,39 anos. A mediana foi de 25 anos, o que indica que 50% dos participantes tinham até essa idade. Essa discrepância entre média e mediana sugere a presença de valores extremos, como alguns alunos mais velhos, que elevaram a média geral. Ainda assim, observa-se uma concentração predominante de jovens adultos, compatível com o perfil esperado para estudantes em fase final da graduação médica.

A amostra foi composta por 127 participantes, dos quais 95 (74,8%) se identificaram com o gênero feminino e 32 (25,2%) com o gênero masculino. A predominância do público feminino é consistente com a tendência observada nos cursos de Medicina em diversas instituições de ensino superior no Brasil.

Tabela 2 – Como o aluno adquiriu conhecimento sobre TEA

A) Você acredita que conseguiu adquirir conhecimento sobre TEA (Transtorno do Espectro Autista) na faculdade:		
Sim	51	40,2%
Não	76	59,8%

Fonte: Dados de pesquisa (2025).

Na Tabela 2 são apresentados os resultados sobre a aquisição de conhecimento sobre o TEA. A maioria dos participantes, representando 59,8% (n = 76), afirmou não ter adquirido conhecimento sobre o tema durante a graduação. Em contrapartida, apenas 40,2% (n = 51) dos participantes sentiram que o assunto foi adequadamente abordado em seu currículo universitário. Essa disparidade evidencia uma necessidade de aprofundamento e atualização do conteúdo sobre o TEA no ambiente de ensino superior.

Na Figura 31, quando analisadas as respostas em relação à não aquisição do conhecimento sobre o tema, foi evidenciada uma insatisfação recorrente entre os estudantes em relação à abordagem do TEA ao longo da graduação em Medicina. De maneira geral, os participantes relataram que o tema foi pouco explorado na grade curricular, com escassez de aulas teóricas e discussões práticas voltadas especificamente para o diagnóstico, tratamento e manejo clínico do TEA.

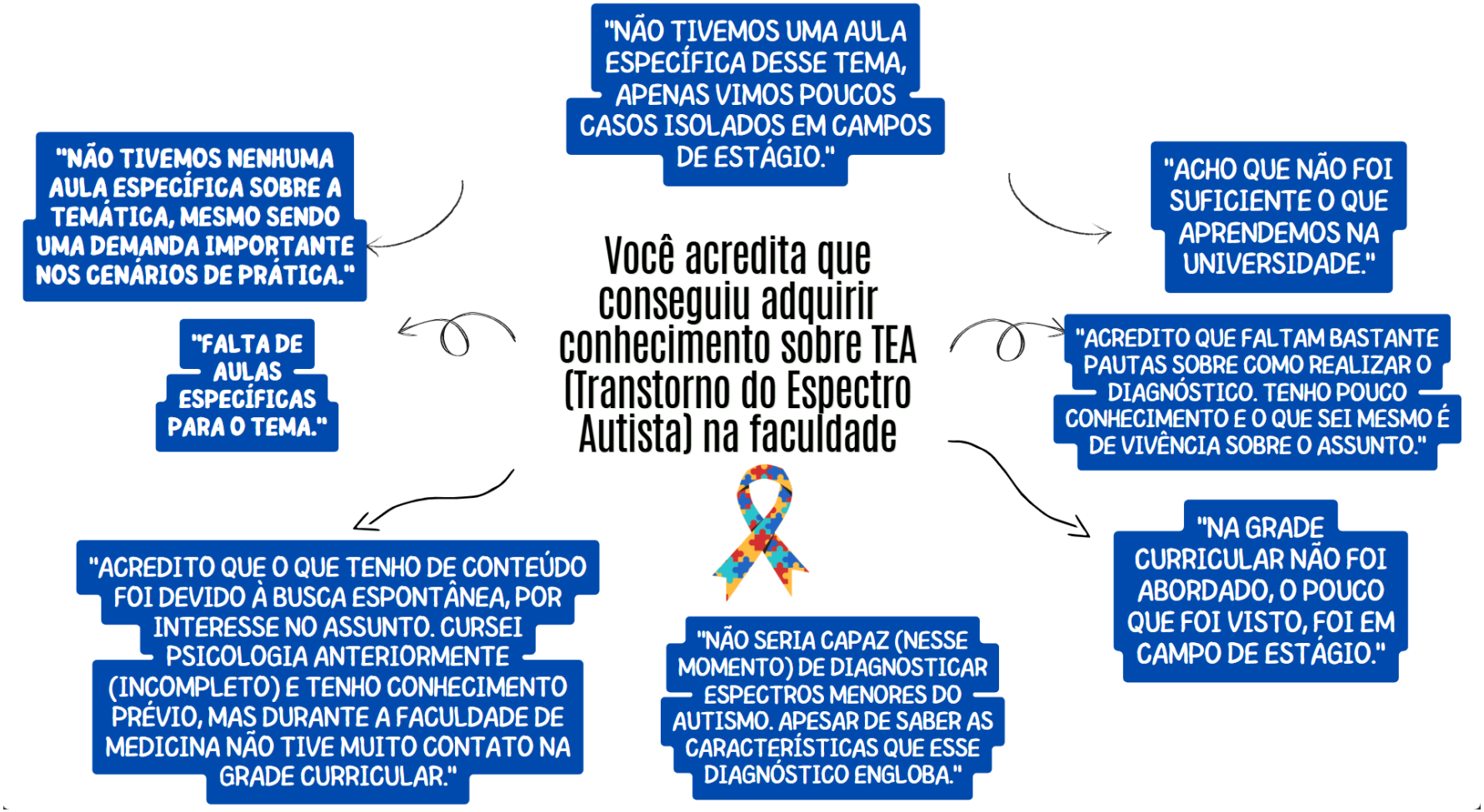
Diversos relatos destacam que o tema foi abordado de forma superficial, muitas vezes sendo apenas citado em aulas sobre saúde mental ou transtornos do neurodesenvolvimento, sem aprofundamento suficiente. Alguns estudantes mencionam que o pouco conhecimento adquirido veio de estágios específicos ou por meio de atividades extracurriculares, como participação em ligas acadêmicas, indicando a ausência de uma estrutura formal de ensino voltada para o tema.

Além disso, muitos afirmaram não se sentirem preparados para lidar com casos de TEA na prática clínica, especialmente no que diz respeito à identificação de sinais mais sutis e à elaboração de condutas terapêuticas adequadas. Também foi apontada

a ausência de momentos específicos para discussão de casos clínicos, dificultando a sistematização do conhecimento e a formação de um raciocínio clínico sólido sobre o transtorno.

Em síntese, os comentários refletem uma lacuna importante na formação médica relacionada ao TEA, apontando para a necessidade de maior atenção ao tema na estrutura curricular, com a inclusão de aulas teóricas, práticas e discussões clínicas mais aprofundadas e contínuas.

Figura 31 – Principais comentários dos discentes em relação à aquisição de conhecimento sobre o tema



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os depoimentos dos alunos do 11º e 12º períodos do curso de Medicina revelam uma crítica recorrente à falta de sistematização e aprofundamento sobre o TEA na formação acadêmica. Muitos relatam uma desconexão entre o conteúdo programático e a realidade vivenciada em campo, o que compromete a aplicação prática do conhecimento.

A principal queixa identificada é a ausência de aulas específicas, com o tema sendo abordado apenas de maneira superficial em disciplinas amplas como Saúde Mental. Nesse cenário, o conhecimento sobre TEA acaba sendo adquirido majoritariamente por meio de iniciativas individuais, como participação em ligas acadêmicas, cursos extracurriculares e experiências pessoais. Além disso, os alunos expressam insegurança quanto à capacidade de diagnosticar o transtorno, especialmente em casos mais sutis, revelando uma carência de abordagem clínica estruturada durante a graduação.

Em alguns casos, a vivência prática durante os estágios é mencionada como única fonte de contato com o tema, ainda que de forma limitada e insuficiente. Essa situação leva a uma avaliação global negativa sobre a formação recebida, evidenciando a necessidade urgente de inserção efetiva e aprofundada do TEA no currículo médico.

A Tabela 3 apresenta as fontes em que os estudantes buscam adquirir conhecimento sobre o tema.

Tabela 3 – Fontes para aquisição de conhecimento dos estudantes de Medicina

B) Qual das seguintes fontes você utilizou para adquirir conhecimentos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Item	N	Porcentagem
Participação em ligas acadêmicas focadas em TEA.	10	7,9%
Cursos extracurriculares específicos sobre TEA.	11	8,7%
Palestras especializadas ou seminários sobre TEA.	36	28,3%
Leitura de livros e artigos científicos, capítulos específicos em livros-texto pertinentes ao TEA.	60	47,2%
Experiência clínica ou estágios em serviços de saúde que atendem pessoas com TEA.	84	66,1%

B) Qual das seguintes fontes você utilizou para adquirir conhecimentos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Item	N	Porcentagem
Participação em workshops ou cursos de capacitação profissional focados no entendimento do TEA.	9	7,1%
Outros	13	10,2%

Fonte: Dados de pesquisa (2025).

A compreensão das fontes de conhecimento utilizadas por discentes para aprimorar seus saberes sobre o TEA é fundamental para direcionar estratégias educacionais e formativas. A análise dos dados revelou que a experiência clínica ou estágios em serviços de saúde que atendem pessoas com TEA constitui a fonte mais prevalente, sendo citada por 84 participantes (66,1%). Esse achado sublinha a importância da vivência prática como catalisador para a consolidação do conhecimento teórico, bem como para a sensibilização dos futuros profissionais de saúde acerca das particularidades do cuidado a indivíduos com TEA.

Em segunda posição, a leitura de livros e artigos científicos, incluindo capítulos específicos em livros-texto, emergiu como uma fonte de conhecimento significativa, com 60 menções (49,5%). Esse dado reforça o papel insubstituível da formação acadêmica formal na construção do arcabouço médico, especialmente em áreas que demandam atualização científica contínua. Complementarmente, palestras especializadas ou seminários foram indicados por 24 alunos (47,2%), evidenciando-se como uma estratégia de aprendizado que facilita o contato com profissionais experientes e a discussão de abordagens atualizadas sobre o tema.

Embora com menor expressividade numérica, a participação em ligas acadêmicas focadas em TEA foi relatada por 10 estudantes (7,9%), e os cursos extracurriculares específicos sobre TEA por 11 alunos (8,7%). Esses índices, apesar de modestos, sinalizam um interesse subsetorial dos discentes em aprofundar seus conhecimentos para além do currículo mandatório. Por outro lado, *workshops* ou cursos de capacitação profissional voltados especificamente para o TEA foram mencionados por apenas 9 alunos (7,1%).

A categoria “Outros” foi assinalada por 13 participantes (10,2%), demonstrando a diversidade de fontes informais e complementares de aprendizado. As respostas nessa categoria englobaram desde o atendimento em Unidade Básica de Saúde

(UBS) e a vivência familiar com pessoas no espectro até pesquisas realizadas na internet, aulas regulares da graduação e o uso de plataformas educacionais como o Sanarflix. Outras menções incluíram discussões rápidas em aulas *on-line* de ligas acadêmicas, bem como aulas específicas de Psiquiatria. Essas menções destacam que, para além dos caminhos institucionalizados, as experiências cotidianas, os recursos digitais e as práticas assistenciais informais igualmente contribuem para a edificação do conhecimento sobre o TEA entre os discentes.

Em síntese, a análise dos dados mostra que, embora o conhecimento sobre TEA entre os estudantes de Medicina esteja sendo construído principalmente por meio da prática clínica e da leitura científica, ainda há uma baixa participação em atividades extracurriculares e de capacitação profissional específicas. Esse cenário indica a necessidade de fortalecimento de estratégias educacionais mais diversificadas e acessíveis, a fim de ampliar a formação dos futuros médicos sobre o espectro autista de maneira mais abrangente e humanizada.

A Tabela 4 apresenta os resultados do questionário sobre o conhecimento dos alunos de Medicina da USCS do 11º e 12º períodos.

Tabela 4 – Resultados do questionário sobre o conhecimento de TEA dos alunos de Medicina da USCS

Questão	Resposta	Quantidade de acertos	Porcentagem de acerto
1. De acordo com o DSM-5-TR, na descrição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), são aplicados cinco critérios identificados de A a E. Quantos desses critérios são necessários, pelo menos, para estabelecer o diagnóstico do TEA?	E) Cinco critérios	15	11,8%
2. De acordo com o DSM-5-TR, para serem considerados déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, devem-se apresentar déficits em:	D) Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.	46	36,2%
3. É possível suspeitar que existe um déficit na reciprocidade socioemocional em um indivíduo que:	B) Quando apenas se comunica com pessoas para falar exclusivamente de assuntos de seu interesse.	82	64,6%
4. Qual dos exemplos abaixo representa um déficit na comunicação não verbal para a interação social?	B) Falta de contato visual	109	85,8%
5. Qual comportamento está associado aos déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos?	C) Dificuldade em executar a imaginação compartilhada em brincadeiras de faz de conta	35	27,6%
6. Para a construção do diagnóstico do TEA, é essencial ter o conhecimento dos CRITÉRIOS B, que destacam a presença de padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades. Esse critério é dividido em quatro itens: - Inflexibilidade do comportamento e da rotina; - Interesses fixos e restritos; - Alterações nas reações sensoriais; - Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento. Quantos destes itens devem estar presentes para que o critério B seja atendido?	B) Dois itens	65	51,2%

Questão	Resposta	Quantidade de acertos	Porcentagem de acerto
7. Para o diagnóstico do TEA, qual dos exemplos abaixo NÃO se relaciona a alterações sensoriais?	C) Indiferença a texturas de alimentos	64	50,4%
8. Entre os exemplos a seguir, qual pode ser identificado como uma manifestação de inflexibilidade nas rotinas?	C) Recusa em experimentar novos alimentos	79	62,2%
9. Qual dos exemplos a seguir NÃO exemplifica a presença de movimentos motores, uso de objetos ou falas estereotipadas ou repetitivas?	C) Usar diferentes roupas todos os dias	74	58,3%
10. Para o diagnóstico de TEA, qual das seguintes opções descreve melhor os interesses fixos e restritos?	B) Fascinação exclusiva por um determinado assunto ou objeto específico	112	88,2%
11. Em relação ao momento em que os sintomas característicos do TEA surgem, qual das alternativas está correta?	A) Os sintomas do TEA devem estar presentes precocemente durante o desenvolvimento, mesmo que de forma sutil, caso contrário, não se pode realizar o diagnóstico de TEA	46	36,2%
12. Em um paciente com várias características de TEA, pode ser aventado o diagnóstico deste transtorno quando:	C) Quando há obrigatoriamente prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida.	30	23,6%
13. Referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI):	D) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos ambos os diagnósticos, desde que a comunicação social esteja abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.	42	33,1%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A aplicação do questionário revelou a distribuição do conhecimento entre os estudantes em relação aos critérios diagnósticos e manifestações clínicas do TEA. A seguir, são destacados os principais resultados, organizados por questão:

1. Número de critérios necessários para diagnóstico (Questão 1): Apenas 11,8% dos participantes assinalaram corretamente que são necessários todos os cinco critérios (A a E) para o diagnóstico de TEA, indicando um conhecimento limitado sobre a estrutura diagnóstica formal do DSM-5-TR.

A resposta correta, a alternativa “E) Cinco critérios”, foi selecionada por 12 mulheres, o que representa aproximadamente 9,45% dos participantes. Já entre os homens, 3 deles acertaram a questão, correspondendo a aproximadamente 2,36% dos participantes. No total, a porcentagem de acertos foi de 11,81% (15 participantes).

A alternativa que obteve o maior número de seleções foi “C) Três critérios”, escolhida por 72 participantes, o que corresponde a aproximadamente 56,69% da população da pesquisa. Esse resultado sugere uma discrepância entre o conhecimento correto e a percepção comum sobre a complexidade dos critérios diagnósticos. A prevalência da alternativa C pode indicar uma confusão ou um conhecimento incompleto sobre a estrutura diagnóstica do TEA conforme a versão mais recente do manual. A discrepância entre as respostas por gênero, embora notável, necessita de uma análise mais aprofundada em um contexto mais amplo para se extraírem conclusões significativas.

2. Déficits na comunicação social e interação (Questão 2): Cerca de 36,2% identificaram corretamente que os déficits devem abranger múltiplos domínios, como a reciprocidade socioemocional e os comportamentos comunicativos não verbais. A baixa taxa de acerto sugere dificuldade na compreensão dos subcritérios específicos.

A resposta correta, a alternativa “D) Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos”, foi selecionada por 35 mulheres, o que representa 27,34% do total dos participantes. Já entre os homens, 11 deles acertaram a questão, correspondendo a 8,59% dos participantes.

A alternativa que obteve o maior número de seleções foi “E) Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos verbais usados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos”, escolhida por 50 participantes, o que corresponde a 39,06% dos participantes.

3. Déficit na reciprocidade socioemocional (Questão 3): A maioria dos estudantes (64,6%) acertou ao reconhecer que uma comunicação limitada a interesses próprios é um indicativo desse tipo de déficit.

A resposta correta, a alternativa “B) Quando apenas se comunica com pessoas para falar exclusivamente de assuntos de seu interesse”, foi a mais selecionada, com 82 respostas. Desse total, 61 mulheres acertaram a questão, o que representa 47,66% dos participantes, e 21 homens também acertaram, correspondendo a 16,41%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi “C) Quando não consegue se comunicar com outras pessoas, pois se sente muito triste e prefere ficar sozinho”, que recebeu 17 respostas.

4. Déficit na comunicação não verbal (Questão 4): Houve um excelente desempenho nessa questão, com 85,8% identificando corretamente a falta de contato visual como exemplo de comunicação não verbal prejudicada.

A resposta correta, a alternativa “B) Falta de contato visual”, foi a mais selecionada, com 109 respostas. Desse total, 83 mulheres acertaram a questão, o que representa 64,84% dos participantes, e 26 homens também acertaram, correspondendo a 20,31%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi “A) Dificuldade em expressar ideias de forma clara”, que recebeu 13 respostas, o que corresponde a 10,16% dos participantes. Esses resultados demonstram que a maioria dos participantes possui um conhecimento sólido sobre a comunicação não verbal no contexto do TEA e que a distinção entre dificuldades verbais e não verbais é bem compreendida.

5. Déficit nos relacionamentos (Questão 5): Apenas 27,6% souberam identificar o domínio A3 (alteração na compreensão e entendimento de relacionamentos).

A resposta correta, a alternativa “C) Dificuldade em executar a imaginação compartilhada em brincadeiras de faz de conta”, foi selecionada por 30 mulheres e 5 homens, totalizando 35 acertos. Desses acertos, 23,44% foram de mulheres e 3,91% de homens.

No entanto, a alternativa que obteve o maior número de seleções e, portanto, a mais escolhida incorretamente foi a “D) Dificuldades em fazer amigos e priorizar ouvir os interesses dos outros”. Essa alternativa foi selecionada por 60 participantes, o que corresponde a 46,88% do número total dos participantes.

6. Critério B – Padrões repetitivos e restritivos (Questão 6): 51,2% dos participantes souberam que são necessários pelo menos dois dos quatro itens descritos, o que demonstra um conhecimento razoável sobre esse critério essencial.

A resposta correta, a alternativa “B) Dois itens”, foi a mais selecionada, com 65 respostas. Desse total, 46 mulheres acertaram a questão, o que representa 35,94% dos participantes, e 19 homens também acertaram, correspondendo a 14,84%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi a “E) Dois itens, sendo obrigatoriamente o referente a estereotipias”, que recebeu 30 respostas, o que corresponde a 23,44% do corpo de participantes.

7. Alterações sensoriais (Questão 7): Cerca de 50,4% acertaram que a indiferença a texturas de alimentos é uma manifestação sensorial, o que indica alguma confusão conceitual entre os alunos.

A resposta correta, a alternativa “C) Indiferença a texturas de alimentos”, foi a mais selecionada, com 64 respostas. Desse total, 52 mulheres acertaram a questão, o que representa 40,62% dos participantes, e 12 homens também acertaram, correspondendo a 9,38%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi a “D) Tolerância a estímulos que causam dor”, que recebeu 30 respostas, o que corresponde a 23,44% do total de participantes.

8. Inflexibilidade nas rotinas (Questão 8): A maioria (62,2%) reconheceu corretamente a recusa em experimentar novos alimentos como um indicativo de inflexibilidade, mostrando boa compreensão prática desse conceito.

A resposta correta, a alternativa “C) Recusa em experimentar novos alimentos”, foi a mais selecionada, com 79 respostas. Desse total, 62 mulheres acertaram a questão, o que representa 48,44% dos participantes, e 17 homens também acertaram, correspondendo a 13,28%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi a “A) Encontram-se dificuldades em realizar atividades cotidianas devido à inflexibilidade articular”, que recebeu 20 respostas, o que corresponde a 15,62% dos sujeitos da pesquisa.

9. Movimentos e falas estereotipadas (Questão 9): 58,3% souberam que usar roupas diferentes todos os dias não se enquadra como comportamento estereotipado, o que revela discernimento clínico em relação ao comportamento típico e atípico.

A resposta correta, a alternativa “C) Usar diferentes roupas todos os dias”, foi a mais selecionada, com 74 respostas. Desse total, 57 mulheres acertaram a questão,

o que representa 44,53% dos participantes, e 17 homens também acertaram, correspondendo a 13,28%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi “D) Referir-se a si mesmo com o pronome ‘tu’”, que recebeu 32 respostas, o que corresponde a 25% do total dos participantes.

10. Interesses fixos e restritos (Questão 10): 88,2% acertaram ao identificar a fascinação exclusiva por determinado tema ou objeto, evidenciando domínio teórico sobre essa característica diagnóstica.

A resposta correta, a alternativa “B) Fascinação exclusiva por um determinado assunto ou objeto específico”, foi a mais selecionada, com 112 respostas. Desse total, 86 mulheres acertaram a questão, o que representa 67,19% dos participantes, e 26 homens também acertaram, correspondendo a 20,31%.

A alternativa incorreta mais selecionada foi “C) Inconstância em preferências e temas de interesse”, que recebeu 7 respostas, o que corresponde a 5,47% dos participantes.

11. Momento de surgimento dos sintomas (Questão 11): Apenas 36,2% assinalaram corretamente que os sintomas devem estar presentes precocemente, ainda que de forma sutil, o que pode indicar insegurança sobre critérios temporais para diagnóstico.

A resposta correta, a alternativa “A) Os sintomas do TEA devem estar presentes precocemente durante o desenvolvimento, mesmo que de forma sutil, caso contrário, não se pode realizar o diagnóstico de TEA”, foi selecionada por 40 mulheres e 6 homens, totalizando 46 acertos.

A alternativa incorreta mais selecionada foi a “B) O diagnóstico de TEA apenas pode ser realizado a partir dos 2 anos de idade”, que recebeu 56 respostas, o que corresponde a 43,75% do corpo de participantes.

12. Prejuízo funcional obrigatório (Questão 12): Apenas 23,6% acertaram que o diagnóstico só pode ser estabelecido com prejuízo funcional significativo, demonstrando que esse critério essencial é pouco reconhecido entre os alunos.

A resposta correta, a alternativa “C) Quando há obrigatoriamente prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida”, foi selecionada por 24 mulheres e 6 homens, totalizando 30 acertos. Desses acertos, 18,75% foram de mulheres e 4,69% de homens.

No entanto, a alternativa que obteve o maior número de seleções e, portanto, a mais escolhida incorretamente foi a “D) Quando pode ou não haver prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida, dependendo do nível de gravidade dos sintomas do paciente”, que foi selecionada por 38 participantes, o que corresponde a 29,69% dos participantes.

13. TEA e Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Questão 13): Cerca de 33,1% responderam corretamente sobre a possibilidade de diagnóstico duplo, entre TEA e outro transtorno, como o Transtorno de Déficit Intelectual, desde que haja prejuízo na comunicação social, sendo muito mais desproporcional do que nos componentes de movimentos repetitivos e estereotipias, com o domínio A mais deficitário do que o domínio B.

A resposta correta, a alternativa “D) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos ambos os diagnósticos, desde que a comunicação social esteja abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento”, foi selecionada por 31 mulheres e 11 homens, totalizando 42 acertos, o que corresponde a 32,81% do corpo de participantes.

A alternativa incorreta mais selecionada foi a “E) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos ambos os diagnósticos, desde que a presença de padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades seja mais evidente do que o esperado para o nível geral do desenvolvimento”, que recebeu 70 respostas, o que corresponde a 54,69% do total dos participantes.

Com base na análise geral das respostas, o questionário sobre o diagnóstico do TEA com a participação de 127 indivíduos revelou um padrão complexo e heterogêneo de conhecimento. Embora os participantes demonstrem um bom entendimento de alguns conceitos isolados e específicos do TEA, como a falta de contato visual e a fascinação por interesses restritos, o conhecimento em áreas conceituais mais abrangentes e fundamentais do diagnóstico se mostrou deficiente.

Entre os principais pontos de dificuldade identificados, destaca-se a confusão sobre a estrutura formal dos critérios de diagnóstico, a obrigatoriedade do prejuízo funcional para o diagnóstico, a distinção entre déficits de comunicação verbais e não verbais e a compreensão das comorbidades com o TDI. A análise revelou que erros conceituais comuns persistem entre os participantes, como a crença de que o

diagnóstico é possível apenas após uma certa idade ou que a ausência de prejuízo funcional não impede o diagnóstico.

Em suma, a pesquisa aponta a necessidade de um aprofundamento do conhecimento em áreas-chave do diagnóstico do TEA. Embora os participantes estejam familiarizados com alguns sinais e sintomas, a sua capacidade de aplicar esses conhecimentos de forma integrada e alinhada com as diretrizes do DSM-5-TR ainda precisa ser aprimorada, o que justifica a criação de ferramentas educacionais mais eficazes para suprir essa lacuna.

6.2 Resultados da etapa metodológica

A pesquisa realizada com os alunos do 11º e 12º períodos do curso de Medicina da USCS identificou lacunas significativas no conhecimento e nas ferramentas disponíveis para a identificação e compreensão do TEA. A partir dessas lacunas, foram desenvolvidos quatro produtos complementares que se comunicam e fortalecem o processo de disseminação de informações e conhecimento sobre o TEA:

- Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista;
- plano de aulas: “Desvendando o TEA – Da História ao Diagnóstico e Prevalência”;
- jogo *TEAlice no País das Maravilhas*;
- livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*.

Nesta seção serão apresentados os produtos e os resultados de validação do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*.

6.2.1 Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista

A cartilha, direcionada a estudantes e profissionais da área da saúde e à comunidade interessada pelo tema, foi elaborada para ser um guia prático e conciso. Seu objetivo é aprimorar a capacidade de identificação precoce do TEA, fornecendo informações essenciais sobre sinais de alerta, critérios diagnósticos e a importância do encaminhamento adequado. A qualificação desses profissionais na linha de frente da saúde é essencial para garantir que indivíduos com TEA recebam o suporte

necessário o mais cedo possível, impactando positivamente seu desenvolvimento e qualidade de vida.

A elaboração da cartilha foi pautada em uma sólida base de referências científicas, documentos oficiais e cartilhas previamente publicadas. Esse levantamento bibliográfico e documental garantiu a abrangência das informações contidas na cartilha, abordando desde os marcos históricos e conceituais do TEA até as diretrizes mais recentes para diagnóstico e manejo.

Como referências principais se destacam a utilização de publicações da APA (2022), em suas edições do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), que fornecem os critérios diagnósticos atualizados para o TEA. Autores como Leo Kanner (1943, 1949) e Hans Asperger (1944) foram consultados para contextualizar a história do autismo e suas primeiras descrições. O trabalho de Lorna Wing (1981), importante para a compreensão da Síndrome de Asperger, também foi incorporado.

A base legal e as políticas públicas brasileiras foram amplamente consultadas, incluindo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº 8.080/1990 (Lei Orgânica da Saúde), a Lei nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Documentos da OMS e da ONU, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, também serviram de referência para os aspectos éticos e de direitos.

Diversas cartilhas e documentos orientadores foram analisados para a estruturação e o conteúdo da cartilha, garantindo a conformidade com as melhores práticas e a linguagem acessível. Destacam-se:

- Cartilha: Transtorno do Espectro do Autismo (Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2016);
- Cartilha Transtorno do Espectro Autista (Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul–SED/MS, Braga, 2019);
- Linhas de Cuidado (Ministério da Saúde do Brasil, 2021), focando nas diretrizes para o cuidado da pessoa com TEA;
- Protocolo de Atendimento à Pessoa com Autismo no Município de Mallet/PR (2023), que serve como exemplo de diretriz local;

- Linha de Cuidado da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA (Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, 2022);
- Autismo: Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas (OAB – Ordem dos Advogados do Brasil, 2020).

A cartilha se encontra na íntegra no Apêndice K.

6.2.2 Plano de aula: “Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência”

O plano de aula foi desenvolvido como um dos produtos centrais desta dissertação de mestrado. Ele visa preencher uma lacuna fundamental na formação e disseminação de conhecimento sobre o TEA. Composto por duas sessões estruturadas, esse plano de aula foi elaborado para oferecer uma abordagem abrangente e atualizada sobre o TEA, desde suas origens históricas até os dados mais recentes de diagnóstico e prevalência.

Diante do cenário epidemiológico apresentado anteriormente, que também impõe custos sociais e econômicos significativos, torna-se imperativa a capacitação adequada dos profissionais de saúde. A identificação precoce do TEA é essencial para o melhor desenvolvimento e qualidade de vida dos indivíduos. Esta aula abordará os critérios diagnósticos mais recentes e as manifestações clínicas, além de promover a conscientização sobre a importância de um olhar atento e inclusivo para a população autista, garantindo um suporte adequado desde os primeiros sinais.

O objetivo principal desse plano de aula é capacitar os alunos – inicialmente direcionado a estudantes de Medicina, mas com aplicabilidade para diversas áreas da saúde e educação, além de familiares e cuidadores – a compreenderem os diversos fatores que influenciam o TEA. As aulas aprofundam o conhecimento sobre a evolução histórica do conceito de autismo, os critérios diagnósticos essenciais do DSM-5-TR, os fatores etiológicos e as teorias atuais sobre suas causas e a prevalência em diferentes contextos, com foco nos dados brasileiros. Além disso, as aulas visam destacar a importância crítica do diagnóstico precoce e suas implicações diretas para a intervenção e o prognóstico dos indivíduos com TEA.

Para a construção desse plano de aula, foram utilizadas referências importantes e atualizadas, garantindo o rigor científico e a relevância do conteúdo. Dentre elas, destacam-se os manuais diagnósticos da APA, como o DSM-5-TR, que

fornecem os critérios essenciais para o diagnóstico do TEA. Foram consultados também estudos históricos e trabalhos de pesquisadores pioneiros no campo do autismo, como Leo Kanner e Hans Asperger, bem como autores que contribuíram para a evolução do conceito de espectro. Dados epidemiológicos recentes de organizações como a OMS e o CDC, além dos resultados do Censo Demográfico 2022 do IBGE sobre a prevalência no Brasil, foram cruciais para contextualizar a dimensão atual do TEA. Artigos científicos sobre fatores etiológicos, comorbidades e as melhores práticas de tratamento e intervenção, como a ABA e a Integração Sensorial, também fundamentaram o conteúdo. Por fim, documentos de políticas públicas e legislação brasileira sobre os direitos da pessoa com TEA foram incorporados para oferecer uma visão completa e alinhada à realidade do país.

Ao final desse percurso formativo, espera-se que os participantes estejam significativamente mais preparados para identificar e compreender as complexas características do TEA, contribuindo assim para um diagnóstico mais ágil e um suporte mais eficaz aos indivíduos no espectro e suas famílias. Esse plano de aulas, portanto, não é apenas um recurso educacional, mas uma ferramenta estratégica para aprimorar a capacidade da sociedade em lidar com os desafios e potencialidades do TEA, promovendo uma atuação profissional mais consciente e inclusiva.

O plano de aula se encontra na íntegra no Apêndice L.

6.2.3 Jogo *TEAlice no País das Maravilhas*

O jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi concebido como um recurso pedagógico lúdico e inovador para o ensino e a reflexão sobre o TEA. Fundamentado nos critérios diagnósticos do DSM-5-TR e utilizando a narrativa de Lewis Carroll, o jogo visa promover a aprendizagem ativa, crítica e reflexiva de estudantes e profissionais da saúde sobre as múltiplas dimensões do autismo.

A criação do jogo de tabuleiro didático teve como objetivo favorecer a compreensão e a aplicação prática dos critérios diagnósticos do TEA, estimulando a discussão de temáticas além do diagnóstico (como etiologia e comorbidades), proporcionando experiências de aprendizagem colaborativa como uma ferramenta de apoio ao ensino em saúde.

O título *TEAlice* simboliza a fusão entre a sigla TEA e a personagem Alice, criando uma metáfora para a complexidade interpretativa e sensorial da vivência do

autismo. O jogo é composto por duas modalidades independentes, ambas promovendo o raciocínio lógico, a criatividade e a empatia:

- Modalidade 1 – *Mirror Mode* (Inspirada no Pif-Paf®): estabelece conexões simbólicas entre enunciados sobre autismo e imagens, com uma dinâmica de jogo de cartas;
- Modalidade 2 – *Mind Mode* (Inspirada no Dixit®): desafia o jogador a dar pistas sobre aspectos do autismo através de cartas, inferindo a compreensão dos demais participantes. Essa dinâmica de inferência relaciona-se diretamente com a Teoria da Mente, uma habilidade frequentemente desafiada em indivíduos com TEA.

A primeira modalidade é composta por três elementos principais:

- cartas “Através da Fechadura” (156 unidades): três baralhos ilustrados com cenas de *Alice*, representando simbolicamente dimensões do TEA. Inspiradas no Dixit®, buscam estimular a criatividade e o pensamento crítico na correlação entre imagens e mensagens. A diversidade visual das Alices reflete a multiplicidade do espectro;
- *cards* “Correlacione ou Desapareça” (241 unidades): contêm trechos da obra de Lewis Carroll, associados a interpretações que evidenciam aspectos do TEA. O nome é um trocadilho com o Gato de Cheshire, simbolizando o desafio de correlação;
- enigmas “Decifre-me ou Cortem-lhe a Cabeça” (166 unidades): desafios interpretativos que abordam temas do autismo, com nome inspirado na mitologia e na Rainha de Copas, alinhando-se à atmosfera da obra original e à proposta pedagógica.

A base para a criação dos elementos do jogo foi uma ferramenta analítica: a Tabela para Análise e Construção dos Elementos do Jogo (TACEJ). Desenvolvida a partir dos critérios diagnósticos do DSM-5-TR, a TACEJ organizou os conteúdos do TEA em Domínio A (comunicação social), Domínio B (comportamentos restritos e repetitivos) e um terceiro eixo, o Domínio DAT (Dimensões Ampliadas do Transtorno). Este último, criado a partir dos critérios C, D e E do DSM-5-TR e de outras temáticas relevantes, aborda aspectos como comorbidades, idade, fatores etiológicos, dimensões de gênero, impactos psicossociais e cuidados/intervenções.

As cartas “Através da Fechadura” foram geradas com a inteligência artificial (IA) (GPT-4.0), utilizando comandos que combinavam elementos de *Alice no País das Maravilhas* com representações simbólicas do TEA (expressões ambíguas, hipersensibilidade, estereotipias). Cada imagem foi criteriosamente analisada para garantir representatividade, estética e coerência com os objetivos interpretativos.

Para a criação dos *cards* “Correlacione ou Desapareça” foram utilizados trechos da obra de Carroll que o pesquisador selecionou e interpretou. As inserções contextuais no texto original para manter a clareza sem alterar o conteúdo original.

A criação dos enigmas “Decifre-me ou Cortem-lhe a Cabeça” foi desenvolvida para complementar a distribuição temática, abordando subdomínios da TACEJ que foram menos representados nos *cards* “Correlacione ou Desapareça”. A criação dos enigmas seguiu uma lógica probabilística para garantir a equitativa possibilidade de cada tema ser sorteado, com temas principais tendo uma chance quatro vezes maior que os temas secundários, equilibrando a representatividade do conteúdo.

As etapas de construção enfrentaram desafios, como a tradução de ideias para a IA (resultando em distorções ou recusas por políticas de uso), a necessidade de adaptação de comandos e a harmonização entre a fidelidade à obra literária e a relevância para o TEA. No entanto, o processo sistemático, embasado na TACEJ, garantiu que as 156 cartas “Através da Fechadura”, os 241 *cards* e os 166 enigmas formassem um conjunto coeso, visualmente rico e pedagogicamente estruturado, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva do autismo em suas múltiplas dimensões.

O jogo *TEAlice no País das Maravilhas* se encontra na íntegra no Apêndice M.

6.2.3.1 Resultados da aplicação do protótipo do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* com mestrandos da USCS

Em 29 de abril de 2025, o jogo de tabuleiro desenvolvido pelo pesquisador, intitulado *TEAlice no País das Maravilhas*, foi apresentado durante uma aula de Inovação, Criatividade e Ludicidade no Ensino em Saúde. O jogo contou com a participação de seis mestrandos especialistas da área da Saúde da USCS, que o testaram em duas ocasiões. As sessões geraram valiosas sugestões de melhoria e comentários gerais.

Abaixo, nas figuras 32 e 33 são apresentadas as fotos do teste do protótipo do jogo.

Figura 32 – Teste do jogo



Fonte: Acervo do autor (2025).

Figura 33 – Teste do jogo



Fonte: Acervo do autor (2025).

Os mestrandos que testaram o jogo emitiram comentários amplamente positivos, destacando o potencial didático e engajador do material. Foi elogiada a praticidade e a capacidade do jogo em prender a atenção dos participantes, forçando-os a correlacionar cada ponto com as cartas, o que facilita a memorização das informações. A associação entre critérios e imagens foi descrita como um processo mnemônico “fantástico”, que auxilia na fixação do conhecimento e na identificação de sintomas na vida real.

A dinâmica do jogo foi considerada “muito legal” e “bem dinâmica”, com potencial para envolver tanto alunos quanto leigos, pois o jogo não exige conhecimento prévio sobre autismo para ser compreendido. A habilidade de relacionar as cartas mesmo sem saber o conceito foi um ponto forte, permitindo a criação de argumentos criativos e a sensibilização das pessoas para as nuances do TEA.

Houve sugestões para aprimorar a jogabilidade, como a inclusão de uma planilha de acompanhamento para *checklist* de sintomas, que poderia reforçar ainda mais o aprendizado através da leitura e releitura dos conceitos. Embora alguns especialistas defendessem a necessidade de um entendimento prévio, outros argumentaram que o jogo é eficaz mesmo sem essa base, pois os conceitos estão bem esmiuçados nas cartas, permitindo o aprendizado durante o próprio jogo.

Um aspecto marcante foi o potencial do jogo em despertar empatia no público leigo, ao simular o desconforto que uma pessoa autista pode sentir. A história de *TEAlice* foi particularmente elogiada por sua capacidade de gerar reflexão e compreensão sobre a condição.

Em suma, o jogo foi classificado como “promissor” e “extremamente vendável”, com uma jogabilidade excelente. Os especialistas ressaltaram sua “vida própria”, podendo ser utilizado de forma independente ou como ferramenta de apoio em estratégias pedagógicas e formações de profissionais da área, devido à sua capacidade de gerar imaginação, reflexão e aprendizagem de forma eficaz desde o primeiro teste.

Na Figura 34 são apresentados os principais comentários dos jogadores que participaram do protótipo:

Figura 34 – Comentários dos jogadores que participaram do protótipo



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

6.2.3.2 Resultados da avaliação dos elementos do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*

A pesquisa, conduzida com o público-alvo entre 9 de maio e 16 de junho de 2025, em que os sujeitos preencheram questionários do *Google Forms* (Apêndices B e C), em relação à avaliação dos elementos do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* revelou um perfil demográfico diversificado dos participantes (Tabela 5). A idade dos indivíduos variou de 29 a 55 anos, com uma idade média de 40,83 anos e uma mediana de 39 anos, indicando uma distribuição etária relativamente equilibrada no corpo de participantes.

Quanto ao gênero, a pesquisa contou com a participação majoritária de homens, que representaram 58,3% (7 participantes) do total, enquanto as mulheres corresponderam a 41,7% (5 participantes).

O tempo de formação profissional dos participantes apresentou uma amplitude notável, variando de um mínimo de 4 anos a um máximo de 32 anos. A média de tempo de formação foi de 14,7 anos, com uma mediana de 11 anos. Essa diferença entre a média e a mediana pode sugerir a presença de alguns participantes com carreiras profissionais mais longas, o que naturalmente eleva a média geral.

Tabela 5 – Perfil dos participantes

Idade		
Idade mínima	29	
Idade máxima	55	
Idade média	40,83	
Idade mediana	39	
Gênero	**N**	**Porcentagem**
Feminino	5	41,7%
Masculino	7	58,3%
Tempo de formação		
Mínimo	4	
Máximo	32	
Média	14,7	
Mediana	11	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em relação à formação e atuação dos médicos na área de Pediatria, esta revela um panorama diversificado de qualificações e experiências.

Foi constatado que oito médicos são especialistas em Pediatria com Registro de Qualificação de Especialista (RQE), o que indica a mais alta qualificação formal reconhecida no Brasil. Dentre esses, um profissional também possui uma pós-graduação em Pediatria, complementando sua *expertise*.

Foram identificados dois médicos com pós-graduação (*lato sensu*) em Pediatria. Um deles demonstra experiência prática significativa, com pelo menos dois anos de atuação exclusiva na área, enquanto o outro focou na formação acadêmica com a pós-graduação.

Além disso, dois médicos contam com, no mínimo, dois anos de atuação exclusiva em Pediatria. Esse dado ressalta a dedicação e a vivência prática desses profissionais na especialidade, sendo que um deles também possui pós-graduação na área.

É importante notar que esses profissionais trazem um leque de conhecimentos adicionais, possuindo outras pós-graduações em áreas como Gastroenterologia, Medicina da Família e Comunidade, Neonatologia, Emergência Pediátrica e Nutrologia do Esporte. Essa interdisciplinaridade enriquece a capacidade de atendimento e a abrangência do cuidado pediátrico oferecido por esses especialistas.

Na Tabela 6 são apresentados os dados em relação ao atendimento dos autistas durante a rotina dos participantes.

Tabela 6 – Experiência com autismo

Experiência com autismo

Item	**N**	**Porcentagem**
Não atendo pacientes autistas	0	0%
Atendimento diário de pelo menos 1 paciente com autismo	5	41,7%
Atendimento diário de mais de 1 paciente com autismo	7	58,3%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A pesquisa revelou que todos os profissionais participantes têm algum nível de contato com pacientes autistas em sua prática clínica. Os dados demonstram que a experiência com autismo é bastante presente na rotina desses especialistas.

Mais especificamente, a análise aponta que 5 profissionais (41,7%) atendem diariamente pelo menos um paciente com autismo. Contudo, a maioria se destaca: 7 profissionais (58,3%) relatam atender diariamente mais de um paciente com autismo. Essa predominância sugere que muitos dos participantes lidam com múltiplos casos de autismo em sua prática cotidiana, o que confere a eles uma experiência aprofundada e contínua com as particularidades dessa condição.

6.2.3.2.1 Avaliação das cartas “Através da Fechadura”

Nas Tabelas 7, 8 e 9, foram apresentados os resultados da avaliação das cartas do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*

Na Tabela 7 são apresentados os resultados do Baralho 1.

Os resultados da avaliação das cartas do Baralho 1 foram positivos, com a maioria das classificações indicando “muito relevante” e “relevante” em uma escala Likert que incluía, também, “neutro”, “pouco relevante” e “nada relevante”. As cartas foram avaliadas com base nos seguintes domínios:

- Clareza visual: organização estética e facilidade de compreensão;
- Coerência simbólica: harmonia com os elementos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA);
- Potencial interpretativo múltiplo: capacidade de gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino;
- Adequação ao público-alvo: relevância para estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e outros profissionais da área da saúde.

Para a interpretação dos resultados, é importante compreender as seguintes definições das categorias de avaliação:

- Coerência: refere-se à coerência simbólica dos elementos com os conceitos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA). Esse item avaliou o quão bem os símbolos e elementos visuais ou textuais utilizados se alinhavam com as características e o entendimento científico do TEA;
- Potencial: diz respeito ao potencial interpretativo múltiplo do material, ou seja, sua capacidade de estimular a reflexão, promover a aprendizagem e demonstrar aplicabilidade prática no contexto do ensino sobre o TEA;

- Adequação: avalia a adequação do material ao público-alvo. Isso garantiu que o conteúdo, a linguagem e a complexidade fossem apropriados para esses grupos.

As avaliações foram realizadas utilizando uma escala Likert, na qual os resultados mais positivos foram representados por:

- MR: Muito relevante;
- R: Relevante.

Tabela 7 – Avaliação das cartas do Baralho 1

Baralho 1	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
1	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
2	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
3	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
4	83,4	16,6	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
5	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
6	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0
7	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
8	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
9	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
10	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
11	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
12	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
13	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
14	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
15	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
16	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
17	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
18	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
19	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
20	91,7	8,3	91,7	8,3	83,4	16,6	91,7	8,3
21	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
22	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0
23	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3

Baralho 1	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
24	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
25	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
26	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
27	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
28	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
29	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
30	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
31	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
32	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
33	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
34	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
35	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
36	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
37	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
38	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
39	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
40	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
41	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
42	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
43	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
44	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
45	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
46	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
47	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
48	83,4	16,6	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3

Baralho 1	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
49	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
50	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
51	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
52	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda:

* Coerência = Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA.

** Potencial = Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino).

*** Adequação = Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

**** MR = Muito relevante.

***** R = Relevante.

A avaliação das 52 cartas do Baralho 1, realizada por profissionais da área da saúde, demonstrou uma percepção predominantemente positiva em todos os critérios analisados: Clareza visual (organização estética); Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA; Potencial interpretativo múltiplo; e Adequação ao público-alvo. Os resultados médios, apresentados na Tabela 7, reforçam a alta relevância atribuída às cartas em suas respectivas categorias.

No geral, a avaliação do baralho se mostrou extremamente positiva em todos os critérios analisados, com a grande maioria das respostas classificadas como “Muito relevante” ou “Relevante”. É digno de nota que nenhuma carta recebeu avaliações negativas ou neutras, reforçando a percepção unânime sobre a relevância e utilidade do material no contexto do TEA.

A Clareza visual e a organização estética foram amplamente elogiadas, com quase 97% das avaliações como “Muito relevante”, indicando que o *design* do baralho é considerado de excelência. A Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde) também se destacou, alcançando a maior média de “Muito relevante” (97,43%), o que valida a pertinência do conteúdo para essa audiência.

Mesmo o critério com a menor média de “Muito relevante”, a Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA (91,70%), ainda apresentou um resultado altamente positivo, com 100% das avaliações classificadas como “Relevante” ou “Muito relevante”. Isso sugere que, embora haja espaço para pequenos ajustes em cartas pontuais, a fundamentação teórica do baralho é consistentemente percebida como sólida. Por fim, o Potencial interpretativo múltiplo também demonstrou forte aceitação, com 94,62% de “Muito relevante”, evidenciando a capacidade do baralho em promover reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino.

Em suma, a consistência das altas pontuações em todos os critérios avaliados demonstra que o baralho foi bem concebido e atende às expectativas dos profissionais de saúde como uma ferramenta eficaz, clara, coerente e apropriada para o ensino e o aprimoramento do conhecimento sobre o TEA.

A Tabela 8 apresenta a avaliação das cartas do segundo baralho.

Os resultados da avaliação das cartas do Baralho 2 foram positivos, com a maioria das classificações indicando “Muito relevante” e “Relevante” em uma escala

Likert que incluía, também, “Neutro”, “Pouco relevante” e “Nada relevante”. As cartas foram avaliadas com base nos seguintes domínios:

- Clareza visual: organização estética e facilidade de compreensão;
- Coerência simbólica: harmonia com os elementos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA);
- Potencial interpretativo múltiplo: capacidade de gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino;
- Adequação ao público-alvo: relevância para estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e outros profissionais da área da saúde.

Para a interpretação dos resultados, é importante compreender as seguintes definições das categorias de avaliação:

- Coerência: refere-se à coerência simbólica dos elementos com os conceitos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA). Esse item avaliou o quão bem os símbolos e elementos visuais ou textuais utilizados se alinhavam com as características e o entendimento científico do TEA;
- Potencial: diz respeito ao potencial interpretativo múltiplo do material, ou seja, sua capacidade de estimular a reflexão, promover a aprendizagem e demonstrar aplicabilidade prática no contexto do ensino sobre o TEA;
- Adequação: avalia a adequação do material ao público-alvo. Isso garantiu que o conteúdo, a linguagem e a complexidade fossem apropriados para esses grupos.

As avaliações foram realizadas utilizando uma escala Likert, na qual os resultados mais positivos foram representados por:

- MR: Muito relevante;
- R: Relevante.

Tabela 8 – Avaliação das cartas do Baralho 2

Baralho 2	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
1	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
2	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
3	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
4	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
5	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
6	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
7	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
8	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
9	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
10	100	0	100	0	100	8,3	100	0
11	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
12	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
13	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
14	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
15	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	100	0
16	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
17	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
18	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
19	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
20	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
21	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
22	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
23	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3

Baralho 2	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
24	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
25	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
26	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
27	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
28	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
29	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
30	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
31	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
32	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
33	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
34	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
35	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
36	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
37	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
38	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
39	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
40	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
41	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
42	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
43	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
44	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
45	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0
46	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
47	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
48	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

Baralho 2	Clareza visual (organização estética)		Coerência*		Potencial**		Adequação***	
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
49	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
50	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
51	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
52	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda:

* Coerência = Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA.

** Potencial = Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino).

*** Adequação = Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

**** MR = Muito relevante.

***** R = Relevante.

O Baralho 2 demonstrou uma avaliação consistentemente positiva em todos os critérios analisados, com 100% das avaliações classificadas como “Muito relevante” ou “Relevante” para todas as cartas e domínios. Isso aponta para uma unanimidade notável entre os avaliadores quanto à relevância e utilidade do material no contexto do TEA.

Os critérios de Clareza visual (organização estética) e Adequação ao público-alvo foram os que mais se destacaram, ambos com uma média de 97,61% de “Muito relevante”. Para a clareza visual, um vasto conjunto de cartas – incluindo as Cartas 2, 3, 7, 8, 10 a 12, 14 a 22, 25, 27, 29 a 33, 35, 37, 38, 41 e 43 a 52 – recebeu 100% de “Muito relevante”, atestando um *design* de alta qualidade e amplamente aprovado. A adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde) teve um desempenho igualmente impressionante, com um número ainda maior de cartas – como as Cartas 1 a 3, 7, 8, 10 a 12, 14 a 18, 27, 28, 31 a 45, 46 a 52 – atingindo 100% de “Muito relevante”, o que valida a pertinência do conteúdo para essa audiência.

O Potencial interpretativo múltiplo do baralho, que reflete sua capacidade de gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino, também foi muito bem avaliado, alcançando uma média de 92,02% de “Muito relevante” e 7,98% de “Relevante”. As Cartas 9 e 10, em particular, foram unanimemente consideradas “Muito relevante” nesse aspecto.

É importante destacar que nenhuma carta em nenhum dos critérios recebeu avaliações negativas ou neutras (categorias “Nem irrelevante, nem relevante”, “Pouco relevante” ou “Nada relevante”). Essa observação reforça a robustez e a qualidade intrínseca do Baralho 2. A uniformidade das altas pontuações sugere que o baralho foi bem concebido e atende plenamente às expectativas dos profissionais de saúde como uma ferramenta didática eficaz e relevante para o aprimoramento do conhecimento sobre o transtorno do espectro autista.

A Tabela 9 apresenta os resultados do Baralho 3.

A avaliação das cartas do Baralho 3 revelou resultados majoritariamente positivos. A maioria das classificações indicou “Muito relevante” e “Relevante” em uma escala Likert que abrangia também “Neutro”, “Pouco relevante” e “Nada relevante”. Embora algumas cartas tenham recebido avaliações neutras, a predominância de pontuações elevadas demonstra a boa aceitação do material.

As cartas foram avaliadas considerando os seguintes domínios:

- Clareza visual: organização estética e facilidade de compreensão;
- Coerência simbólica: harmonia com os elementos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA);
- Potencial interpretativo múltiplo: capacidade de gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino;
- Adequação ao público-alvo: relevância para estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e outros profissionais da área da saúde.

Para a interpretação dos resultados, é importante compreender as seguintes definições das categorias de avaliação:

- Coerência: refere-se à coerência simbólica dos elementos com os conceitos teóricos associados ao transtorno do espectro autista (TEA). Esse item avaliou o quão bem os símbolos e elementos visuais ou textuais utilizados se alinhavam com as características e o entendimento científico do TEA;
- Potencial: diz respeito ao potencial interpretativo múltiplo do material, ou seja, sua capacidade de estimular a reflexão, promover a aprendizagem e demonstrar aplicabilidade prática no contexto do ensino sobre o TEA;
- Adequação: avalia a adequação do material ao público-alvo. Isso garantiu que o conteúdo, a linguagem e a complexidade fossem apropriados para esses grupos.

As avaliações foram realizadas utilizando uma escala Likert, na qual os resultados mais positivos foram representados por:

- MR: Muito relevante;
- R: Relevante;
- N: Neutro.

Tabela 9 – Apresentação da avaliação do Baralho 3

Baralho 3	Clareza visual (organização estética)			Coerência*			Potencial**			Adequação***		
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	N****** (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)
1	100	0	0	83,4	16,6	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
2	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
3	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3		100	0	0
4	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	100	0	0
5	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	0	0
6	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	100	0	0
7	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
8	91,7	8,3	0	83,4	16,6	0	91,7	8,3	0	83,4	8,3	8,3
9	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
10	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
11	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	91,7	8,3	0
12	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
13	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	0	8,3	100	0	0
14	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
15	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100		0
16	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100		0
17	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
18	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
19	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
20	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
21	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
22	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0

Baralho 3	Clareza visual (organização estética)			Coerência*			Potencial**			Adequação***		
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	N****** (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)
23	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
24	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
25	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
26	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
27	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
28	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
29	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
30	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
31	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0
32	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	91,7	8,3	0
33	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3
34	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	91,7	8,3	0
35	100	0	0	91,7	0	8,3	91,7	0	8,3	91,7	8,3	0
36	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	0	8,3	100	0	0
37	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
38	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	0	8,3	100	0	0
39	100	0	0	83,4	16,6	0	91,7	8,3	0	100	0	0
40	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
41	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
42	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
43	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
44	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
45	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
46	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0

Baralho 3	Clareza visual (organização estética)			Coerência*			Potencial**			Adequação***		
Carta	MR**** (%)	R***** (%)	N****** (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)	MR (%)	R (%)	N (%)
47	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
48	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
49	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
50	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0
51	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	0	8,3	100	0	0
52	100	0	0	91,7	8,3	0	91,7	8,3	0	100	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda:

* Coerência = Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA.

** Potencial = Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino).

*** Adequação = Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

**** MR = Muito relevante.

***** R = Relevante.

****** N = Neutro.

A avaliação do Baralho 3, também composto por 52 cartas, seguiu os mesmos quatro domínios de avaliação do Baralho 2: Clareza visual (organização estética), Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA, Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino) e Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde). De modo geral, os resultados reiteram uma alta aprovação do material, com a vasta maioria das avaliações concentradas nas categorias “Muito relevante” e “Relevante”. No entanto, diferentemente do Baralho 2, algumas ocorrências foram registradas na categoria “Neutro”, especialmente para os atributos Coerência simbólica e Potencial interpretativo múltiplo, mas nenhuma na “Pouco relevante” ou “Nada relevante”.

Em relação à Clareza visual (organização estética), a média de “Muito relevante” foi extremamente alta, atingindo 99,36%, com um mínimo de 91,7% e um máximo de 100%. As cartas que apresentaram a menor porcentagem (91,7%) nesse quesito foram as Cartas 7, 8, 10 e 17. A categoria “Relevante” para esse atributo registrou uma média de 0,64%, com um máximo de 8,3%. Não houve registros na categoria “Neutro” para a Clareza visual.

No domínio da Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA, a média de “Muito relevante” foi de 91,22%, com valores variando entre 83,4% e 91,7%. As cartas 1, 8 e 39 foram as que apresentaram a menor porcentagem (83,4%) de “Muito relevante” nesse atributo. A categoria “Relevante” teve uma média de 7,66%, com um máximo de 16,6%. Notavelmente, esse atributo foi o que apresentou o maior registro de avaliações como “Neutro”, com uma média de 1,12% e um máximo de 8,3%.

O Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino) apresentou uma média de 91,70% para “Muito relevante”, sendo que todas as cartas avaliadas nesse domínio obtiveram exatamente 91,7% como a menor porcentagem e 100% como a maior porcentagem. A média para a categoria “Relevante” foi de 6,54%, com um máximo de 8,3%. Assim como na Coerência simbólica, esse atributo também registrou ocorrências na categoria “Neutro”, com uma média de 1,76% e um máximo de 8,3%.

Por fim, a Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde) demonstrou uma forte aprovação com uma média de 96,97% para “Muito relevante”, variando de 83,4% a 100%. A Carta 8 foi a

que registrou a menor porcentagem (83,4%) de “Muito relevante” nesse domínio, sendo também a única carta a ter 8,3% na categoria “Neutro”. A média de “Relevante” foi de 2,71%, com um máximo de 8,3%.

Em resumo, o Baralho 3, assim como o Baralho 2, foi amplamente bem avaliado, com a maioria dos domínios alcançando altas porcentagens na categoria “Muito relevante”. As pontuações mais baixas e as aparições na categoria “Neutro” (particularmente para Coerência simbólica e Potencial interpretativo múltiplo) podem indicar áreas para uma análise mais aprofundada ou possíveis ajustes, visando otimizar ainda mais a clareza e aplicabilidade do material. A Carta 8, em particular, merece atenção, pois registrou as menores porcentagens de “Muito relevante” tanto para Clareza visual quanto para Coerência simbólica e Adequação ao público-alvo.

6.2.3.2.2 Avaliação dos enigmas

A avaliação dos enigmas do jogo, representada na Tabela 10, apresentou resultados majoritariamente positivos. Utilizando uma escala Likert que incluía “Muito relevante”, “Relevante”, “Neutro”, “Pouco relevante” e “Nada relevante”, a predominância das classificações foi “Muito relevante” e “Relevante”.

Os domínios avaliados para os enigmas foram:

- Clareza do texto: abrangendo a linguagem, organização e compreensibilidade;
- Coerência temática: a relação com o transtorno do espectro autista (TEA);
- Adequação pedagógica: o potencial para gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino;
- Adequação ao público-alvo: a relevância para estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde.

Para a interpretação dos resultados, é fundamental compreender as seguintes definições das categorias de avaliação:

- Coerência: refere-se à coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA). Esse item avaliou o quão bem os elementos visuais ou textuais utilizados se alinhavam com as características e o entendimento científico do TEA;

- Adequação pedagógica: diz respeito à adequação pedagógica, ou seja, sua capacidade de estimular a reflexão, promover a aprendizagem e demonstrar aplicabilidade prática no contexto do ensino sobre o TEA;
- Adequação ao público-alvo: avalia a adequação do material ao público-alvo, que compreende estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e demais profissionais da área da saúde. Isso garantiu que o conteúdo, a linguagem e a complexidade fossem apropriados para esses grupos.

As avaliações foram realizadas utilizando uma escala Likert, na qual os resultados mais positivos foram representados por:

- MR: Muito relevante;
- R: Relevante.

Tabela 10 – Avaliação dos enigmas

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
1	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
2	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
3	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	100	0
4	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
5	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
6	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
7	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0
8	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
9	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
10	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	100	0
11	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
12	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
13	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
14	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
15	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
16	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
17	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
18	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
19	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
20	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
21	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
22	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
23	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
24	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
25	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
26	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
27	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
28	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
29	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
30	100	0	91,7	8,3	100	0	91,7	8,3
31	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
32	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
33	91,3	8,3	91,7	8,3	83,4	16,6	100	0
34	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
35	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
36	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
37	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
38	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
39	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
40	100	0	100	0	100	0	100	0
41	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
42	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
43	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
44	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
45	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
46	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
47	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
48	100	0	100	0	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
49	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
50	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
51	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
52	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
53	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
54	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
55	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
56	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
57	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
58	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0	100	0
59	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
60	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
61	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
62	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
63	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
64	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
65	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
66	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
67	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
68	91,7	8,3	100	0	91,7	8,3	100	0
69	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
70	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
71	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
72	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
73	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
74	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
75	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
76	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
77	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
78	100	0	91,7	8,3	100	0	91,7	8,3
79	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
80	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
81	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
82	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
83	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
84	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
85	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
86	100	0	100	0	100	0	100	0
87	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
88	100	0	100	0	100	0	100	0
89	100	0	100	0	100	0	100	0
90	100	0	100	0	100	0	100	0
91	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	91,7	8,3
92	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
93	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
94	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
95	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
96	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
97	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
98	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
99	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
100	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
101	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
102	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
103	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
104	91,7	8,3	83,4	16,6	91,7	8,3	91,7	8,3
105	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
106	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
107	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
108	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
109	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
110	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
111	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
112	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
113	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
114	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
115	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
116	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
117	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
118	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
119	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
120	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
121	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
122	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
123	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
124	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
125	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
126	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
127	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
128	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
129	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
130	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
131	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
132	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
133	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
134	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
135	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
136	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
137	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
138	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
139	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
140	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
141	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
142	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
143	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
144	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
145	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
146	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
147	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
148	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Enigma	MR**** (%)	R***** (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
149	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
150	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
151	100	0	100	0	100	0	100	0
152	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
153	100	0	100	0	100	0	100	0
154	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
155	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
156	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
157	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
158	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
159	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
160	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
161	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
162	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	100	0
163	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
164	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
165	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
166	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda:

* Coerência = Coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA).

** Adequação pedagógica = Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino).

*** Adequação ao público-alvo = Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

**** MR = Muito relevante.

***** R = Relevante.

A análise dos enigmas (do Enigma 1 ao 166) confirmou a robustez desse formato de material didático. A Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade) se destacou com a maior média de “Muito relevante” (97,86%) entre todos os atributos dos enigmas. Apenas o Enigma 58 apresentou um ponto mais baixo (83,88%) nesse critério. Da mesma forma, a Adequação ao público-alvo foi amplamente aclamada, com média de 98,43% de “Muito relevante”, sendo o Enigma 1 a única exceção, com 83,4%.

A Coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA) e a Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino) também obtiveram altas médias de “Muito relevante”, 93,73% e 94,52% respectivamente. Para Coerência temática, os enigmas 7, 104 e 108 tiveram o menor percentual (83,4% cada). Já para Adequação pedagógica, os enigmas 3, 10 e 33 registraram 83,4% como a menor avaliação de “Muito relevante”. A categoria “Relevante” obteve médias de 6,11% para Coerência temática e 5,27% para Adequação pedagógica. Assim como nos baralhos, as categorias “Pouco relevante” e “Nada relevante” não foram assinaladas em nenhum enigma. Pequenas ocorrências de “Neutro” foram observadas nas avaliações de Coerência temática e Adequação ao público-alvo.

Em suma, tanto os baralhos quanto os enigmas demonstraram ser ferramentas didáticas de alta qualidade e relevância para o público-alvo. A prevalência de avaliações nas categorias “Muito relevante” e “Relevante” sublinha a eficácia do material na transmissão de conhecimento e na promoção da reflexão sobre o TEA. As poucas instâncias de percentuais ligeiramente menores de “Muito relevante” ou a presença ocasional de avaliações “Neutro” em algumas cartas/enigmas representam oportunidades pontuais para refinamento, garantindo que o material atinja a excelência máxima em todas as suas facetas. A ausência total de avaliações negativas (“Pouco relevante” ou “Nada relevante”) em todo o conjunto de dados reforça a percepção positiva e a utilidade do material desenvolvido.

6.2.3.2.3 Avaliação dos *cards*

A avaliação dos *cards* do jogo, representada na Tabela 11, apresentou resultados majoritariamente positivos. Utilizando a escala de 5 pontos de Likert que

incluía “Muito relevante”, “Relevante”, “Neutro”, “Pouco relevante” e “Nada relevante”, a predominância das classificações foi “Muito relevante” e “Relevante”.

Os domínios avaliados para os *cards* foram:

- Clareza do texto: abrangendo a linguagem, organização e compreensibilidade;
- Coerência temática: a relação com o transtorno do espectro autista (TEA);
- Adequação pedagógica: o potencial para gerar reflexão, aprendizado e aplicabilidade no ensino;
- Adequação ao público-alvo: a relevância para estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde.

Para a interpretação dos resultados, é fundamental compreender as seguintes definições das categorias de avaliação:

- Coerência: refere-se à coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA). Esse item avaliou o quão bem os elementos visuais ou textuais utilizados se alinhavam com as características e o entendimento científico do TEA;
- Adequação pedagógica: diz respeito à adequação pedagógica, ou seja, sua capacidade de estimular a reflexão, promover a aprendizagem e demonstrar aplicabilidade prática no contexto do ensino sobre o TEA;
- Adequação ao público-alvo: avalia a adequação do material ao público-alvo, que compreende estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e demais profissionais da área da saúde. Isso garantiu que o conteúdo, a linguagem e a complexidade fossem apropriados para esses grupos.

As avaliações foram realizadas utilizando uma escala Likert, na qual os resultados mais positivos foram representados por:

- MR: Muito relevante;
- R: Relevante.

Tabela 11 – Avaliação dos *cards*

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
1	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
2	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
3	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
4	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
5	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
6	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
7	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
8	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
9	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
10	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
11	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
12	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
13	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
14	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
15	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
16	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
17	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
18	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
19	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
20	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
21	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
22	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
23	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
24	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
25	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
26	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
27	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
28	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
29	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
30	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
31	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
32	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
33	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
34	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
35	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
36	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
37	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
38	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
39	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
40	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
41	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
42	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
43	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
44	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
45	100	0	100	0	100	0	100	0
46	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
47	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
48	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
49	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
50	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
51	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
52	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
53	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	91,7	8,3
54	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	91,7	8,3
55	100	0	83,4	16,6	91,7	8,3	91,7	8,3
56	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
57	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
58	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
59	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
60	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
61	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
62	100	0	100	0	100	0	100	0
63	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
64	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
65	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
66	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
67	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
68	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
69	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
70	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
71	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	91,7	8,3
72	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
73	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
74	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
75	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
76	100	0	100	0	100	0	100	0
77	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
78	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
79	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
80	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
81	100	0	91,7	8,3	83,4	16,6	91,7	8,3
82	91,7	8,3	91,7	8,3	83,4	16,6	100	0
83	91,7	8,3	100	0	83,4	16,6	100	0
84	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
85	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
86	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
87	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
88	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
89	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
90	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
91	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
92	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
93	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
94	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
95	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
96	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
97	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
98	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
99	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
100	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
101	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
102	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
103	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
104	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
105	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
106	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
107	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
108	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
109	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
110	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
111	91,7	8,3	100	0	100	0	100	0
112	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
113	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
114	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
115	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
116	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
117	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
118	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
119	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
120	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
121	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
122	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
123	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
124	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
125	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
126	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
127	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
128	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
129	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
130	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
131	100	0	100	0	100	0	100	0
132	100	0	100	0	100	0	100	0
133	100	0	100	0	100	0	100	0
134	100	0	100	0	100	0	100	0
135	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
136	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
137	100	0	100	0	100	0	100	0
138	100	0	100	0	100	0	100	0
139	100	0	100	0	100	0	100	0
140	100	0	100	0	100	0	100	0
141	100	0	100	0	100	0	100	0
142	100	0	100	0	100	0	100	0
143	100	0	100	0	100	0	91,7	8,3
144	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
145	100	0	100	0	100	0	100	0
146	100	0	100	0	100	0	100	0
147	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
148	100	0	100	0	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
149	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
150	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
151	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
152	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
153	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
154	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
155	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
156	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
157	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
158	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
159	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
160	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
161	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
162	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
163	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
164	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
165	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
166	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
167	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
168	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
169	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
170	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
171	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
172	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
173	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
174	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
175	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
176	83,4	16,6	100	0	100	0	100	0
177	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
178	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
179	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
180	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
181	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
182	100	0	100	0	100	0	100	0
183	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
184	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
185	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
186	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
187	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
188	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
189	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
190	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
191	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
192	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
193	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
194	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
195	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
196	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
197	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
198	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
199	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
200	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
201	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
202	100	0	100	0	100	0	100	0
203	100	0	100	0	100	0	100	0
204	100	0	100	0	100	0	100	0
205	100	0	100	0	100	0	100	0
206	100	0	100	0	91,7	8,3	100	0
207	100	0	91,7	8,3	100	0	100	0
208	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
209	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
210	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
211	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
212	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
213	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
214	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
215	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
216	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
217	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
218	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
219	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
220	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
221	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
222	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
223	100	0	100	0	100	0	100	0

	Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)		Coerência*		Adequação pedagógica**		Adequação ao público-alvo***	
Card	MR (%)****	R (%)*****	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)	MR (%)	R (%)
224	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
225	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
226	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
227	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
228	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
229	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
230	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
231	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0	100	0
232	100	0	100	0	91,7	8,3	91,7	8,3
233	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
234	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
235	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
236	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
237	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
238	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
239	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	100	0
240	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3
241	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3	91,7	8,3

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Legenda:

* Coerência = Coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA).

** Adequação pedagógica = Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino).

*** Adequação ao público-alvo = Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

**** MR = Muito relevante.

***** R = Relevante.

Observando as médias de aprovação, fica evidente que os *cards* foram muito bem recebidos pelos avaliadores, com a maioria das classificações concentrada nas categorias de “Muito relevante” e “Relevante”. As categorias “Neutro”, ""ouco relevante” e “Nada relevante” apresentaram um índice de 0% em todos os *cards* e critérios, o que sublinha a percepção unânime da utilidade do material.

A Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade) se destacou como um ponto forte, alcançando uma média de 98,1% em “Muito relevante” e 1,7% em “Relevante”. Isso demonstra que os *cards* são, em sua esmagadora maioria, claros, bem-organizados e facilmente compreensíveis, o que é importante para materiais educativos.

A Coerência temática com o TEA também obteve excelentes resultados, com 95,5% de média em “Muito relevante” e 4,4% em “Relevante”. Esse dado reafirma a pertinência do conteúdo dos *cards* em relação ao TEA, garantindo que as informações apresentadas são relevantes para o tema central.

No quesito de Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino), as médias foram de 93,7% para “Muito relevante” e 6,1% para “Relevante”. Embora ligeiramente menores que os outros critérios na categoria “Muito relevante”, esses números ainda representam um desempenho robusto. Isso sugere que os *cards* têm um grande potencial para estimular a reflexão, facilitar o aprendizado e serem aplicados efetivamente no ensino, mesmo que uma pequena parcela dos avaliadores os considere “Relevantes” ao invés de “Muito relevantes”.

Por fim, a Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde) foi praticamente unânime em sua aprovação, com uma média de 97,7% em “Muito relevante” e 2,2% em “Relevante”. Esse resultado é de extrema importância, pois valida que o conteúdo e a forma dos *cards* são perfeitamente ajustados às necessidades e ao nível de conhecimento dos profissionais e estudantes da área da saúde a quem se destinam.

Os dados de avaliação revelam que os *cards* do jogo são uma ferramenta didática de alta qualidade e relevância para o estudo do transtorno do espectro autista. A consistência das altas pontuações em todas as categorias e em praticamente todos os *cards* reforça a robustez do material.

6.2.3.2.4 Resultados de validação dos elementos do jogo

Participaram da avaliação 12 preceptores de Pediatria vinculados ao campo de estágio obrigatório em Pediatria da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (*Campus* Bela Vista). Esses profissionais atuam diretamente na formação de estudantes do sexto ano de Medicina e residentes em Pediatria, sendo, portanto, considerados público-alvo adequado para a avaliação de pertinência, clareza e adequação didático-pedagógica das ferramentas desenvolvidas.

As três ferramentas desenvolvidas e validadas foram:

- 156 cartas “Através da Fechadura” com imagens simbólicas;
- 241 *cards* com trechos interpretativos relacionados ao autismo;
- 166 enigmas narrativos com perguntas e respostas aplicadas ao ensino do TEA.

Cada item (carta, *card* e enigma) foi avaliado com base em quatro critérios, respondidos em escala do tipo Likert de cinco pontos: “Muito relevante”, “Relevante”, “Neutro”, “Pouco relevante”, “Nada relevante”.

Para cartas “Através da Fechadura” com imagem:

a) Clareza visual (organização estética);
b) Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA;
c) Potencial interpretativo múltiplo (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);
d) Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

Para *cards* e enigmas:

a) Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade);
b) Coerência temática com o transtorno do espectro autista (TEA);
c) Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);
d) Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

A análise indicou que 100% dos *cards* (241) e 100% dos enigmas (166) receberam exclusivamente as opções “Muito relevante” ou “Relevante” para todos os 4 critérios avaliados, em todas as respostas dos 12 participantes (totalizando 19.408 respostas positivas).

No caso das cartas “Através da Fechadura”, a grande maioria obteve o mesmo padrão de respostas. Contudo, em 20 ocorrências pontuais, 1 único participante atribuiu a opção “Neutro” para um dos quatro critérios. Em todos esses casos, os outros 11 participantes avaliaram o mesmo item como “Muito relevante” ou “Relevante”.

Abaixo, na Figura 35, é apresentado o cálculo do IVC.

Figura 35 – Cálculo do Índice de Validade de Conteúdo

$$\text{IVC} = \frac{n_{ac}}{N}$$

Onde:

- n_{ac} = número de avaliadores que classificaram o item como “**Relevante**” ou “**Muito relevante**”;
- N = número total de avaliadores (n = 12).

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

a) IVC dos *cards* e enigmas.

Como todos os avaliadores atribuíram “Relevante” ou “Muito relevante” a todos os critérios de todos os *cards* e enigmas (Figura 36):

Figura 36 – Exemplo do cálculo

$$\text{IVC} = \frac{12}{12} = 1,00$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

b) IVC das cartas “Através da Fechadura”.

Nas 20 ocorrências isoladas, 11 avaliadores atribuíram “Relevante” ou “Muito relevante” e 1 avaliador selecionou “Neutro”.

A Figura 37 apresenta um exemplo de cálculo:

Figura 37 – Exemplo de cálculo

$$\text{IVC} = \frac{11}{12} \approx 0,92$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O cálculo do IVC global corresponde à média dos IVC de todos os itens avaliados em todas as ferramentas.

Para isso, utilizaram-se três ferramentas, com 4 critérios por item, e os itens foram avaliados por 12 participantes:

1. 241 *cards* × 4 critérios = 964 itens avaliados.

Todos com IVC = 1,00.

2. 166 enigmas × 4 critérios = 664 itens avaliados.

Todos com IVC = 1,00.

3. 156 cartas “Através da Fechadura” × 4 critérios = 624 itens avaliados.

→604 com IVC = 1,00.

→ 20 com IVC = 0,92.

A Figura 38 apresenta o cálculo do IVC global.

Figura 38 – Cálculo do IVC global

$$\text{IVC global} = \frac{(\text{nº de itens com IVC} = 1{,}00) + (\text{nº de itens com IVC} = 0{,}92)}{\text{total de itens}}$$

Substituindo os valores:

$$\text{IVC global} = \frac{(964 + 664 + 604) + (20 \times 0{,}92)}{964 + 664 + 624}$$

$$\text{IVC global} = \frac{2232 + 18{,}4}{2252}$$

$$\text{IVC global} \approx \frac{2250{,}4}{2252} \approx 0{,}9993$$

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

De acordo com os parâmetros descritos na literatura especializada (Alexandre; Coluci, 2011), para que um instrumento seja considerado validado em termos de conteúdo, cada item individual deve alcançar um Índice de Validade de Conteúdo (IVC) mínimo de 0,78 quando avaliado por um painel de 12 respondentes. Além disso, recomenda-se que o IVC global do instrumento – calculado pela média dos IVC de todos os itens – seja superior a 0,90, de forma a indicar consistência elevada entre os avaliadores quanto à clareza, coerência e relevância dos componentes propostos.

No presente estudo, a avaliação foi realizada por 12 profissionais que compõem o público-alvo das ferramentas – preceptores de Pediatria vinculados ao campo obrigatório do internato médico em Pediatria da USCS. Esse grupo analisou três categorias de materiais pedagógicos: 241 *cards* interpretativos, 166 enigmas

narrativos e 156 cartas “Através da Fechadura”, totalizando 2252 itens avaliados, considerando-se os quatro critérios aplicados a cada unidade de análise.

Os 241 *cards* e os 166 enigmas obtiveram IVC = 1,00 em todos os critérios avaliados, indicando que a totalidade dos 12 participantes os classificou como “Relevante” ou “Muito relevante” em todas as dimensões. No caso das cartas “Através da Fechadura”, a maior parte dos itens também obteve IVC = 1,00. Entretanto, em 20 ocorrências pontuais, referentes a diferentes cartas e critérios, um único participante atribuiu a resposta “Nem relevante, nem irrelevante”, ao passo que os demais 11 mantiveram avaliação positiva. Para essas situações específicas, o IVC foi calculado em 0,92, valor ainda superior ao ponto de corte mínimo recomendado de 0,78.

A associação dos resultados individuais permitiu o cálculo do IVC global, representado pela média de todos os índices obtidos entre os 2.252 itens avaliados. O valor encontrado foi de aproximadamente 0,999, o que demonstra um grau de concordância excepcionalmente elevado entre os participantes. Esse resultado supera amplamente o valor mínimo de 0,90 sugerido para validação global de instrumentos educacionais e reforça a solidez do processo de validação realizado.

Em síntese, os dados evidenciam que as ferramentas desenvolvidas – cartas “Através da Fechadura”, *cards* e enigmas – apresentaram alto grau de clareza, coerência com os conteúdos teóricos do TEA, relevância pedagógica e adequação ao público-alvo, atendendo de forma robusta aos critérios de validade de conteúdo propostos pela literatura.

Com o objetivo de verificar a validade de conteúdo das três ferramentas pedagógicas desenvolvidas para o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – cartas “Através da Fechadura”, *cards* interpretativos e enigmas pedagógicos – foi realizada uma avaliação estruturada por meio da aplicação do IVC, conforme metodologia proposta por Lawshe e adaptada por Alexandre e Coluci (2011).

6.2.3.3 Resultados da dinâmica do Jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase piloto

6.2.3.3.1 Modalidade 1 – *Mirror Mode*

Em 16 de junho de 2025, o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* realizou um piloto da jogabilidade da Modalidade 1, com sete alunos do 11º período da USCS

(TCLE, Apêndice G), sob a coordenação do pesquisador no SAMEB. O primeiro relato da sessão revelou observações importantes sobre a interação dos participantes com o jogo (Figura 39).

Figura 39 – Partida piloto – Modalidade 1



Fonte: Acervo do autor (2025).

Na sua função de observador, o pesquisador acompanhou as jogadas, utilizando um questionário do Recriar-se Lúdico (Apêndice I) para guiar suas anotações. Ele registrava informações relevantes e sugestões de modificações no jogo quando necessário.

A sessão de jogo iniciou com uma leitura individual das instruções por parte dos participantes, um processo que revelou variações no tempo de assimilação; enquanto alguns terminaram rapidamente e usaram seus celulares, outros levaram mais tempo.

Essa abordagem inicial resultou em uma incerteza perceptível no funcionamento do jogo, com os participantes frequentemente consultando as regras após o início da partida para confirmar o passo a passo.

Um desafio específico surgiu quando uma participante, sem familiaridade com jogos de cartas como o “Pif-paf”®, teve dificuldade em compreender o conceito de “trinca”, mas foi prontamente auxiliada pelo grupo.

A incerteza inicial sobre como começar o jogo também foi um obstáculo comum. Apesar das dificuldades generalizadas de compreensão das regras entre vários jogadores, a assimilação eficaz das instruções por uma das participantes foi importante, permitindo que o grupo reiniciasse a partida com maior clareza. No entanto, foi observado que alguns participantes não realizavam o descarte de cartas conforme as regras, o que quebrou uma dinâmica central do jogo.

A percepção geral é que uma leitura coletiva das regras, com a possibilidade de esclarecimentos imediatos, poderia ter facilitado a compreensão inicial e minimizado as dúvidas que impactaram o desempenho do grupo.

Apesar desses desafios iniciais com as regras, o aspecto visual do material gerou uma reação extremamente positiva entre os participantes. As cartas foram amplamente elogiadas como “lindas”, e os jogadores demonstraram grande interesse em explorar e comentar os elementos presentes nas imagens. Comentários como “que luxo” e “vou passar o tempo só vendo os desenhos” refletem o forte impacto estético do material na experiência lúdica.

O engajamento e o entusiasmo foram evidentes desde o início da partida, indicando uma receptividade positiva ao jogo. Uma das jogadoras, mesmo afirmando nunca ter participado de algo semelhante, mostrou total disposição ao declarar: “bem, eu nunca joguei nada assim, mas vamos tentar”. Houve também indícios de que alguns participantes já possuíam familiaridade com jogos de tabuleiro, o que pode ter contribuído para uma ambientação mais rápida.

Em suma, esses relatos sugerem um envolvimento afetivo significativo e uma alta receptividade ao jogo, independentemente da experiência prévia dos participantes com estruturas de jogos similares.

Durante a jogabilidade, foram realizadas associações específicas entre as cartas do baralho e os conceitos relacionados ao TEA, com total concordância dos participantes:

- a Carta “06 – Ouro: Alice com mascaramento” foi associada ao Enigma 160, justificando a correlação com o conceito de mascaramento social, frequentemente observado no TEA. A imagem foi considerada uma representação fiel desse aspecto;

- a carta “J – Ouro: Alice com coração aberto” foi ligada ao *Card* 236. A interpretação da imagem, simbolizando o coração tanto como órgão quanto emoções, foi usada para discutir a dificuldade de indivíduos com TEA em captar pistas sociais sobre estados emocionais alheios, reforçando a adequação da carta para representar a dificuldade na interpretação de sinais não verbais;
- a Carta “3 – Ouro: Alice e irmã” foi associada ao *Card* 239. A cena de Alice antecipando o futuro de sua irmã foi interpretada como uma forma de empatia planejada, contrastando com as dificuldades em compreender intenções futuras ou necessidades emocionais de outros no TEA, sendo considerada pertinente para evocar uma perspectiva protetiva abstrata;
- na Carta “8 – Copas: Furacão”, a associação foi feita com o *Card* 240. A imagem do furacão foi interpretada como a intemperança emocional e comportamental diante de situações inesperadas, compatível com as reações desorganizadas de pessoas com TEA a alterações de rotina ou ambiente, reforçando a conexão com reações desproporcionais a eventos não esperados;
- a Carta “9 – Copas: Alice lendo com o gato” foi associada ao *Card* 234. A presença do livro na imagem remete à interpretação não literal da realidade, um contraste com a tendência de interpretação literal no TEA. Essa correlação foi considerada muito apropriada para abordar a dificuldade de compreender conteúdos metafóricos ou figurados;
- a Carta “4 – Espadas: Alice e a coruja” foi correlacionada ao *Card* 232. A interação entre Alice e a coruja, com sons repetitivos, foi interpretada como representação de ecolalias, comportamento comum no TEA, especialmente com a presença de palavras repetidas no fundo da cena, validando a associação com o comportamento ecolálico;
- por fim, a imagem “J – Ouro: Alice no jogo de xadrez” foi associada ao Enigma 164. A cena, que transmite a intenção de Alice de se isolar e evitar interações sociais, foi interpretada como um comportamento de evitação social frequentemente observado no TEA, validando a coerência com a mensagem do enigma.

Todas as associações temáticas foram validadas pelos participantes, que indicaram concordância plena com as correlações estabelecidas entre as cartas e os conceitos do TEA.

6.2.3.3.2 Modalidade 2 – *Mind Mode*

Em 16 de junho de 2025, na Sala dos Internos da USCS, foi realizado um segundo estudo piloto do jogo *TEAlice no Mundo das Maravilhas*, da Modalidade 2, com sete jogadores, sob a coordenação de André Azevedo. Essa sessão trouxe observações valiosas sobre a jogabilidade e a percepção dos participantes.

Comparado ao primeiro modelo, a maioria dos participantes demonstrou maior facilidade na compreensão das regras. Durante a sessão, uma aluna levantou uma questão pertinente sobre o uso do termo “conceito” na parte referente ao bônus de autismo. Ela argumentou que essa palavra poderia limitar as respostas apenas a abordagens técnicas. Após um debate construtivo, o grupo concordou que a expressão deveria ser mais inclusiva, sugerindo a alteração para “algo que fale sobre a temática do autismo (conceito, características, particularidades, curiosidades, terapias, dificuldades ou qualquer outro aspecto do universo da temática do autismo)”. Essa modificação visa permitir a exploração de um espectro mais amplo de conhecimentos e experiências relacionadas ao TEA.

A Figura 40 apresenta a interação entre os participantes na Modalidade 2.

Figura 40 – Partida piloto – Modalidade 2



Fonte: Acervo do autor (2025).

O nível de envolvimento dos participantes foi notável. Observou-se uma atenção constante às palavras-chave ditas pelo contador de histórias, gerando expectativa e entusiasmo na identificação das cartas. As expressões faciais de interesse, as interações verbais e a empolgação diante dos acertos demonstram que a dinâmica do jogo foi altamente favorável ao engajamento, promovendo participação ativa e envolvimento emocional com a narrativa e os desafios.

Os *feedbacks* durante e após a atividade foram unanimemente positivos. Todos os jogadores mostraram-se engajados e com facilidade para justificar suas escolhas, articulando de forma coerente o conteúdo proposto com os elementos visuais e narrativos das cartas. A dinâmica do jogo estimulou raciocínios interpretativos sem dificuldades significativas de compreensão ou participação. Esse desempenho sugere que a complexidade do jogo é adequada ao perfil dos jogadores, facilitando uma interação fluida com os desafios apresentados.

A narrativa e os enigmas do jogo permitiram associações ricas e pertinentes aos temas do TEA:

- Medo do Novo (Narrador): O narrador utilizou a Carta “5 de Paus com gatos” para simbolizar o medo do novo, interpretando os gatos como figuras resistentes à mudança e ilustrando metaforicamente a dificuldade de aceitar alterações na rotina, comum em pessoas com TEA diante de situações imprevisíveis;
- Interpretações do Grupo sobre o Medo: um grupo escolheu a Carta “6 de Ouros”, vendo Alice sozinha como uma forma de evitar modificações na rotina. Outro grupo associou o medo do desconhecido a uma carta inspirada em *Guardiões da Galáxia*, com uma personagem flutuando sozinha no universo, evocando insegurança. Interpretações de confusão e desorientação também foram observadas, refletindo a perda de referências que pessoas no espectro podem sentir. Essas associações demonstram a sensibilidade e a capacidade de análise simbólica do grupo.

Em relação aos enigmas específicos, “Rigidez e Inflexibilidade”, o enigma sobre rigidez e inflexibilidade, teve apenas uma resposta correta, a Carta “6 de Paus – Alice com o senhor da flauta”. A justificativa foi que o personagem masculino remete a figuras rígidas, como professores, e a assimetria na imagem (homem em posição de ensino, Alice fragilizada) representa o impacto negativo da inflexibilidade.

Outras interpretações relevantes incluíram a Carta “Valete de Paus – Alice confabulando com o professor lagarto” (representando dificuldade de Alice em se relacionar com quem difere de seu padrão rígido) e a Carta “3 de Copas – Alice com um bebê na árvore” (associada a fatores genéticos determinantes e imutáveis, embora contestada por outros jogadores pela possibilidade de mutações). Uma participante também associou a Carta “Ás de Paus – Alice caminhando sobre uma trilha de fogo” à rigidez comportamental, simbolizando o esforço e os riscos de desvios para pessoas autistas.

Em relação ao enigma “Isolamento Social”, houve consenso total neste enigma, com todos os participantes acertando a Carta “Valete de Espadas – Alice dentro da garrafa”. A carta foi considerada clara e expressiva na transmissão da sensação de isolamento, mesmo em contextos sociais. A narradora justificou a escolha destacando Alice sozinha em meio a uma festa. Uma jogadora complementou com a Carta “7 de Ouros – Alice com bolhas”, interpretando-a como a divergência de gostos e interesses do indivíduo autista que contribui para o isolamento e a falta de acolhimento da sociedade que intensifica essa retração.

Já no enigma “Realidade Paralela”, apenas uma participante acertou a Carta “2 de Paus – Alice no balão”, justificando que Alice flutuando sem chão visível evoca elementos irreais e de desconexão da realidade, comparando a cena a experiências de alucinação. A maioria dos participantes sentiu dificuldade em acertar, pois várias cartas evocavam simbolicamente a noção de realidade paralela. Uma jogadora escolheu a Carta “5 de Copas – Alice com o pião e o gato”, interpretando o gato saindo de um espelho como uma metáfora para a forma diferenciada de pensar de pessoas com autismo e suas realidades subjetivas.

Sobre o enigma “Dificuldade de Comunicação”, a Carta “Rei de Paus – Alice ferreira” foi a resposta correta para este enigma, identificada por quatro participantes. A justificativa foi que Alice forjando uma espada simboliza o esforço, precisão e obstáculos no processo comunicativo de pessoas com autismo. Outra jogadora escolheu a Carta “Valete de Copas – Alice com um prego na boca”, interpretando o prego como uma obstrução literal à comunicação, expressando o impedimento físico ou psicológico enfrentado por indivíduos no espectro.

Sobre o “Sofrimento Involuntário”, três participantes acertaram a Carta “9 de Paus – Alice com flores saindo do corpo” para este enigma. A imagem simboliza o sofrimento causado por julgamentos e estigmatizações, em que qualidades internas positivas de pessoas autistas são mal interpretadas, resultando em dor emocional. Outro participante escolheu a Carta “Rainha de Copas – Alice na banheira”, interpretando Alice em lágrimas como sofrimento físico e emocional decorrente de características como o hiperfoco, que, embora positivo, pode gerar dificuldades de adaptação e impacto nas interações sociais.

6.2.3.4 Resultados da análise quantitativa do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase final

No período de junho a agosto de 2025 foram realizadas 7 partidas de cada modalidade com o objetivo de avaliar a dinâmica do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*.

Foi utilizado o instrumento *Ludic-Quest* (Apêndice J), elaborado por Pires *et al*. (2022), que permitiu mensurar diferentes dimensões da experiência lúdica, como imersão, prazer, tensão e estranhamento.

6.2.3.4.1 Modalidade 1 – *Mirror Mode*

A Tabela 12 apresenta o perfil dos participantes que avaliaram a dinâmica do jogo na Modalidade 1.

Tabela 12 – Perfil dos participantes

Perfil do participante		
Idade:		
Mínimo	23	
Máximo	55	
Média de idade	29,63	
Mediana	27	
Gênero	**N**	**Porcentagem**
Feminino	53	70,67%
Masculino	22	29,33%
Formação	**N**	**Porcentagem**
Alunos(as) dos 11º e 12º períodos do curso de graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), *campus* Bela Vista, em estágio obrigatório em Pediatria no Serviço de Assistência Médica de Barueri – Pronto Atendimento Adulto Infantil (SAMEB/PAAI)	42	56%
Residentes em Pediatria	15	20%
Médicos preceptores(as) da graduação ou residência médica	10	13,33%
Médicos especialistas em Pediatria ou com experiência exclusiva na área por, no mínimo, dois anos	5	6,67%
Demais especialistas médicos com atuação direta no campo do TEA (como pediatras do desenvolvimento, psiquiatras, psiquiatras infantis, neurologistas pediátricos ou neurologistas gerais com prática clínica consolidada em autismo)	3	4%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base nos dados fornecidos, o perfil dos participantes demonstra uma predominância de estudantes e jovens profissionais da área da saúde. A faixa etária

variou de 23 a 55 anos, com uma idade média de 29,63 anos e uma mediana de 27 anos. Quanto ao gênero, os participantes são majoritariamente do sexo feminino, representando 70,67% do total (53 participantes), enquanto o gênero masculino correspondeu a 29,33% (22 participantes).

A formação profissional dos participantes é diversificada, porém com forte concentração em áreas acadêmicas e de desenvolvimento profissional. A maioria, 56% (42 participantes), são alunos de graduação em Medicina da USCS, em estágio obrigatório em Pediatria. O grupo também incluiu 20% (15 participantes) de residentes em Pediatria, 13,33% (10 participantes) de médicos preceptores de graduação ou residência, 6,67% (5 participantes) de médicos especialistas em Pediatria e 4% (3 participantes) de outros especialistas médicos com atuação direta no campo do TEA, como psiquiatras e neurologistas.

A Tabela 13 apresenta os dados da avaliação da dinâmica de jogo da Modalidade 1.

Tabela 13 – Avaliação do jogo – Modalidade 1

Questões	**Concordo totalmente**	**Concordo**	**Indiferente**	**Discordo**	**Discordo totalmente**	**Médias Likert**	**Desvio-padrão**
1.Aprendi coisas surpreendentes com o jogo	65,3%	33,3%	1,4%	0	0	4,64	0,51
2.Depois desta partida, meu interesse pelo conteúdo aumentou	64%	29,3%	5,3%	1,4%	0	4,56	0,66
3.Durante a partida, refleti sobre desafios que enfrentamos na vida	57,3%	30,7%	7,9%	2,7%	1,4%	4,4	0,85
4. O jogo favoreceu minha aprendizagem	74,7%	21,3%	4%	0	0	4,71	0,54
5. Tive dificuldades de me concentrar no texto das cartelas	9,3%	17,3%	12%	46,7%	14,7%	2,6	1,2
6. A dificuldade das cartelas comprometeu meu aprendizado	4%	5,3%	17,3%	41,4%	32%	2,09	1,19
7. Interagi ativamente com meus colegas durante a partida	72%	24%	4%	0	0	4,68	0,54
8. Eu me desliguei do que acontecia ao meu redor enquanto eu jogava	36%	28%	12%	13,3%	10,7%	3,65	1,26
9. Senti-me mais no ambiente do jogo que no mundo real	29,3%	33,3%	20,1%	13,3%	4%	3,70	1,10
10. O *design* do jogo chamou minha atenção	74,7%	21,3%	4%	0	0	4,71	0,54
11. Eu me diverti ao jogar a partida	78,6%	18,7%	2,7%	0	0	4,76	0,47
12. Eu gostei do jogo	77,3%	20%	2,7%	0	0	4,75	0,47
13. O jogo me manteve motivado a continuar na partida	70,7%	22,6%	5,3%	1,4%	0	4,63	0,66
14. Fiquei realizado(a) com as conquistas no jogo	57,3%	26,7%	14,6%	0	1,4%	4,39	0,90

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente	Médias Likert	Desvio-padrão
15. O jogo me deixou tenso	6,7%	21,3%	26,7%	32%	13,3%	2,56	1,03
16. O jogo me deixou ansioso	6,7%	22,7%	17,3%	37,3%	16%	2,56	1,05
17. Senti um misto de descontração e tensão no jogo	22,7%	34,7%	16%	21,3%	5,3%	3,48	1,12
18. Os desafios do jogo me desestimulam na partida	5,3%	6,7%	13,3%	42,7%	32%	2,18	1,11
19. Achei-me incapaz por não saber responder às perguntas	4%	4%	13,3%	46,7%	32%	2,03	1,07
20. Fiquei descontraído durante a partida	40%	37,3%	10,7%	6,7%	5,3%	3,99	1,10

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O jogo se mostrou uma ferramenta altamente eficaz para o aprendizado e conscientização sobre o TEA. A maioria dos participantes confirmou o impacto positivo, com 98,6% concordando que adquiriram aprendizado durante o jogo (65,3% concordaram totalmente e 33,3% concordaram), e apenas 1,4% se mostrou indiferente. O interesse pelo tema também foi notavelmente estimulado, com 93,3% dos participantes se sentindo mais interessados após a partida (64% concordaram totalmente, 29,3% concordaram), 5,3% se declarando indiferentes e apenas 1,4% discordando. Adicionalmente, o jogo incentivou a reflexão sobre os desafios da vida, uma vez que 87,9% dos jogadores concordaram com a afirmação (57,3% concordaram totalmente, 30,7% concordaram), 7,9% foram indiferentes, 2,7% discordaram e 1,4% discordou totalmente. O fato de o jogo ter favorecido o aprendizado foi endossado por 96% dos participantes (74,7% concordaram totalmente e 21,3% concordaram), com 4% indiferentes.

A experiência de jogo foi marcada por baixa dificuldade e alta interação. A maioria dos participantes não sentiu dificuldades com a concentração no texto das cartelas (61,4% discordaram ou discordaram totalmente), embora 9,3% tenham concordado totalmente, 17,3% concordado e 12% se mostrado indiferentes. Consequentemente, o aprendizado não foi comprometido pela dificuldade das cartelas para a maioria (73,4% discordaram ou discordaram totalmente), com 17,3% indiferentes, 5,3% concordando e 4% concordando totalmente. A interação ativa com os colegas foi amplamente positiva, com 96% concordando com a afirmação (72% concordaram totalmente e 24% concordaram) e 4% se mostrando indiferentes.

Em relação ao envolvimento e imersão, 64% dos participantes relataram ter se desligado do que acontecia ao seu redor durante o jogo (36% concordaram totalmente e 28% concordaram), enquanto 12% foram indiferentes, 13,3% discordaram e 10,7% discordaram totalmente. Similarmente, 62,6% dos jogadores se sentiram mais no ambiente do jogo do que no mundo real (29,3% concordaram totalmente e 33,3% concordaram), 20,1% se mostraram indiferentes, 13,3% discordaram e 4% discordaram totalmente.

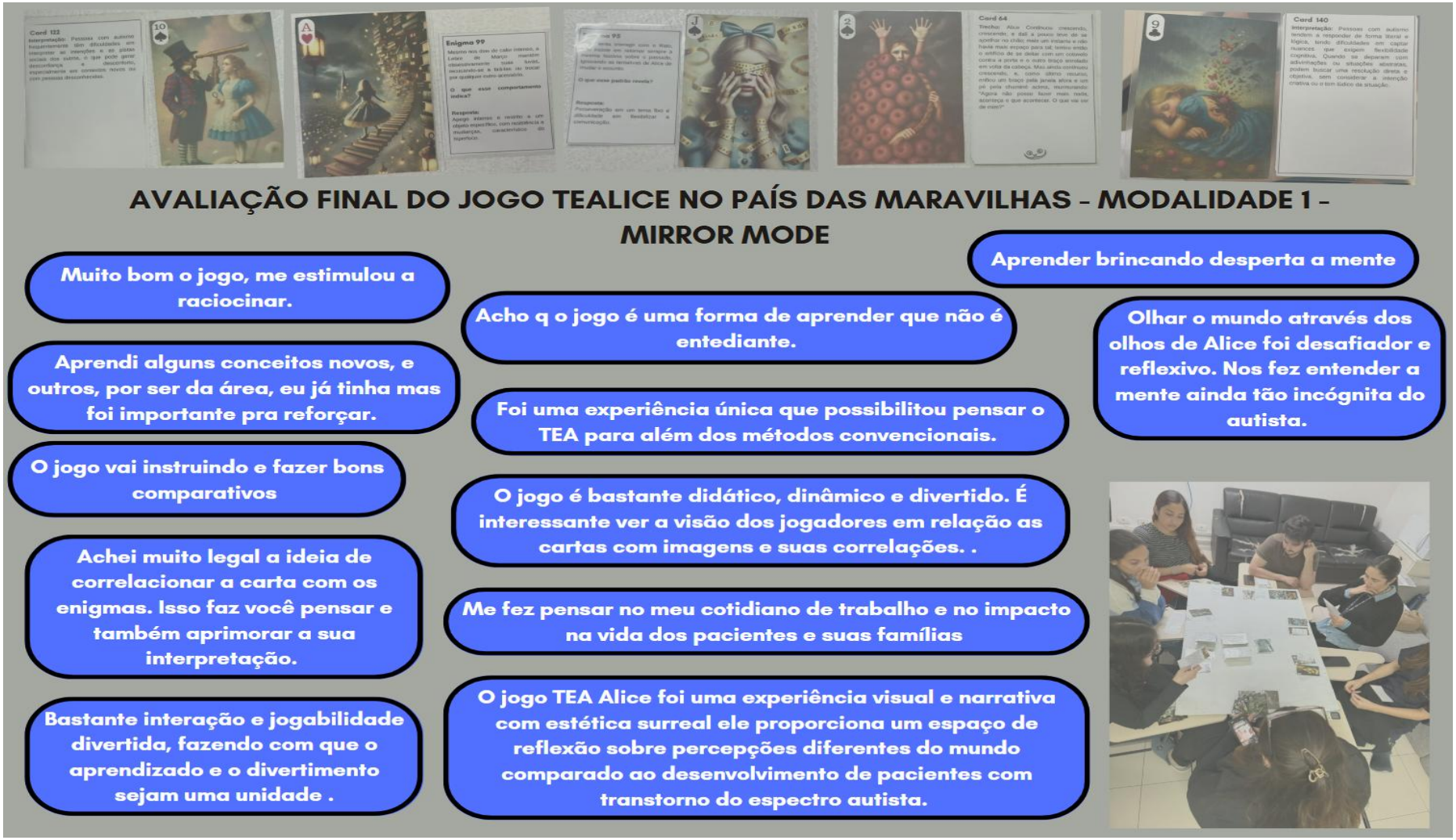
O *design* do jogo e as emoções dos jogadores foram fatores de sucesso. O *design* chamou a atenção de 96% dos participantes (74,7% concordaram totalmente e 21,3% concordaram), com 4% indiferentes. A diversão foi quase unânime, com 97,3% dos jogadores relatando terem se divertido (78,6% concordaram totalmente e 18,7% concordaram) e apenas 2,7% sendo indiferentes. Da mesma forma, 97,3% dos

participantes gostaram do jogo (77,3% concordaram totalmente, 20% concordaram), com 2,7% de indiferentes. O jogo manteve a motivação de 93,3% dos participantes para continuar a partida (70,7% concordaram totalmente e 22,6% concordaram), com 5,3% indiferentes e 1,4% discordando. A sensação de realização com as conquistas no jogo foi compartilhada por 84% dos participantes (57,3% concordaram totalmente e 26,7% concordaram), com 14,6% indiferentes e 1,4% discordando totalmente.

Quanto às emoções negativas, o jogo gerou pouca tensão ou ansiedade. Apenas 28% dos participantes sentiram o jogo tenso (6,7% concordaram totalmente, 21,3% concordaram), enquanto 26,7% foram indiferentes, 32% discordaram e 13,3% discordaram totalmente. A ansiedade foi sentida por 29,4% (6,7% concordaram totalmente, 22,7% concordaram), com 17,3% indiferentes, 37,3% discordando e 16% discordando totalmente. O sentimento de misto de descontração e tensão foi relatado por 57,4% dos participantes (22,7% concordaram totalmente e 34,7% concordaram), com 16% indiferentes, 21,3% discordando e 5,3% discordando totalmente. A maioria dos participantes se sentiu descontraída durante o jogo, com 77,3% concordando (40% concordaram totalmente e 37,3% concordaram), 10,7% sendo indiferentes, 6,7% discordando e 5,3% discordando totalmente. Por fim, os desafios não desestimularam a maioria dos jogadores (74,7% discordaram ou discordaram totalmente) e a sensação de incapacidade foi mínima (78,7% discordaram ou discordaram totalmente).

A Figura 41 apresenta alguns dos comentários realizados pelos participantes durante as partidas da Modalidade 1.

Figura 41 – Comentários dos participantes da Modalidade 1



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em uma análise qualitativa dos comentários dos participantes sobre a modalidade de jogo *TEAlice no País das Maravilhas – Mirror Mode*, emergiram diversos pontos que atestam a eficácia da ferramenta como um recurso didático e reflexivo. Os relatos indicam que o jogo proporcionou uma experiência de aprendizado significativa, que transcendeu os métodos convencionais e engajou os participantes em múltiplos níveis.

A natureza da aprendizagem foi amplamente destacada, com participantes afirmando que o jogo “estimulou o raciocínio” e permitiu a aquisição de “conceitos novos”, além de reforçar conhecimentos prévios. A abordagem lúdica foi consistentemente elogiada por ser uma “forma de aprender que não é entediante”, comprovando que o “aprender brincando desperta a mente”. Tal dinâmica, que equilibra a diversão com o conteúdo educativo, foi considerada uma experiência “única”. A correlação entre as cartas e os enigmas foi particularmente mencionada como um elemento que não apenas instigou o pensamento crítico, mas também aprimorou a capacidade de interpretação dos jogadores.

O impacto da ferramenta foi além do aprendizado teórico. Os comentários revelam que o jogo fomentou a empatia e a reflexão pessoal e profissional. A observação de que o jogo permitiu “olhar o mundo através dos olhos de Alice” foi descrita como uma experiência “desafiadora e reflexiva”, que ajudou a “entender a mente ainda tão incógnita do autista”. Essa imersão na perspectiva do TEA levou os participantes a refletirem sobre seu “cotidiano de trabalho” e o “impacto na vida dos pacientes e suas famílias”, demonstrando a aplicabilidade prática do conhecimento adquirido. O jogo também proporcionou um “espaço de reflexão sobre percepções diferentes do mundo”, ressaltando seu papel como um catalisador para a conscientização e a mudança de perspectiva.

Por fim, o *design* e a jogabilidade foram fatores importantes para o sucesso da experiência. O *design* “visual e narrativo com estética surreal” foi apontado como um atrativo que contribuiu para o engajamento. A jogabilidade foi descrita como “didática, dinâmica e divertida”, proporcionando “bastante interação” entre os colegas e mantendo o aprendizado e o divertimento como uma “unidade”. A combinação desses elementos sugere que a ferramenta é uma metodologia robusta para o ensino e a conscientização sobre temas complexos, ao criar um ambiente propício para a aquisição de conhecimento de forma eficaz e envolvente.

6.2.3.4.2 Modalidade 2 – *Mind Mode*

A Tabela 14 apresenta o perfil dos participantes que avaliaram a dinâmica do jogo na Modalidade 2 – *Mind Mode*.

Tabela 14 – Perfil dos participantes

Perfil do participante		
Idade:		
Mínimo	23	
Máximo	49	
Média de idade	29,88	
Mediana	27	
Gênero	**N**	**Porcentagem**
Feminino	51	69,86%
Masculino	22	30,14%
Formação		
Alunos(as) dos 11º e 12º períodos do curso de graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), *campus* Bela Vista, em estágio obrigatório em Pediatria no Serviço de Assistência Médica de Barueri – Pronto Atendimento Adulto Infantil (SAMEB/PAAI)	40	54,79%
Residentes em Pediatria	14	19,18%
Médicos especialistas em Pediatria ou com experiência exclusiva na área por, no mínimo, dois anos	5	6,85%
Médicos preceptores(as) da graduação ou residência médica	10	13,70%
Demais especialistas médicos com atuação direta no campo do TEA (como pediatras do desenvolvimento, psiquiatras, psiquiatras infantis, neurologistas pediátricos ou neurologistas gerais com prática clínica consolidada em autismo)	4	5,48%

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A avaliação da segunda modalidade de jogo, realizada com 73 participantes, revelou um perfil demográfico e profissional bastante específico e relevante para o

estudo. A faixa etária variou entre 23 e 49 anos, com uma idade média de 29,88 anos e uma mediana de 27 anos, indicando que os sujeitos da pesquisa foram predominantemente jovens. Em relação ao gênero, a participação foi majoritariamente feminina, correspondendo a 69,86% (n = 51) dos participantes, em contraste com a participação masculina, que representou 30,14% (n = 22).

A formação dos participantes reflete a natureza do estudo, com uma clara concentração de indivíduos em diferentes estágios de suas carreiras na área da saúde. O grupo foi predominantemente constituído por discentes, com 54,79% (n = 40) dos participantes sendo alunos dos 11º e 12º períodos do curso de graduação em Medicina da USCS, que se encontravam em estágio obrigatório em Pediatria. O segundo maior grupo foi composto por residentes em Pediatria, que representaram 19,18% (n = 14) dos participantes. Os demais participantes incluíram médicos preceptores (13,70%, n = 10), médicos especialistas em Pediatria ou com experiência na área (6,85%, n = 5) e outros especialistas médicos com atuação direta no campo do transtorno do espectro autista (5,48%, n = 4).

A Tabela 15 apresenta os dados da avaliação da dinâmica de jogo da Modalidade 2.

Tabela 15 – Avaliação do jogo – Modalidade 2

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente	Médias Likert	Desvio-padrão
1. Aprendi coisas surpreendentes com o jogo	67,1%	27,4%	5,5%	0%	0%	4,62	0,59
2. Depois desta partida, meu interesse pelo conteúdo aumentou	61,6%	30,2%	8,2%	0%	0%	4,53	0,66
3. Durante a partida, refleti sobre desafios que enfrentamos na vida	64,3%	30,2%	5,5%	0%	0%	4,59	0,60
4. O jogo favoreceu minha aprendizagem	63%	35,6%	1,4%	0%	0%	4,62	0,53
5. Tive dificuldades de me concentrar no texto das cartelas	9,6%	6,8%	13,7%	41,1%	28,8%	2,09	1,27
6. A dificuldade das cartelas comprometeu meu aprendizado	4,1%	6,8%	12,3%	38,4%	38,4%	1,98	1,22
7. Interagi ativamente com meus colegas durante a partida	78,1%	19,2%	2,7%	0	0	4,75	0,51
8. Eu me desliguei do que acontecia ao meu redor enquanto eu jogava	44%	26%	16,4%	6,8%	6,8%	3,94	1,14
9. Senti-me mais no ambiente do jogo que no mundo real	35,6%	38,5%	16,4%	6,8%	2,7%	3,97	1,04
10. O *design* do jogo chamou minha atenção	75,4%	20,5%	2,7%	1,4%	0	4,69	0,63
11. Eu me diverti ao jogar a partida	84,9%	13,7%	1,4%	0%	0%	4,82	0,4
12. Eu gostei do jogo	87,7%	9,6%	2,7%	0%	0%	4,85	0,39
13. O jogo me manteve motivado a continuar na partida	78,1%	20,5%	1,4%	0%	0%	4,77	0,47
14. Fiquei realizado(a) com as conquistas no jogo	64,4%	26%	6,8%	2,7%	0%	4,53	0,79

Questões	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente	Médias Likert	Desvio-padrão
15. O jogo me deixou tenso	6,8%	19,2%	26%	34,2%	13,7%	2,81	1,08
16. O jogo me deixou ansioso	6,8%	19,2%	24,7%	35,6%	13,7%	2,79	1,07
17. Senti um misto de descontração e tensão no jogo	23,3%	27,4%	16,4%	27,4%	5,5%	3,35	1,19
18. Os desafios do jogo me desestimulam na partida	4,1%	8,2%	11%	34,2%	42,5%	1,98	1,14
19. Achei-me incapaz por não saber responder às perguntas	1,4%	5,5%	8,2%	42,5%	42,5%	1,81	1,01
20. Fiquei descontraído durante a partida	49,3%	35,6%	5,5%	8,2%	1,4%	4,22	0,92

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Os dados da pesquisa sobre a segunda modalidade do jogo demonstram um impacto extremamente positivo no aprendizado e na conscientização sobre o TEA. Uma vasta maioria de 94,5% dos participantes concordou que aprendeu coisas surpreendentes, com 67,1% concordando totalmente e 27,4% concordando. O interesse pelo tema também aumentou para 91,8% dos participantes (61,6% concordaram totalmente e 30,2% concordaram). Além disso, o jogo estimulou a reflexão sobre desafios da vida, com 94,5% concordando com a afirmação. Em resumo, 98,6% dos participantes sentiram que o jogo favoreceu sua aprendizagem.

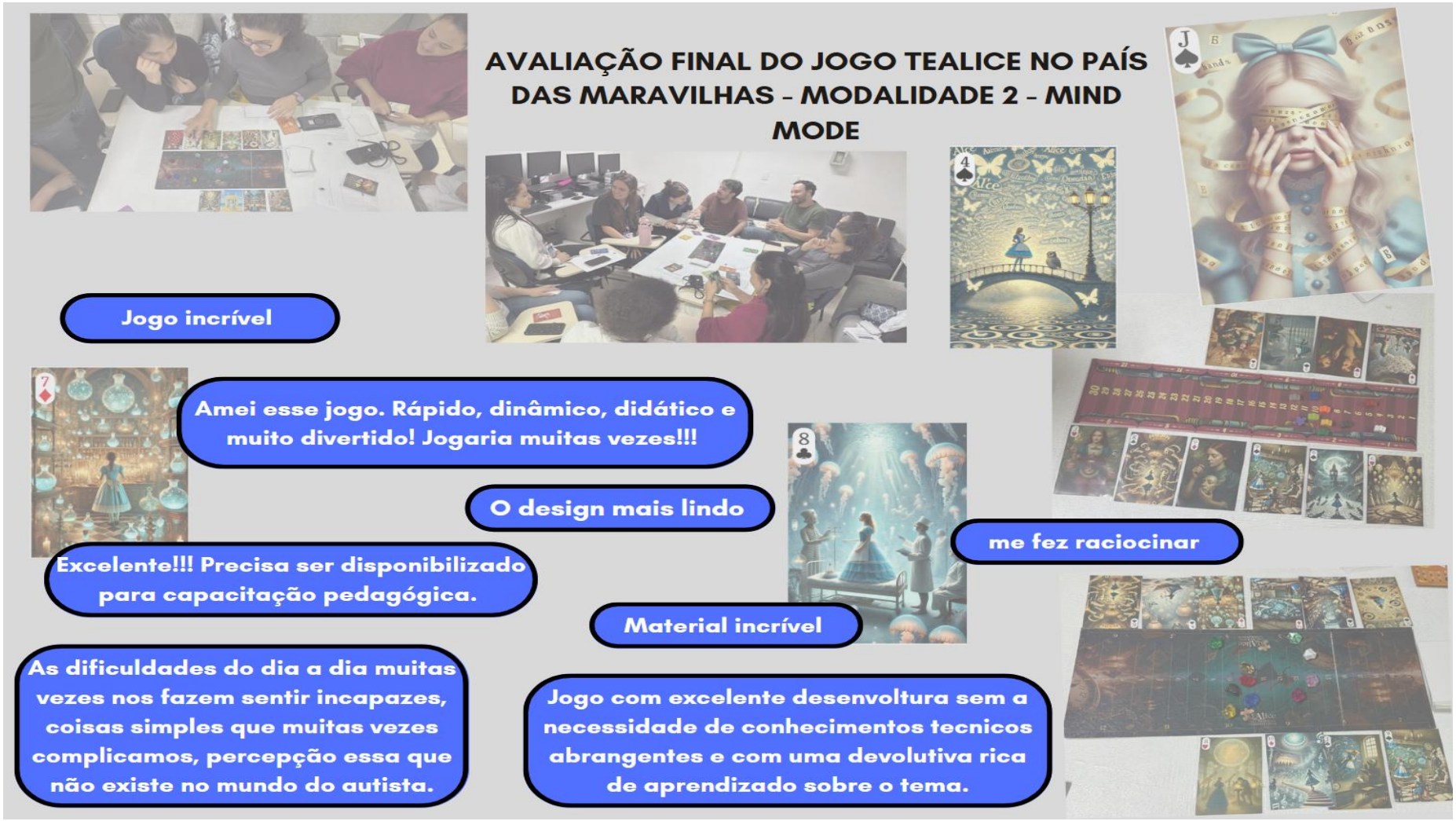
A experiência de jogo foi marcada por uma alta interação e imersão, sem que a dificuldade se tornasse um obstáculo. A interação com os colegas foi quase unânime, com 97,3% dos participantes concordando que interagiram ativamente. A imersão também foi significativa, com 70% dos participantes relatando que se desligaram do que acontecia ao seu redor durante o jogo. A dificuldade das cartelas não foi um problema para 69,9% dos participantes, que não sentiram dificuldades de concentração. Consequentemente, 76,8% discordaram que a dificuldade comprometeu seu aprendizado. De forma similar, os desafios do jogo não desestimularam 76,7% dos participantes, e 85% não se sentiram incapazes de responder às perguntas.

O *design* do jogo foi um sucesso, contribuindo para uma experiência divertida e positiva. A atratividade visual foi confirmada por 95,9% dos participantes, e a diversão foi quase total, com 98,6% afirmando que se divertiram. Como resultado, 97,3% dos jogadores gostaram do jogo. O jogo também manteve a motivação de 98,6% dos participantes, e 90,4% se sentiram realizados com suas conquistas.

Por fim, as emoções negativas foram mínimas. O jogo não gerou tensão para 47,9% dos participantes, e a ansiedade foi sentida por apenas 26%. A emoção predominante foi a descontração, com 84,9% dos participantes concordando que se sentiram descontraídos durante a partida.

Na Figura 42 são apresentados os principais comentários realizados pelos participantes durante as partidas.

Figura 42 – Comentários dos participantes – Modalidade 2



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A análise qualitativa dos comentários sobre a modalidade *Mind Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* revela uma experiência de aprendizado altamente eficaz e multifacetada, conforme evidenciado pelas percepções dos participantes. A ferramenta não se limitou a um simples entretenimento, mas foi reconhecida como um instrumento potente para o ensino e a reflexão sobre o TEA.

Os comentários atestam a qualidade geral do jogo, com descrições como “incrível” e “rápido, dinâmico, didático e muito divertido”. O *design* e o material também foram pontos de destaque, com um participante mencionando o “*design* mais lindo” e a “qualidade incrível” do material, o que demonstra o cuidado na produção e a sua contribuição para a imersão na experiência.

Em termos de aprendizado, o jogo foi elogiado por sua capacidade de “fazer raciocinar” e de fornecer uma “devolutiva rica de aprendizado sobre o tema”, mesmo sem a necessidade de “conhecimentos técnicos abrangentes”. Essa característica de acessibilidade, que permite um aprendizado profundo a um público diversificado, é particularmente relevante para a proposta pedagógica do jogo.

O impacto mais significativo, contudo, reside na capacidade do jogo de gerar empatia e reflexão. O comentário “as dificuldades do dia a dia muitas vezes nos fazem sentir incapazes, coisas simples que muitas vezes complicamos, percepção essa que não existe no mundo do autista” é um testemunho da profundidade da experiência. Ele indica que o jogo foi capaz de transcender a mera informação, levando os participantes a uma compreensão mais íntima e pessoal dos desafios e das percepções de indivíduos com TEA. Essa capacidade de promover uma mudança de perspectiva é um dos maiores méritos da ferramenta.

Por fim, o jogo foi reconhecido por seu potencial de aplicação prática, com a sugestão de que “precisa ser disponibilizado para capacitação pedagógica”. Isso reforça o seu valor não apenas como um jogo, mas como uma ferramenta educacional validada e desejada para contextos formais e de treinamento profissional, consolidando sua eficácia como um recurso didático inovador para o campo da saúde e da educação.

6.2.3.5 Resultados da análise qualitativa – jogo *TEAlice no País das Maravilhas* – fase final

A partir da análise do *corpus* das duas modalidades do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* (*Mirror Mode* e *Mind Mode*), obtiveram-se os seguintes resultados, apresentados com os respectivos parâmetros descritivos (Figuras 43 e 44) para cada modalidade.

Figura 43 – Parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*

Parâmetro	Valor
Número de textos:	10
Número de Segmentos de Texto (ST):	358
Número total de ocorrências (palavras):	12.494
Número de formas distintas (palavras diferentes):	2.314
Número de hápax (palavras que aparecem apenas uma vez):	1.263
Número total de Segmentos de Texto (ST) aproveitados:	261
Percentual dos Segmentos de Texto (ST) aproveitados:	72,91%

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pela análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* no *software* IRaMuTeQ (2025).

Figura 44 – Parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mind Mode*

Parâmetro	Valor
Número de textos:	10
Número de Segmentos de Texto (ST):	306
Número total de ocorrências (palavras):	10.929
Número de formas distintas (palavras diferentes):	2.115
Número de hápax (palavras que aparecem apenas uma vez):	1.125
Número total de Segmentos de Texto (ST) aproveitados:	275
Percentual dos Segmentos de Texto (ST) aproveitados:	89,87%

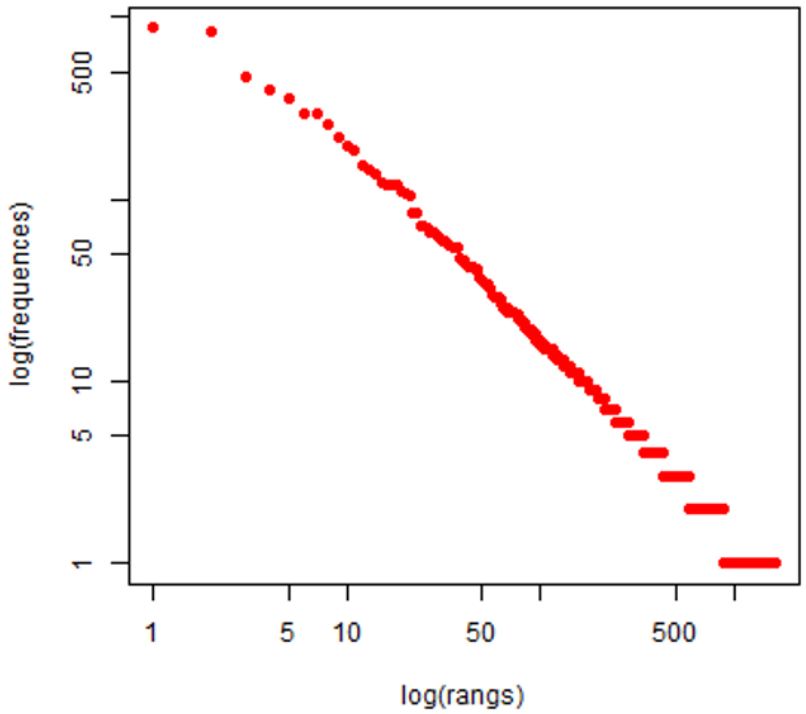
Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados fornecidos pela análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode* no *software* IRaMuTeQ (2025).

6.2.3.5.1 Distribuição da frequência das formas ativas

O *corpus* de cada modalidade (*Mirror Mode* e *Mind Mode*) foi submetido à análise estatística lexical por meio do *software* IRaMuTeQ, permitindo a identificação de características estruturais na distribuição das palavras. Nessa etapa, foram consideradas apenas as formas ativas, conforme descrito anteriormente na seção que trata das técnicas de análise textual no IRaMuTeQ aplicadas aos *corpora*.

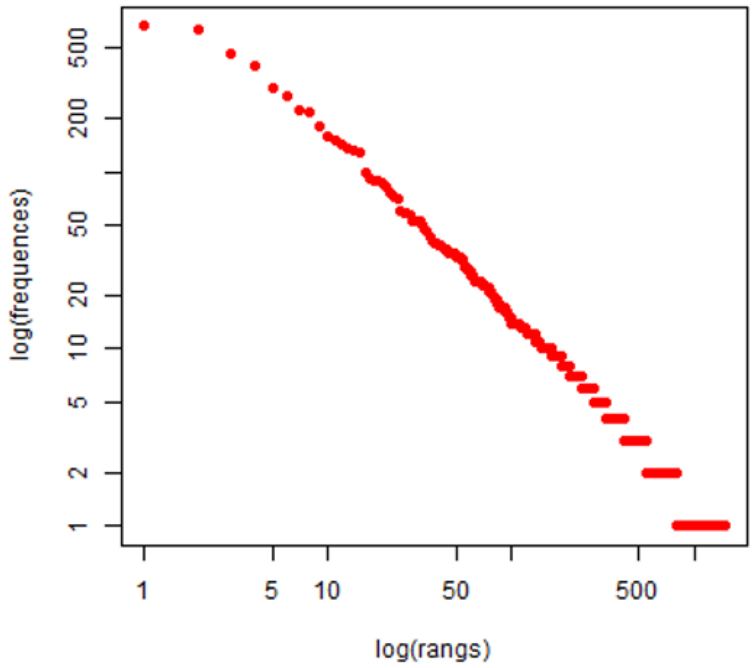
As Figuras 45 e 46 apresentam, respectivamente, os gráficos logarítmicos de frequência por *ranking* (*log-log*) referentes às modalidades *Mirror Mode* e *Mind Mode* do jogo. Nos gráficos, os *ranks* (ordem decrescente de frequência das palavras) estão dispostos no eixo horizontal, enquanto as respectivas frequências aparecem no eixo vertical.

Figura 45 – Gráfico log-log da distribuição de frequência das formas ativas do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (jogo *TEAlice*)



Fonte: Elaborado automaticamente pelo *software* IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (Modalidade 1) do jogo *TEAlice* (2025).

Figura 46 – Gráfico log-log da distribuição de frequência das formas ativas do *corpus* da modalidade *Mind Mode* (jogo *TEAlice*)

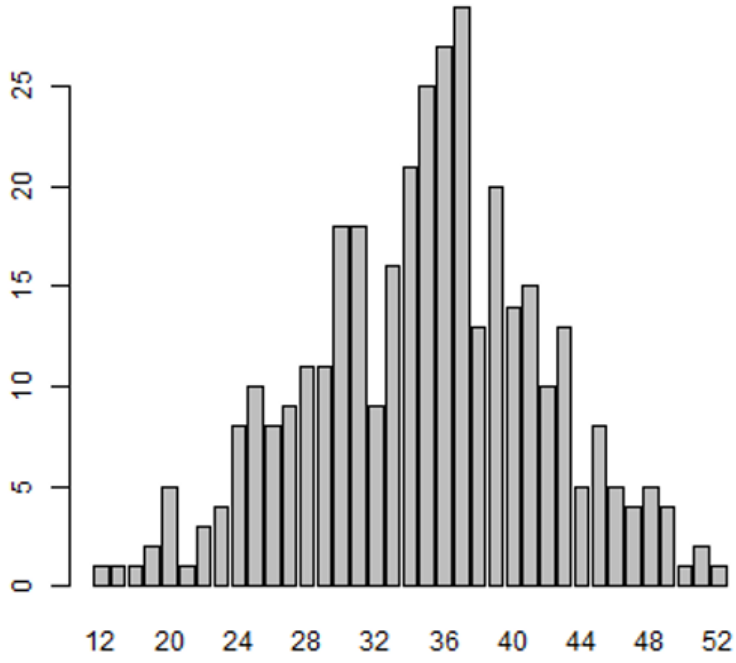


Fonte: Elaborado automaticamente pelo *software* IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode* do jogo *TEAlice* (2025).

6.2.3.5.2 Distribuição da quantidade de palavras por Segmento de Texto

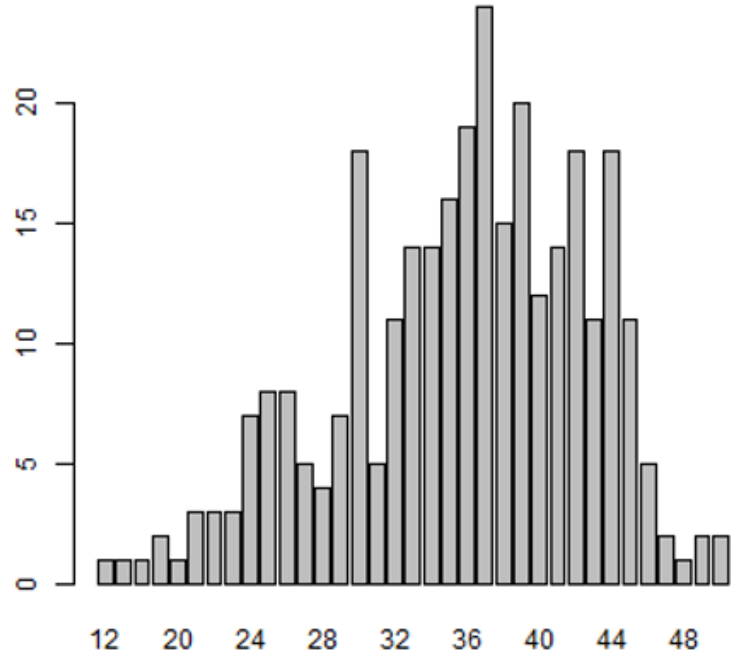
As Figuras 47 e 48 apresentam o histograma da distribuição da quantidade de palavras por ST no *corpus*, sendo cada figura referente, respectivamente, às modalidades *Mirror Mode* e *Mind Mode*. O gráfico indica quantas unidades de texto (ST) possuem determinada extensão em número de palavras, permitindo observar a variação do tamanho médio dos segmentos nos quais o *corpus* foi dividido para a análise estatística.

Figura 47 – Histograma da distribuição da quantidade de palavras por ST no *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (jogo TEAlice)



Fonte: Elaborado automaticamente pelo *software* IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* (Modalidade 1) do jogo *TEAlice* (2025).

Figura 48 – Histograma da distribuição da quantidade de palavras por ST no *corpus* da modalidade *Mind Mode* (jogo *TEAlice*)



Fonte: Elaborado automaticamente pelo *software* IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode* (Modalidade 2) do jogo *TEAlice* (2025).

6.2.3.5.3 Classificação Hierárquica Descendente

A análise foi realizada por meio do método de Reinert (1990), que identifica grupos de palavras com coocorrência significativa e os organiza em classes léxicas homogêneas, seguindo uma lógica de partição sucessiva. Como resultado, o conteúdo do *corpus* da Modalidade 1 (*Mirror Mode*) foi classificado em cinco classes principais, enquanto a Modalidade 2 (*Mind Mode*) apresentou seis classes, ambas organizadas hierarquicamente, conforme ilustrado nas Figuras 49 e 50. Para melhor compreensão, os resultados da CHD serão apresentados separadamente para o *Mirror Mode* e para o *Mind Mode.*

Figura 49 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente do *corpus* do *Mirror Mode* do jogo *TeAlice*



Fonte: Saída do *software* IRaMuTeQ a partir do *corpus* do *Mirror Mode*. O gráfico apresenta a divisão do material em cinco classes lexicais, indicando seus respectivos percentuais de ocorrência e as palavras mais representativas em cada grupo (2025).

A estrutura gerada pela CHD apresenta uma divisão em cinco classes distintas, organizadas em nós sucessivos que evidenciam dois grandes blocos discursivos. A análise da árvore permite compreender como essas classes se agrupam e se separam ao longo do processo hierárquico:

a) primeira bifurcação (nível mais basal da árvore): o primeiro nó da árvore separa a Classe 5 (representada pela cor roxa) das demais. Essa separação inicial evidencia que a Classe 5 constitui um bloco independente, com conteúdo lexical e temático distinto das outras quatro classes;
b) segundo bloco (composto pelas Classes 1, 2, 3 e 4): o segundo grande ramo da árvore engloba as outras quatro classes restantes, formando um bloco unitário que posteriormente será subdividido;
c) subdivisão interna do segundo bloco: dentro desse bloco, um novo nó divide as classes em dois sub-blocos menores:
    - o primeiro sub-bloco agrupa a Classe 4 (azul) e a Classe 1 (vermelho), unidas por um nó comum;
    - o segundo sub-bloco reúne a Classe 2 (cinza) e a Classe 3 (verde), também conectadas por um nó próprio.

A distribuição percentual das classes na árvore gerada pelo CHD revela uma organização equilibrada, com destaque para a Classe 5 (roxa), que aparece isolada e concentra 21,1% dos segmentos textuais analisados. As demais classes, organizadas em um ramo coletivo, distribuem-se da seguinte forma: Classe 4 (azul) com 17,2%, Classe 1 (vermelho) com 18,4%, Classe 2 (cinza) com 16,1% e Classe 3 (verde) com 27,2%. Observa-se, portanto, uma divisão relativamente simétrica entre os agrupamentos internos, sugerindo uma articulação densa e coesa entre os conteúdos que emergiram desses núcleos discursivos.

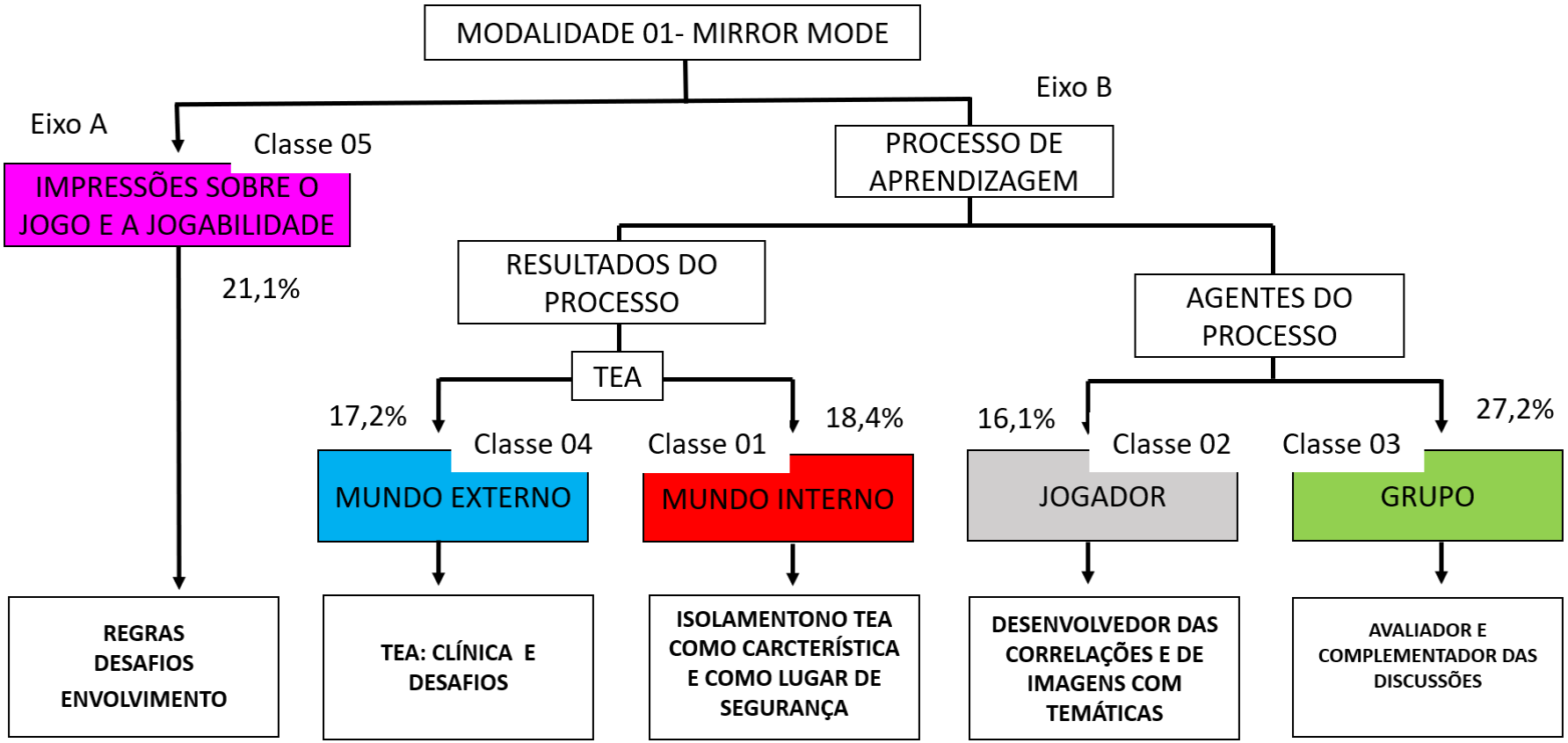
No que se refere ao conteúdo lexical, cada classe apresenta termos de maior frequência e força associativa, que caracterizam seus núcleos principais. Entre eles, destacam-se:

- Classe 5 (roxa): jogo, regra, dinâmica, atividade;
- Classe 4 (azul): dificuldade, frustração, social, interpretação, rigidez;
- Classe 1 (vermelha): mundo, interno, percepção, funcionamento, sensorial;
- Classe 2 (cinza): grupo, considerar, aceitar, associação, validar;
- Classe 3 (verde): imagem, carta, jogador, enigma, combinação.

6.2.3.5.4 Nomeação das classes, dos ramos e dos nós da CHD do *Mirror Mode* do jogo *TEAlice*

Após o programa ter segmentado o *corpus* em diferentes classes, fez-se necessária a etapa de nomeação de classes, ramos e nós da CHD do *Mirror Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*. Essa nomeação foi fundamentada na força associativa das palavras mais fortemente vinculadas a cada classe (ver Figura 51), bem como no sentido predominante dos segmentos de texto que apresentaram maior escore e intensidade de ligação (ver Tabela 16). Esse procedimento assegura que a classificação estatística seja traduzida em eixos temáticos consistentes, preservando a articulação entre a análise quantitativa do *software* e a interpretação qualitativa do pesquisador.

Figura 50 – Estrutura do CHD da modalidade *Mirror Mode* com classes e eixos nomeados



Fonte: Elaborada e nomeada de acordo com seus eixos temáticos principais. Criada pelo autor a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* realizada no IRaMuTeQ (2025).

A Figura 50 apresenta a estrutura do *Mirror Mode* organizada em dois eixos principais: Eixo A e Eixo B. O Eixo A concentra-se na Classe 5 – Impressões sobre o jogo e a jogabilidade, que corresponde a 21,1% do segmento de texto, destacando as percepções dos participantes sobre regras, desafios e envolvimento no jogo. O Eixo B refere-se ao Processo de Aprendizagem e se divide em dois subeixos: Resultados do Processo e Agentes do Processo.

No subeixo Resultados do Processo, encontram-se:

- Classe 4 – Mundo Externo (17,2% dos segmentos de texto), relacionada a aspectos clínicos do TEA e aos desafios enfrentados durante a interação com o jogo;
- Classe 1 – Mundo Interno (18,4%), que aborda o isolamento do participante com TEA, caracterizado como um espaço de segurança.

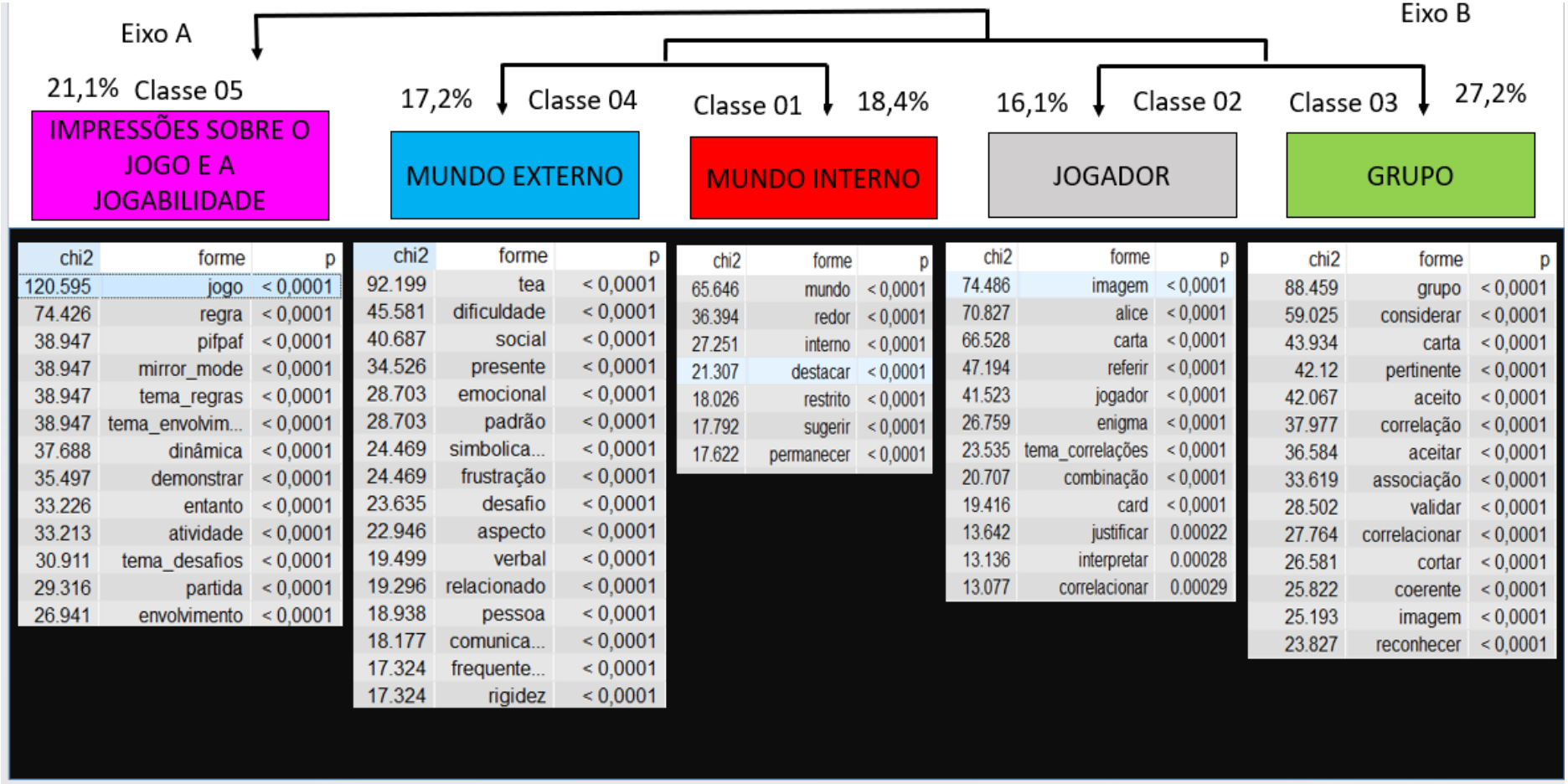
No subeixo Agentes do Processo, estão:

- Classe 2 – Jogador (16,1%), que representa o papel do participante como desenvolvedor de correlações e imagens temáticas durante o jogo;
- Classe 3 – Grupo (27,2%), que corresponde aos participantes que atuam como avaliadores e complementadores das discussões.

Abaixo de cada classe nomeada, o autor fornece um breve resumo que sintetiza o conteúdo e o foco central de cada grupo de segmentos textuais, permitindo a compreensão da distribuição temática sem adentrar na análise interpretativa.

Através da Figura 51, é apresentado um dendrograma elaborado a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*, com base na CHD. O gráfico evidencia a divisão das classes, a nomeação atribuída pelo autor e as palavras associadas a cada uma delas, acompanhadas dos respectivos valores de qui-quadrado (χ^2) e nível de significância (p).

Figura 51 – Classes da CHD com palavras de maior associação (qui-quadrado e p-valor)



chi2	forme	p
120.595	jogo	< 0,0001
74.426	regra	< 0,0001
38.947	pifpaf	< 0,0001
38.947	mirror_mode	< 0,0001
38.947	tema_regras	< 0,0001
38.947	tema_envolvim...	< 0,0001
37.688	dinâmica	< 0,0001
35.497	demonstrar	< 0,0001
33.226	entanto	< 0,0001
33.213	atividade	< 0,0001
30.911	tema_desafios	< 0,0001
29.316	partida	< 0,0001
26.941	envolvimento	< 0,0001

chi2	forme	p
92.199	tea	< 0,0001
45.581	dificuldade	< 0,0001
40.687	social	< 0,0001
34.526	presente	< 0,0001
28.703	emocional	< 0,0001
28.703	padrão	< 0,0001
24.469	simbolica...	< 0,0001
24.469	frustração	< 0,0001
23.635	desafio	< 0,0001
22.946	aspecto	< 0,0001
19.499	verbal	< 0,0001
19.296	relacionado	< 0,0001
18.938	pessoa	< 0,0001
18.177	comunica...	< 0,0001
17.324	frequente...	< 0,0001
17.324	rigidez	< 0,0001

chi2	forme	p
65.646	mundo	< 0,0001
36.394	redor	< 0,0001
27.251	interno	< 0,0001
21.307	destacar	< 0,0001
18.026	restrito	< 0,0001
17.792	sugerir	< 0,0001
17.622	permanecer	< 0,0001

chi2	forme	p
74.486	imagem	< 0,0001
70.827	alice	< 0,0001
66.528	carta	< 0,0001
47.194	referir	< 0,0001
41.523	jogador	< 0,0001
26.759	enigma	< 0,0001
23.535	tema_correlações	< 0,0001
20.707	combinação	< 0,0001
19.416	card	< 0,0001
13.642	justificar	0.00022
13.136	interpretar	0.00028
13.077	correlacionar	0.00029

chi2	forme	p
88.459	grupo	< 0,0001
59.025	considerar	< 0,0001
43.934	carta	< 0,0001
42.12	pertinente	< 0,0001
42.067	aceito	< 0,0001
37.977	correlação	< 0,0001
36.584	aceitar	< 0,0001
33.619	associação	< 0,0001
28.502	validar	< 0,0001
27.764	correlacionar	< 0,0001
26.581	cortar	< 0,0001
25.822	coerente	< 0,0001
25.193	imagem	< 0,0001
23.827	reconhecer	< 0,0001

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos resultados obtidos pelo IRaMuTeQ na análise do *corpus* do *Mirror Mode* (2025).

Na Classe 5 (Impressões sobre o jogo e a jogabilidade), destacam-se termos como jogo, regra, dinâmica e envolvimento. A Classe 4 (Mundo Externo) reúne palavras como TEA, dificuldade, social, presente e emoção. Já a Classe 1 (Mundo Interno) concentra termos como mundo, redor, interno, restrito e perceber.

Na sequência, a Classe 2 (Jogador) evidencia formas como imagem, Alice, carta, figura e jogador. Por fim, a Classe 3 (Grupo) apresenta palavras como grupo, considerar, associação, aceitar e validar.

Assim como na análise anterior, observa-se que, embora valores de $p < 0,05$ já sejam considerados estatisticamente significativos, a maior parte dos resultados obtidos nesta CHD apresenta $p < 0,001$, indicando significância muito elevada. Essa robustez estatística é reforçada pelos altos valores de qui-quadrado (χ^2), evidenciando forte associação entre os termos e suas respectivas classes no *corpus* analisado.

Através da Tabela 16 são apresentados os ST com maior força de associação a cada classe, evidenciando a intensidade da ligação entre os trechos do *corpus* e as categorias formadas pela CHD. Essa etapa foi fundamental para a criação da nomenclatura de classes, nós, eixos e ramos, uma vez que possibilitou identificar, a partir dos textos típicos, quais sentidos se destacavam em cada agrupamento lexical. Cada segmento recebeu um escore de associação que expressa a sua força de correlação com a classe à qual pertence, servindo como base para a interpretação e nomeação temática das divisões geradas pelo *software*. Tais procedimentos foram conduzidos conforme descrito na metodologia, garantindo rigor estatístico e consistência interpretativa na análise qualitativa.

Tabela 16 – Segmentos de texto típicos identificados pela CHD na modalidade *Mirror Mode*, com seus respectivos escores de associação a cada classe.

Classe	Escore	Segmento de Texto
01	222,64	"[…] a imagem sugere um descompasso entre a percepção interna e a realidade externa simbolizado pela distorção do mundo ao seu redor e pela emergência da borboleta a narrativa remete a uma alteração no processamento sensorial especialmente o visual […]"

Classe	Escore	Segmento de Texto
	187,53	“[…] ele destacou a dificuldade em agir em determinadas situações observando que a presença de vários relógios ao redor simboliza a percepção diferenciada do tempo que passa enquanto Alice permanece centrada em seu próprio mundo e foco na leitura […]”
	129,58	“[…] apesar disso Alice demonstra foco e concentração em seu próprio mundo ignorando o que ocorre externamente evidenciado pela ação de pintar essa interpretação foi entendida como uma representação da dificuldade em processar múltiplos estímulos simultaneamente o que pode estar relacionado ao funcionamento cognitivo observado em pessoas com TEA […]”
02	371,56	“[…] um jogador apresentou a combinação entre a carta 10 de paus referindo à imagem de Alice caminhando sobre um lago espelhado e o enigma 112 […]”
	368,09	“[…] um jogador fez combinação proposta do *card* 80 com a carta rei de paus referindo à imagem de Alice limando uma barra de ferro o jogador interpretou a imagem como representação de dissociação entre o fazer manual e o pensar abstrato […]”
	335,82	“[…] como se mantivessem uma postura de falta de compreensão mútua indicando uma comunicação que não funciona adequadamente a correlação foi validada pelo grupo um jogador correlaciona o *card* 239 com a carta valete de ouros referindo à imagem de Alice sozinha na multidão com luzes […]”
	361,78	“[…] um jogador fez uma combinação proposta da carta 2 de copas referindo à imagem de Alice afundando entre maçãs com o *card* 226 com a justificativa de que interpretou a imagem como expressão de sufocamento sensorial e desconforto intenso […]”
	355,36	“[…] um jogador combinou o *card* 225 com a carta dama de copas referindo à imagem de Alice olhando para si mesma com uma borboleta saindo de seu reflexo o jogador interpreta a cena como um momento em que Alice dirige o olhar para dentro de si em um gesto de introspecção […]”
03	452,84	“[…] a correlação foi considerada pertinente e validada pelo grupo que reconheceu a profundidade da metáfora e sua coerência com os aspectos abordados pelo *card* um jogador utilizou a carta valete de ouros que apresenta a imagem de Alice caminhando sozinha ao lado de uma galinha em associação ao *card* 136 […]”

Classe	Escore	Segmento de Texto
	436,91	"[…] a associação foi validada pelo grupo que considerou a leitura pertinente e sensível à proposta do enigma um jogador associou a carta dama de ouros que mostra a imagem de Alice próxima a um professor em um ambiente de aula ao *card* 116 […]"
	428,30	"[…] o grupo considerou a correlação pertinente e aceitou a justificativa apresentada o jogador correlacionou o *card* 238 com a carta ás de copas que mostra a imagem de Alice no mar usando fones de ouvido […]"
04	338,38	"[…] a leitura foi associada à dificuldade de reconhecer e interpretar sinais sociais e emocionais característica presente em muitas pessoas com TEA a correlação foi validada pelo grupo que reconheceu a pertinência da imagem para representar esse desafio de leitura das pistas não verbais […]"
	322,36	"[…] a cena foi associada a uma tempestade comunicativa na qual a falta de sintonia gera frustração e irritação mútua essa leitura dialoga com aspectos do TEA relacionados à comunicação não verbal e verbal estereotipada ressaltando os desafios na troca social e as possíveis tensões emocionais que podem emergir […]"
	312,33	"[…] interpretando esse comportamento como um indicativo de indiferença diante das interações sociais essa leitura foi considerada válida pois remete simbolicamente a aspectos do TEA relacionados à rigidez comportamental e à dificuldade de adaptação às expectativas sociais […]"
	272,46	"[…] na correlação entre o *card* 112 e a carta 4 de paus que mostra a imagem de Alice segurando rolhas os jogadores interpretaram que pessoas com TEA podem apresentar dificuldades para compreender situações novas e desafios relacionados à leitura de expressões faciais devido a problemas de concentração em contextos sociais […]"
	207,58	"[…] ele destacou que pessoas com TEA frequentemente encontram dificuldades para criar vínculos e expressar emoções o que é simbolizado na imagem pela rigidez da postura de Alice e sua posição de inferioridade […]"
	181,35	"[…] se trata de uma dificuldade comum no TEA pois a criança Alice está estudando junto com outras crianças com TEA mas apresenta desafios devido à necessidade de uma explicação diferenciada e mais individualizada […]"

Classe	Escore	Segmento de Texto
	156,64	“[…] em que a imagem foi interpretada como ‘[…] segundo sua explicação a imagem simboliza a perda de controle diante de estímulos excessivos o que pode levar a estados de exaustão ou crises intensas comuns em alguns perfis de crianças com TEA especialmente quando não conseguem expressar ou regular adequadamente suas emoções […]”
	78,25	“[…] ao invés de caminhar acompanhada por outra criança ou personagem semelhante Alice se relaciona com um ser que foge ao habitual uma galinha sugerindo uma forma de interação que rompe com os padrões esperados de socialização […]”
	77,52	“[…] ele interpretou que Alice seguia um padrão pulando de xícara em xícara de forma ordenada mas que inesperadamente as xícaras se espalham de maneira desuniforme representando as dificuldades inesperadas da vida […]”
	74,80	“[…] um jogador interpretou que em pacientes com transtorno do neurodesenvolvimento pode haver dificuldades para acompanhar a aprendizagem escolar e que a imagem simbolizaria sofrimento relacionado a isso […]”
05	446,11	“[…] grupo apresentou inicialmente uma média dificuldade para compreender as regras no entanto à medida que o jogo se desenvolvia foi possível observar uma progressiva familiarização com as dinâmicas o que permitiu que todos conseguissem jogar com autonomia […]”
	418,93	“[…] alguns jogadores relataram não ter familiaridade prévia com jogos de cartas ou com o jogo Pif-paf® um jogador porém demonstraram boa compreensão das regras após a leitura coletiva da regras do *mirror mode* especialmente com o apoio dos outros jogadores […]”
	456,18	“[…] além disso foi possível perceber certa desconexão por parte de alguns jogadores nas primeiras rodadas possivelmente devido à familiarização ainda incipiente com a dinâmica proposta no entanto à medida que a partida se desenvolveu os jogadores demonstraram progressiva adaptação às regras e aos objetivos do jogo […]”
	438,50	“[…] o grupo demonstrou inicialmente uma média dificuldade para compreender as regras no entanto à medida que o jogo avançava as dinâmicas se tornaram mais claras […]”

Classe	Escore	Segmento de Texto
	412,71	"[…] o grupo de forma geral demonstrou ter compreendido as regras do *mirror mode* 02 jogadores não estavam familiarizadas com a estrutura do jogo Pif-paf® que serve como base de analogia para a mecânica."
	410,20	"[…] os jogadores demonstraram bom desempenho ao longo da partida conseguindo desenvolver as ações propostas de maneira satisfatória foi possível observar que compreenderam a lógica do jogo e a integraram com facilidade à dinâmica da atividade […]"
	351,48	"[…] mas contaram com o apoio dos jogadores para compreenderem a proposta e se integrar à atividade sem prejuízo ao andamento do jogo tema envolvimento o grupo demonstrou alto nível de envolvimento e entusiasmo durante a atividade […]"
	349,66	"[…] no qual o envolvimento aumentou conforme a familiaridade com a estrutura lúdica se consolidava tema desafios durante a aplicação do jogo foi possível observar que o grupo inicialmente se concentrou apenas na dinâmica tradicional do estilo Pif-paf® […]"
	332,56	"[…] houve manifestações de interesse risos espontâneos e expressões de entusiasmo ao longo da partida um dos jogadores embora inicialmente mais tímido demonstrou progressiva adaptação à dinâmica e conseguiu se desenvolver adequadamente no decorrer do jogo […]"
	291,34	"[…] analisando detalhes fazendo perguntas e trocando impressões entre si o que evidenciou um envolvimento ativo e genuíno com a proposta tema desafios um jogador relatou não saber jogar Pif-paf® e solicitou que a explicação dessa parte do jogo fosse feita de forma mais lenta e detalhada […]"
	286,76,	"[…] o grupo demonstrou elevado nível de envolvimento com a atividade apresentando interesse contínuo e participação ativa durante a partida houve manifestações de entusiasmo e interações descontraídas incluindo brincadeiras entre os jogadores o que denota familiaridade com a proposta lúdica […]"

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

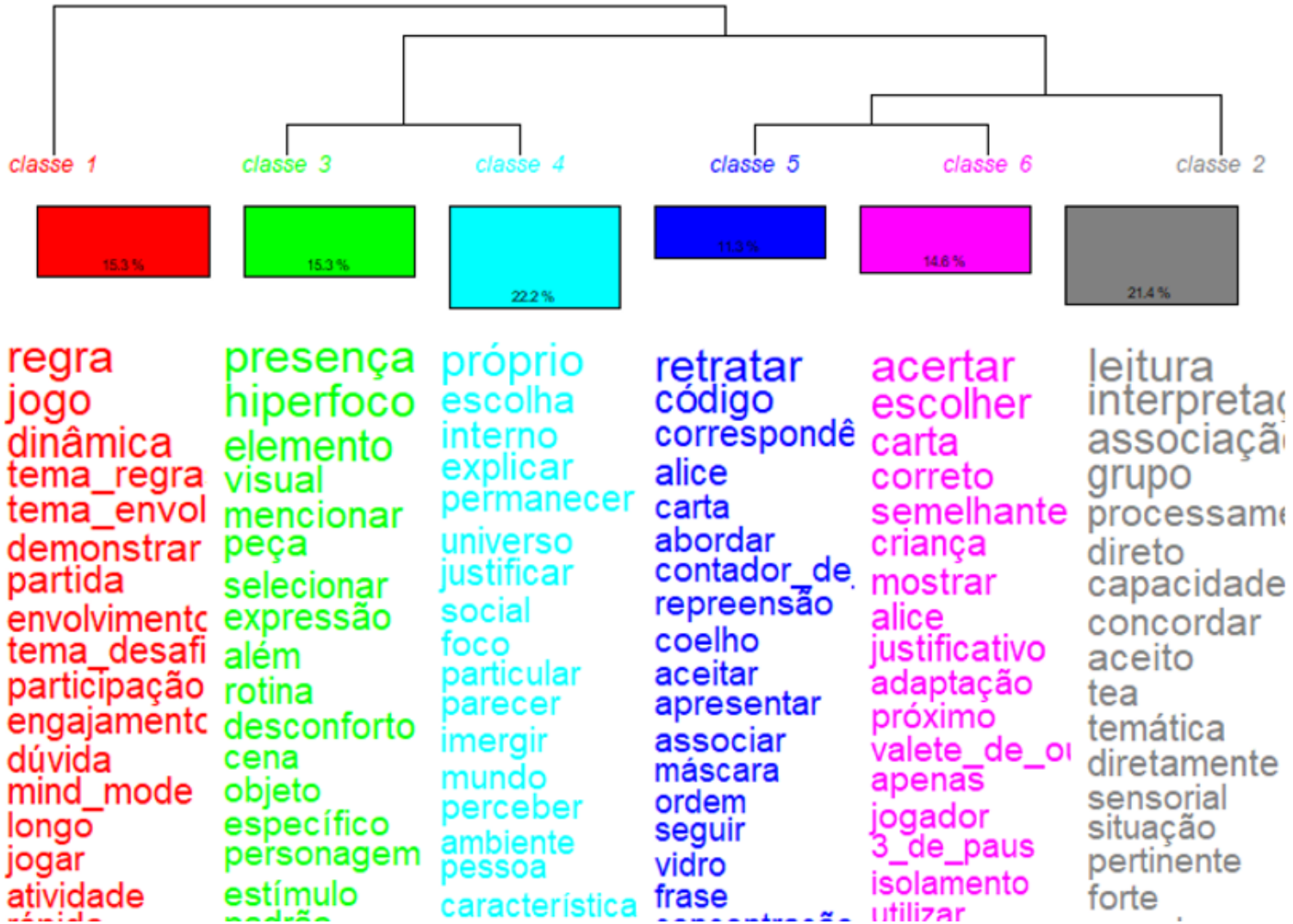
Os dados foram capturados pela análise do texto típico durante o processamento do *corpus* para a construção da CHD. Foi adotado como critério de corte estatístico o escore ≥ 50. Os segmentos estão apresentados na íntegra, conforme gerados pelo programa, com algumas adaptações: adequação das letras

maiúsculas em siglas e nomes próprios, retirada dos sublinhados (traço baixo/*underscore*), manutenção sem símbolos e interferência mínima de pontuações. Optou-se, entretanto, por utilizar a forma Pif-paf®**,** de modo a preservar a grafia correta e evidenciar tratar-se de um registro. Este foi o único símbolo inserido nos segmentos apresentados.

6.2.3.5.5 Classificação Hierárquica Descendente do *Mind Mode* do jogo *TEAlice*

A Figura 52 apresenta a divisão do material em seis classes lexicais, indicando seus respectivos percentuais de ocorrência e as palavras mais representativas em cada grupo.

Figura 52 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) do *corpus* do *Mind Mode* do jogo *TEAlice*



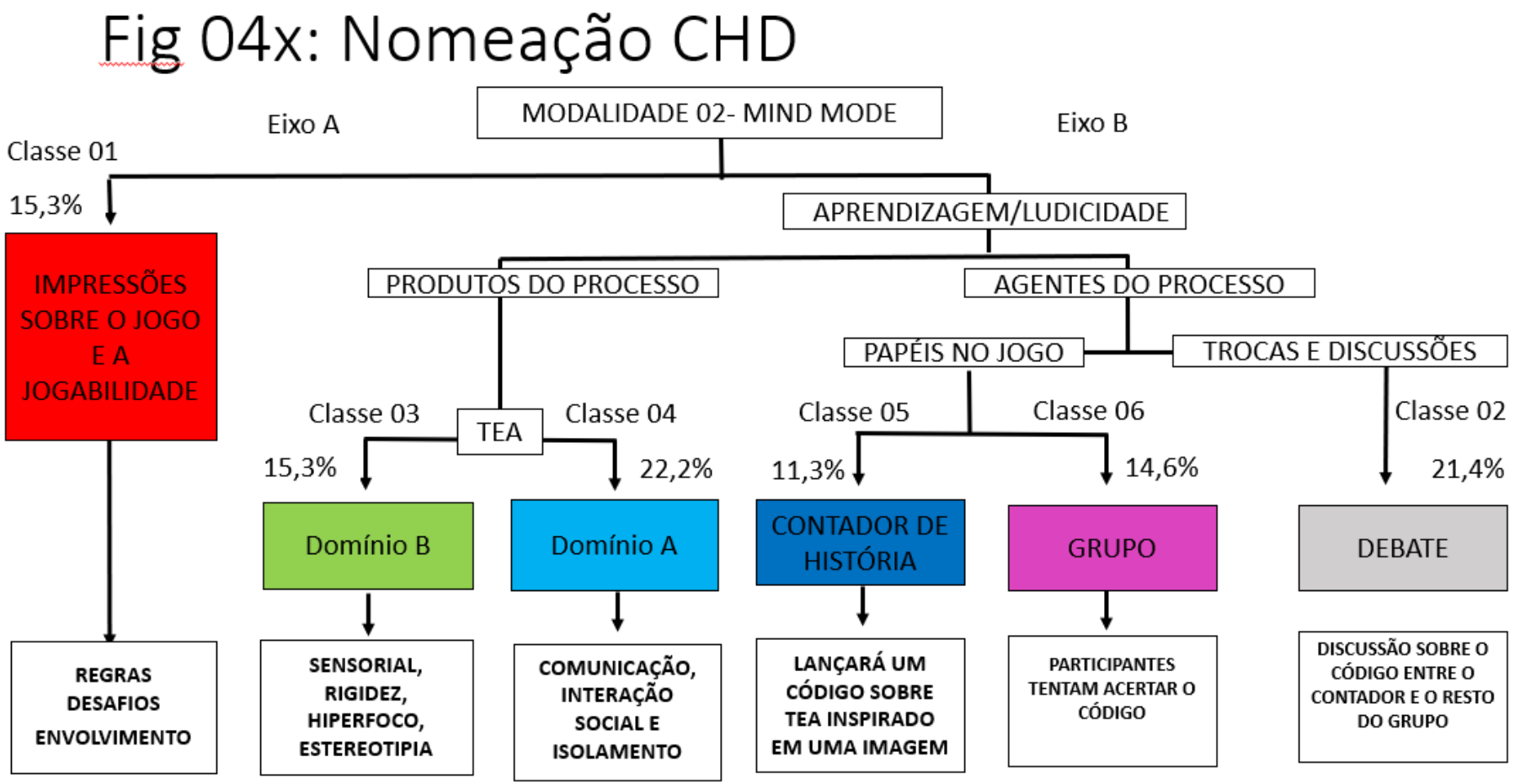
Fonte: Elaborado pelo autor (2025). Saída do *software* IRaMuTeQ a partir do *corpus* do *Mind Mode*.

A CHD referente à modalidade *Mind Mode* resultou na formação de seis classes, distribuídas em dois grandes ramos a partir de nós sucessivos que organizam os segmentos textuais em agrupamentos distintos. A estrutura hierárquica pode ser descrita da seguinte forma:

a) primeira bifurcação (nível basal da árvore): o primeiro nó separa a Classe 1 (vermelha, 15,3%) das demais, configurando um ramo independente. Entre as palavras que emergem nessa classe destacam-se, por exemplo, regra, jogo e dinâmica;
b) segundo grande ramo (Classes 2, 3, 4, 5 e 6): o outro braço do dendrograma reúne as cinco classes restantes, que se subdividem em dois blocos principais:
   - primeiro sub-bloco: agrega a Classe 4 (azul claro, 22,2%) e a Classe 3 (verde, 15,3%), oriundas de um mesmo nó. Entre as palavras que emergem nessas classes observam-se termos como próprio, explicar e universo (Classe 4), bem como presença, hiperfoco e visual (Classe 3);
   - segundo sub-bloco: subdivide-se em dois novos nós. De um lado, encontra-se a Classe 2 (cinza, 21,4%), na qual aparecem palavras como leitura, interpretação e associação. De outro lado, agrupam-se a Classe 6 (rosa, 14,6%) e a Classe 5 (azul escuro, 11,3%). Na Classe 6 emergem termos como acertar, escolher e carta; enquanto na Classe 5 aparecem palavras como retratar, código e corresponder.
c) distribuição geral: as classes mais representativas em termos percentuais foram a Classe 4 (22,2%) e a Classe 2 (21,4%), seguidas das Classes 1 (15,3%), 3 (15,3%), 6 (14,6%) e 5 (11,3%). Essa distribuição mostra a diversidade de núcleos lexicais que compõem o *corpus* na modalidade *Mind Mode*.

Após a segmentação do *corpus* em distintas classes, tornou-se necessária a etapa de nomeação de classes, ramos e nós da CHD referente ao *Mind Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* (ver Figura 53). Esse processo de nomeação foi orientado tanto pela força associativa das palavras mais fortemente relacionadas a cada classe (ver Figura 54) quanto pelo sentido predominante dos segmentos de texto que apresentaram os maiores escores e intensidade de correlação (ver Tabela 17). Dessa forma, assegurou-se que a classificação estatística fosse convertida em eixos temáticos coerentes, mantendo a integração entre os resultados quantitativos do *software* e a interpretação qualitativa conduzida pelo pesquisador.

Figura 53 – Estrutura do CHD da modalidade *Mind Mode* com classes e eixos nomeados



Fonte: Elaborada e nomeada de acordo com seus eixos temáticos principais. Criada pelo autor a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode* realizada no IRaMuTeQ (2025).

A figura apresenta a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) da modalidade *Mind Mode*, organizando as respostas em dois eixos principais: Eixo A e Eixo B. O Eixo A concentra a Classe 1 (vermelha), nomeada “Impressões sobre o jogo e a jogabilidade”, que representa 15,3% do segmento de texto e reúne palavras relacionadas a regras, desafios e envolvimento.

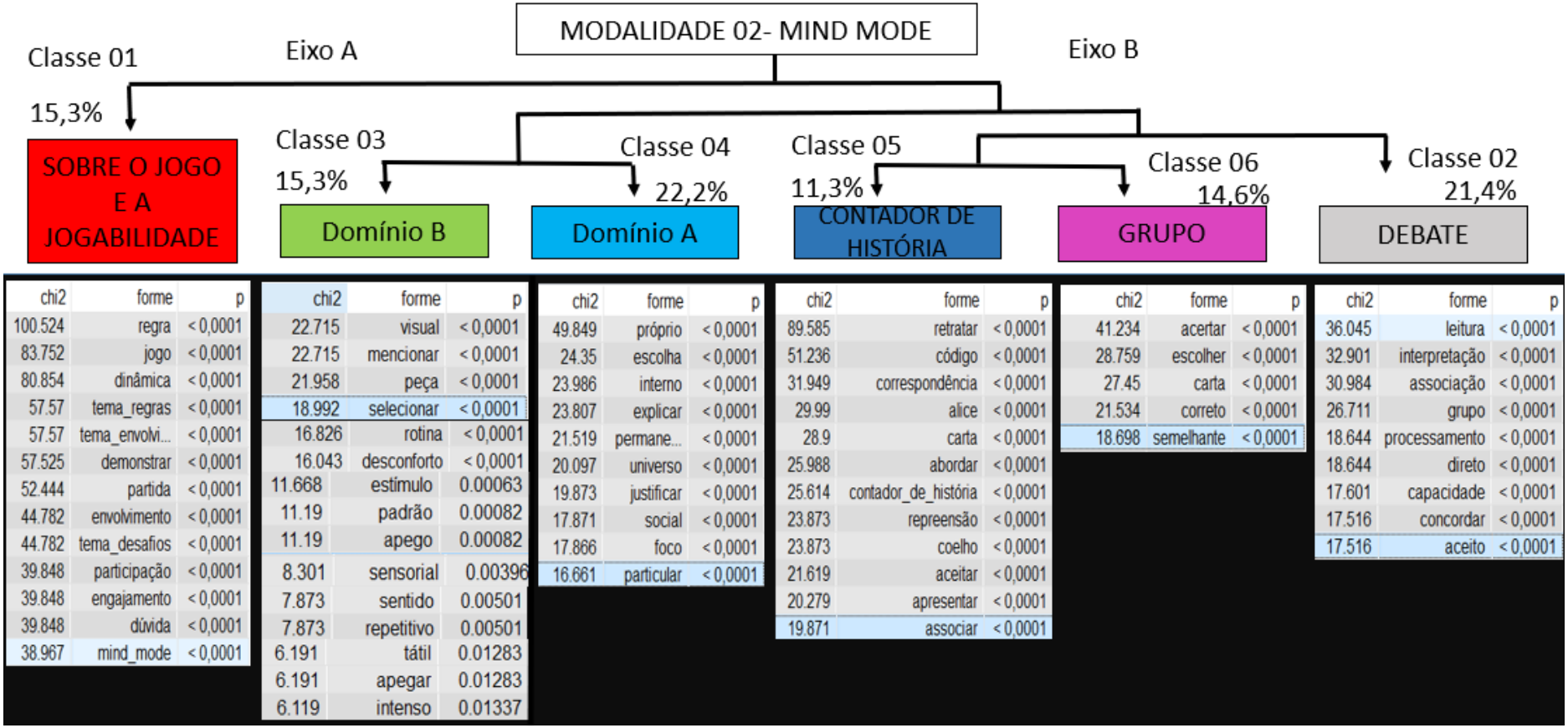
O Eixo B, que corresponde aos agentes do processo, subdivide-se em ramos que englobam diferentes funções e interações dentro do jogo:

- Classe 2 (cinza): “Debate” – 21,4% do texto, com foco em discussões sobre o código entre o contador e o grupo;
- Classe 3 (verde): “Domínio B” – 15,3%, relacionada a aspectos sensorial, rigidez, hiperfoco e estereotipia;
- Classe 4 (azul): “Domínio A” – 22,2%, referente a comunicação, interação social e isolamento;
- Classe 5 (azul escuro): “Contador de História” – 11,3%, ligada à função de lançar códigos sobre TEA inspirados em imagens;
- Classe 6 (rosa): “Grupo” – 14,6%, com palavras que indicam participantes tentando acertar o código.

A disposição hierárquica evidencia como os nós se conectam, mostrando a relação entre impressões individuais, papéis no jogo e trocas entre os participantes, sem apresentar ainda a interpretação do significado dessas relações.

O dendrograma da Figura 54 foi elaborado a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode*, combinando as informações geradas pela CHD. O gráfico apresenta a divisão das classes, a nomeação atribuída pelo autor e as palavras associadas a cada classe, acompanhadas dos valores de qui-quadrado (χ^2) e nível de significância (p).

Figura 54 – Classes da CHD com palavras de maior associação (qui-quadrado e p-valor)



Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos resultados obtidos pelo IRaMuTeQ na análise do *corpus* do *Mind Mode* (2025).

Observa-se que a Classe 1 (Sobre o jogo e a jogabilidade) reúne termos como regra, dinâmica, participação e dúvida. A Classe 3 (Domínio B) destaca palavras como visual, mencionar, selecionar e sensorial. Já a Classe 4 (Domínio A) apresenta termos como próprio, pessoal, universo e interno.

Na sequência, a Classe 5 (Contador de História) reúne formas como retratar, código, carta e correspondência, enquanto a Classe 6 (Grupo) evidencia palavras como acertar, escolher, carta e correto. Por fim, a Classe 2 (Debate) é composta por termos como leitura, interpretação, associação e processamento.

Cabe destacar que, embora valores de $p < 0,05$ sejam geralmente aceitos como estatisticamente significativos, nesta análise a grande maioria das associações apresenta $p < 0,001$, o que reforça um nível de significância muito elevado. Isso indica que os termos estão fortemente associados às suas classes no *corpus*, sendo corroborado pelos altos valores de qui-quadrado (χ^2), que evidenciam a robustez das relações observadas.

Por meio da Tabela 17, são evidenciados os segmentos de texto com maior força de associação a cada classe, demonstrando a intensidade da relação entre os trechos do *corpus* e as categorias estabelecidas pela CHD na modalidade *Mind Mode*. Essa etapa foi essencial para a definição da nomenclatura de classes, nós, eixos e ramos, pois permitiu identificar, a partir dos textos típicos, os sentidos mais representativos em cada agrupamento lexical. Cada segmento recebeu um escore que expressa o grau de correlação com a classe correspondente, servindo como referência para a interpretação e a atribuição temática das divisões produzidas pelo *software*. Esses procedimentos seguiram o que foi descrito na metodologia, assegurando consistência estatística e validade interpretativa na análise qualitativa.

Tabela 17 – Segmentos de texto típicos identificados pela CHD na modalidade *Mind Mode*, com seus respectivos escores de associação a cada classe

Classe	Escore	Segmento de Texto (ST)
01	626,87	"[…] nesta modalidade *mind mode* os jogadores aparentemente compreenderam as regras sem dificuldades não foram observadas dúvidas relevantes durante a explicação e a dinâmica foi iniciada com fluidez. Os jogadores demonstraram alto nível de envolvimento ao longo da atividade […]"

Classe	Escore	Segmento de Texto (ST)
	591,27	“[…] essa postura colaborativa contribuiu significativamente para o progresso do jogo e para a construção conjunta do conhecimento sobre suas regras e objetivos. De modo geral os jogadores demonstraram envolvimento satisfatório com a atividade apresentando interesse e engajamento durante a partida […]”
	537,09	“[…] embora os jogadores nunca tivessem tido contato prévio com o jogo dixit inicialmente demonstraram ter compreendido as regras gerais da proposta se observou entretanto que alguns jogadores assimilaram o funcionamento do jogo de maneira mais rápida enquanto outros necessitaram de mais tempo para se familiarizar com a dinâmica […]”
	515,40	“[…] os jogadores demonstraram alto nível de envolvimento desde o início da dinâmica do *mind mode* estavam atentos motivados e ninguém se mostrou disperso vários se mostraram ansiosos para começar a jogar o que evidenciou o interesse e o engajamento coletivo com a atividade.”
	438,99	“[…] ao final manifestaram desejo de jogar novamente diversas vezes o que indica boa aceitação e engajamento com a dinâmica do jogo. Um dos jogadores apresentou maior dificuldade inicial atribuída à timidez o que influenciou sua interação nos momentos iniciais da partida.”
	423,47	“[…] se expressando com entusiasmo por meio de risos e interações lúdicas o que evidenciou uma experiência coletiva marcada pelo divertimento e pela participação ativa. Os jogadores demonstraram capacidade de vivenciar adequadamente os desafios propostos pela atividade se mantendo atentos e engajados ao longo da dinâmica […]”
	374,75	“[…] a fluidez do jogo refletiu um bom domínio das regras e dos objetivos da atividade revelando um nível avançado de compreensão e participação além disso houve um interesse genuíno por parte do grupo em justificar suas escolhas […]”
02	193,02	“[…] o grupo concordou com essa leitura que foi considerada sensível e bem construída apesar do baixo índice de acerto a rodada gerou interpretações ricas e variadas reforçando a complexidade do tema sensorial e a capacidade dos jogadores de extrair múltiplas leituras simbólicas das imagens […]”
	146,63	“[…] o contador de história apresentou um código relacionado ao som ilustrado por uma imagem de Alice cobrindo os ouvidos que justificou

Classe	Escore	Segmento de Texto (ST)
		com base nas alterações no processamento sensorial presentes no *TEA* essa interpretação foi validada pelo grupo […]”
	143,38	“[…] se observou um bom desempenho no desenvolvimento das interpretações e correlações entre as cartas e a temática do TEA no início da partida 2 jogadores apresentaram dificuldades pontuais realizando associações que não mantinham relação direta com o TEA como é sugerido pelo método *mind mode*.”
	129,54	“[…] as justificativas apresentadas mostraram que o grupo compreendeu o tema proposto pelo contador de história conseguindo construir leituras simbólicas consistentes mesmo quando não acertaram a carta exata a rodada evidenciou o envolvimento reflexivo dos jogadores e sua capacidade de elaborar sentidos complexos a partir das imagens […]”
03	106,30	“[…] e a presença de vários livros com relógios cujos ponteiros seguiam sempre o mesmo padrão simbolizando uma rotina rígida e inflexível a imagem foi usada para representar tanto os comportamentos repetitivos quanto a fixação em padrões previsíveis comuns em pessoas com TEA […]”
	112,98	“[…] o que segundo ele também poderia representar uma forma de hiperfoco prazeroso o contador de história da segunda rodada e apresentou o seguinte código tem coisas que incomodam pessoas com TEA como texturas ou sair da rotina mas também há elementos que as deixam mais tranquilas […]”
	107,79	“[…] o jogador justificou sua escolha destacando que aquela peça caída simbolizava a ruptura de um padrão ou plano elemento que pode desencadear um desconforto intenso em pessoas com TEA […]”
	185,42	“[…] em sua justificativa destacou que a personagem apresentava hiperfoco na música interpretando os elementos visuais como uma imersão sensorial e emocional nesse universo um jogador selecionou o 3 de paus cuja imagem mostra Alice envolvida com astrologia cercada por peças de quebra cabeça uma delas desenquadrada […]”
	166,16	“[…] cercada por espelhos e molduras muitas delas com o mesmo padrão o jogador justificou que esse cenário simbolizava o hiperfoco visual e repetitivo refletido na presença constante de molduras semelhantes sugerindo apego a um padrão estético específico […]”

Classe	Escore	Segmento de Texto (ST)
	136,94	“[…] além disso ele destacou a presença de uma lesma e a referência a comida que suja a boca elementos que remetem à hipersensibilidade tátil e oral reforçando o caráter ambíguo e variável das reações sensoriais em pessoas com TEA […]”
	130,31	“[…] para ilustrar essa ideia utilizou a carta 10 de ouros que foi corretamente identificada por 4 jogadores a justificativa mencionou a presença de uma pessoa tocando violino na imagem enquanto Alice demonstra uma expressão de sofrimento simbolizando o desconforto sensorial comum em indivíduos com TEA […]”
04	205,30	“[…] relacionou esse aspecto à característica frequentemente atribuída a pessoas com TEA que apesar de possuírem uma imaginação fértil tendem a permanecer imersas em seu próprio mundo simbólico com dificuldades em compartilhar esse universo interno com os outros […]”
	127,18	“[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]”
	198,85	“[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]”
	168,20	“[…] um jogador escolheu a rei de espadas e justificou sua escolha com base na imagem de Alice sobre um grande mapa cercada por bússolas para ele essa representação simbolizava o TEA como um mundo de referências próprias em que a pessoa se orienta por suas próprias direções internas […]”
	99,10	“[…] essa escolha indica uma tentativa de estabelecer uma relação simbólica entre a cena representada e a característica do TEA relacionada à dificuldade de perceber sinais sociais ou compreender o risco em determinadas situações […]”
	117,11	“[…] ao justificar sua escolha o jogador explicou que pessoas com TEA frequentemente se sentem observadas e analisadas pelo olhar social o que pode gerar desconforto […]”

Classe	Escore	Segmento de Texto (ST)
	127,18	“[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]”
05	339,57	“[…] o contador de história atribuiu ao código Alice tem dificuldade em aceitar repreensão e em seguir ordens a carta 9 de espadas que retrata a imagem de Alice discutindo com o coelho […]”
	284,86	“[…] o contador de história atribuiu ao código dificuldade em aceitar o diagnóstico a carta 9 de ouros que retrata Alice usando uma máscara a interpretação apresentada destacou que indivíduos com TEA frequentemente utilizam uma máscara como mecanismo de proteção para socializar […]”
	279,32	“[…] o contador de história apresentou como código narrativo a expressão a seguir aprisionamento nas próprias ideias a carta escolhida foi a dama de paus cuja imagem retrata Alice dentro de uma bola de vidro […]”
06	139,17	“[…] 2 jogadores acertaram a carta justificativas do grupo foi de que um jogador escolheu a 8 de espadas destacando que Alice está segurando uma colher de pau gigante um objeto incomum […]”
	180,03	“[…] apenas um jogador acertou a carta correta que foi a carta valete de espadas que mostra Alice com um telégrafo ele escolheu essa carta por relacionar ela ao hiperfoco pois a atenção está voltada para a música estabelecendo assim a conexão […]”
	172,84	“[…] essa rigidez foi associada à resistência que muitas pessoas com TEA podem apresentar ao enfrentar mudanças repentinas ou novas experiências 2 jogadores acertaram a carta nas justificativas do grupo um jogador escolheu a carta valete de ouros que mostra Alice em um tabuleiro de xadrez […]”

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

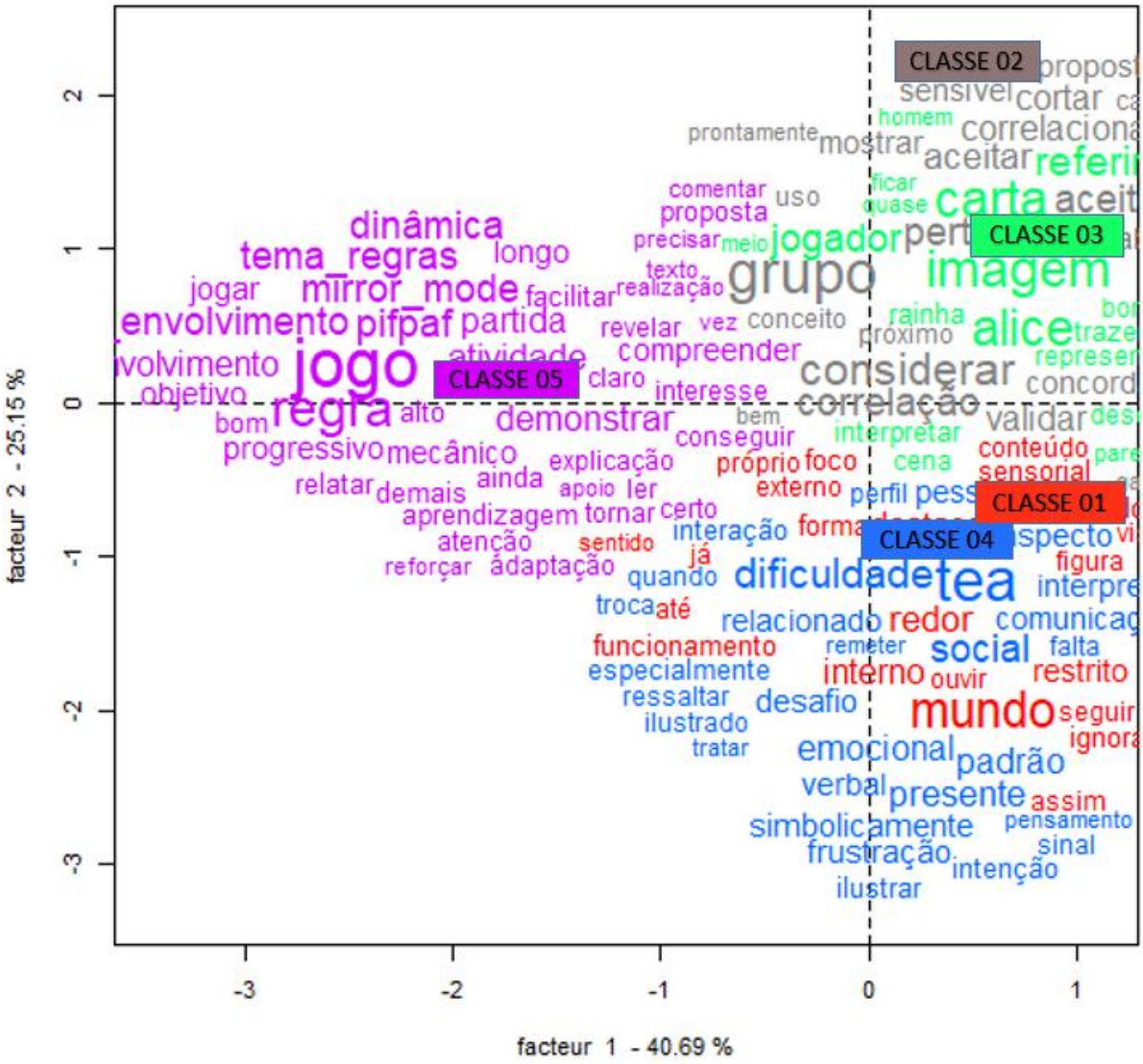
Os dados foram capturados pela análise do texto típico durante o processamento do *corpus* para a construção da CHD. Foi adotado como critério de corte estatístico o escore ≥ 50. Os segmentos estão apresentados na íntegra, conforme gerados pelo programa, com algumas adaptações: adequação das letras

maiúsculas em siglas e nomes próprios, retirada dos sublinhados (traço baixo/*underscore*), manutenção sem símbolos e interferência mínima de pontuações.

6.2.3.5.6 Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

O IRaMuTeQ gera, de forma independente, tanto a dispersão lexical no plano fatorial quanto a organização das classes. Contudo, para a apresentação dos resultados, o autor elaborou um novo gráfico para cada uma das modalidades – *Mirror Mode* e *Mind Mode* – integrando ambas as informações em uma única representação, conforme ilustrado nas Figuras 55 e 56, respectivamente.

Figura 55 – Distribuição lexical das classes no plano cartesiano pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC) do *Mirror Mode*



Fonte: Elaborada pelo autor (2025), a partir da AFC realizada no *software* IRaMuTeQ, referente ao *corpus* do *Mirror Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*.

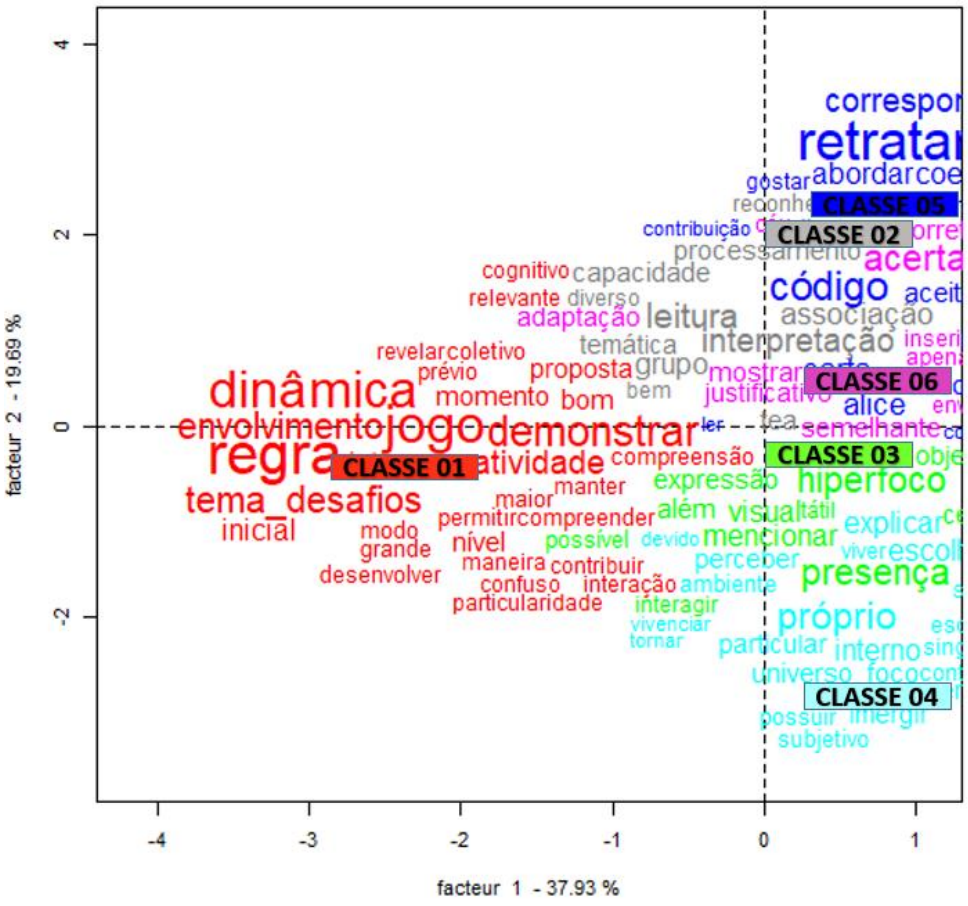
O autor uniu duas apresentações reveladas pela AFC: uma que mostrava a dispersão das palavras em relação à força do qui-quadrado e outra que representava a dispersão dos grupos no plano cartográfico, compondo assim um único gráfico integrado.

A Figura 55 refere-se à modalidade *Mirror Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, representando a dispersão das palavras no plano cartesiano a partir da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Esse recurso estatístico multivariado permite projetar as palavras mais significativas do *corpus* textual em dois eixos (fatores), possibilitando a visualização de proximidades semânticas e contrastes

lexicais e a formação de núcleos conceituais. No presente caso, o eixo horizontal (Fator 1) explicou 40,69% da variância lexical, enquanto o eixo vertical (Fator 2) respondeu por 25,15%, totalizando 65,84% da informação lexical global, valor que indica um bom poder explicativo do modelo.

A partir da projeção gráfica, observa-se que a Classe 5 (magenta) se apresenta de forma mais isolada em um polo do espaço fatorial, destacando-se pelas palavras jogo e regra como termos centrais. Em outra região do plano, encontram-se Classe 2 (cinza) e Classe 3 (verde), posicionadas próximas entre si, com destaque para as palavras grupo e considerar (Classe 2) e Alice, imagem e carta (Classe 3). No polo oposto, visualiza-se a proximidade entre Classe 4 (azul), marcada pelas palavras TEA e dificuldade, e Classe 1 (vermelho), associada principalmente a mundo e interno.

Figura 56 – Distribuição lexical das classes no plano cartesiano pela AFC do *Mind Mode*



Fonte: Elaborada pelo autor (2025) a partir da AFC realizada no *software* IRaMuTeQ, referente ao *corpus* do *Mind Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*.

O autor uniu duas apresentações reveladas pela AFC: uma que mostrava a dispersão das palavras em relação à força do qui-quadrado e outra que representava a dispersão dos grupos no plano cartográfico, compondo assim um único gráfico integrado.

A Figura 56 refere-se à modalidade *Mind Mode* do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, representando a dispersão das palavras no plano cartesiano a partir da Análise Fatorial de Correspondência (AFC). Esse recurso estatístico multivariado permite projetar as palavras mais significativas do *corpus* textual em dois eixos (fatores), possibilitando a visualização de proximidades semânticas, contrastes lexicais e a formação de núcleos conceituais. No presente caso, o eixo horizontal (Fator 1) explicou 37,93% da variância lexical, enquanto o eixo vertical (Fator 2) respondeu por 19,69%, totalizando 57,62% da informação lexical global.

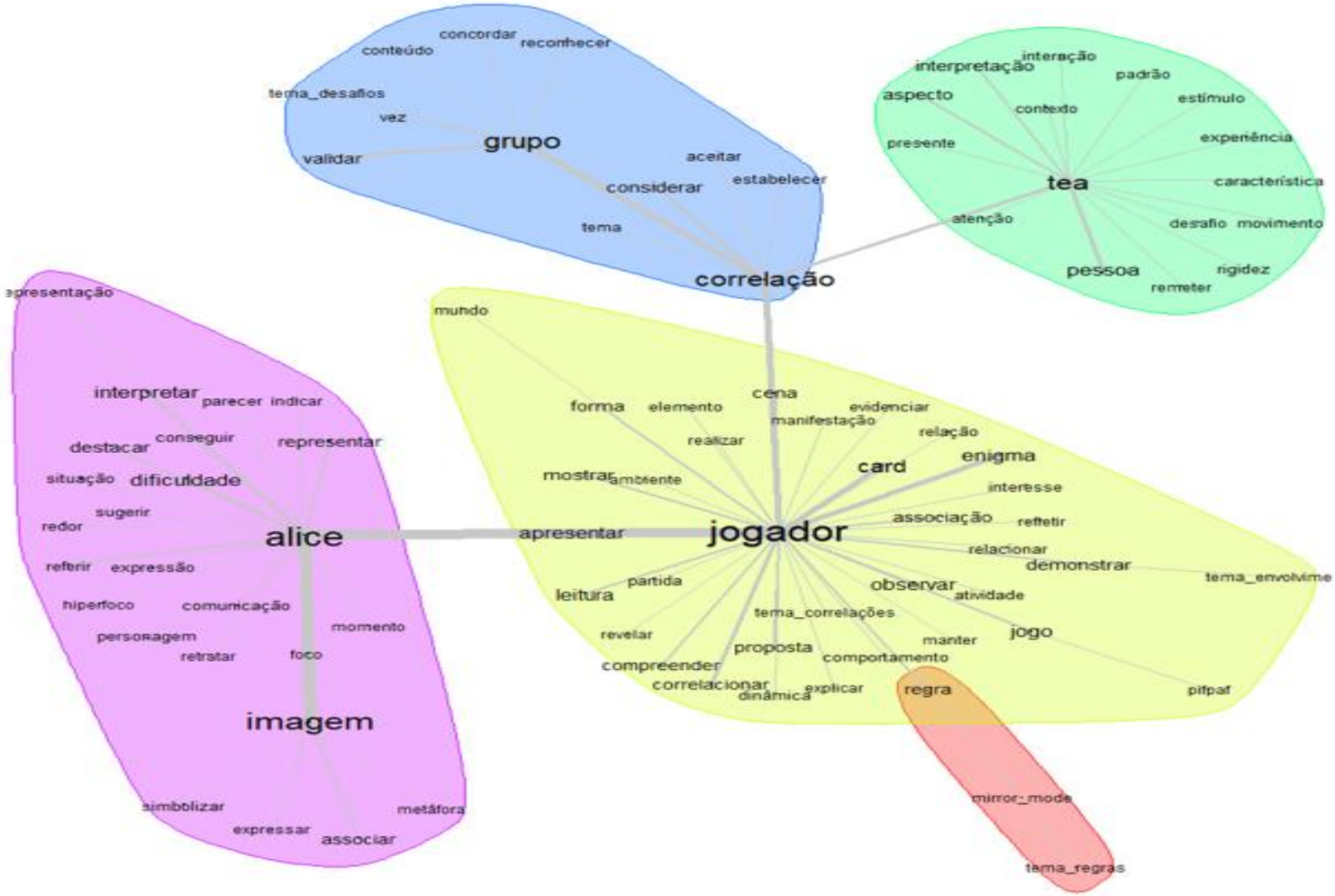
Na distribuição gráfica, observa-se que a Classe 1 (vermelho) ocupa posição central à esquerda do plano, destacando-se por termos como dinâmica, regra, jogo e envolvimento, evidenciando um núcleo fortemente associado à estruturação e condução da atividade.

No quadrante superior direito, observa-se a proximidade entre as Classes 05 (azul escuro), 06 (rosa) e 02 (cinza), demonstrando inter-relação lexical. A Classe 5 destaca-se por termos como retratar, correspondência, abordar e código; a Classe 2 reúne palavras como leitura, interpretação e associação; e a Classe 6 apresenta termos como acertar e escolher. Em conjunto, essas três classes compõem um polo semântico ligado ao processo de compreensão, explicação, atuação e adequação no jogo.

Já no quadrante inferior direito encontram-se a Classe 3 (verde) e a Classe 4 (azul claro). A Classe 3 se evidencia por termos como hiperfoco, tátil, visual, presença e expressão, remetendo a características de atenção e percepção sensorial. A Classe 4, por sua vez, apresenta destaque para próprio, particular, interno e universo, reforçando um campo semântico centrado na subjetividade e na experiência individual.

A Figura 57 apresenta o grafo de similitude do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*.

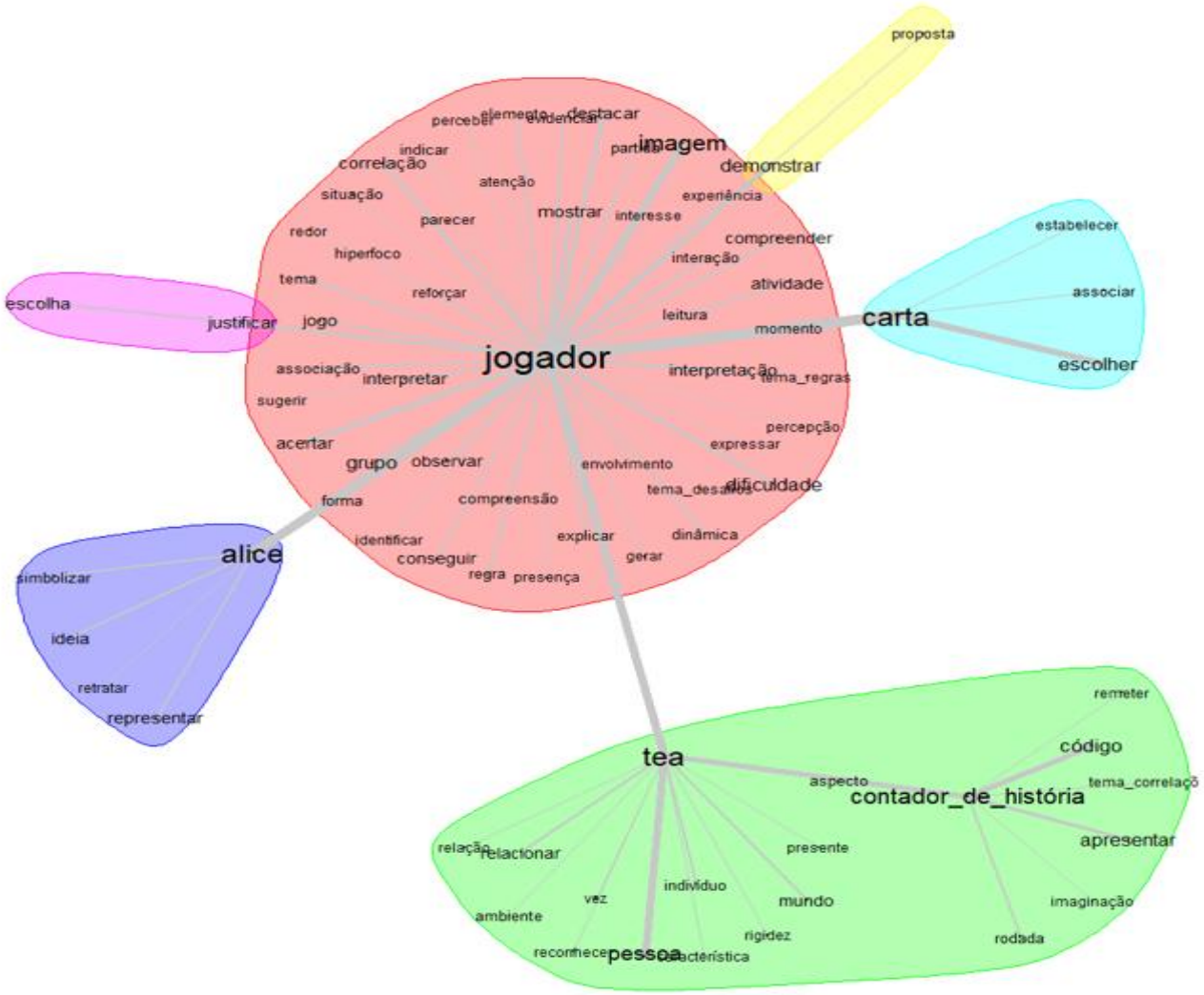
Figura 57 – Grafo de similitude do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*



Fonte: Gerada pelo IRaMuTeQ (2025), a partir do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* do jogo *TEAlice*.

A análise de similitude realizada no *corpus* da modalidade *Mirror Mode* evidenciou a centralidade do termo jogador, que se configurou como núcleo da rede semântica. A partir dele, emergiram conexões que estruturam três eixos principais: um narrativo-simbólico, associado a termos como Alice, imagem e interpretar; um eixo social-coletivo, relacionado a palavras como grupo, correlação e validar; e um eixo clínico-conceitual, que articula TEA, rigidez, movimento e interação. Além desses, observam-se ainda subgrupos vinculados à prática do jogo, envolvendo *card*, cena e regras, bem como menções a desafios específicos, como o Pif-Paf®, e ao próprio termo *mirror mode*, associado a “tema regras”.

Figura 58 – Grafo de similitude do *corpus* da modalidade *Mind Mode*



Fonte: Gerada pelo IRaMuTeQ (2025), a partir do *corpus* da modalidade *Mind Mode* do jogo *TEAlice*.

Já no *Mind Mode*, por meio da Figura 58, a análise de similitude evidencia novamente a centralidade do termo jogador, que se configura como núcleo da rede semântica. A partir dele, ramificam-se diferentes agrupamentos lexicais que organizam a estrutura do *corpus*.

Um primeiro agrupamento associa-se a imagem e demonstrar, articulando-se com palavras como compreender, atividade e experiência, compondo um eixo de caráter interpretativo. Um segundo núcleo é formado em torno de carta, ligado a termos como escolher e associar, representando um campo de decisão e vínculo com a dinâmica do jogo.

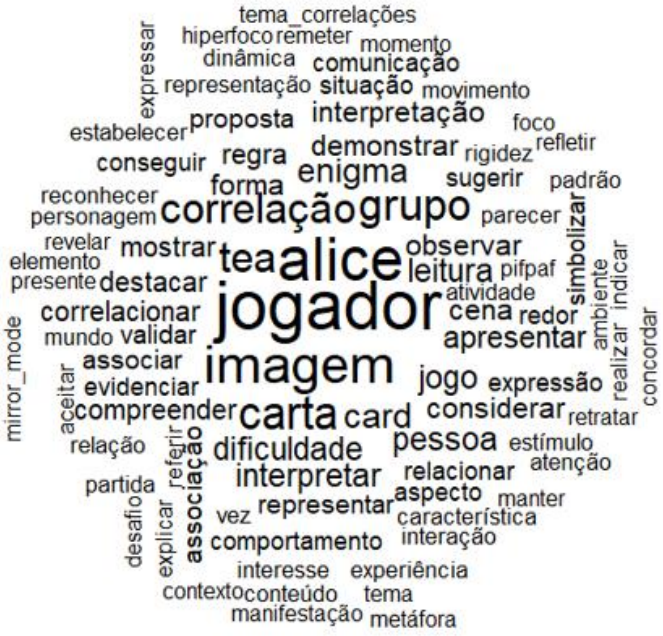
Observa-se também a emergência do termo Alice, conectado a palavras como representar, simbolizar e ideia, configurando um eixo narrativo-simbólico. Em outra região do grafo, a rede apresenta um núcleo centrado em TEA e contador de história, com ramificações que incluem pessoa, indivíduo, código, mundo e característica, compondo um eixo clínico-conceitual que articula elementos ligados à representação e ao reconhecimento.

Além desses núcleos, destaca-se ainda a ligação entre escolha e justificar, que aparece como subgrupo próprio, reforçando a diversidade de conexões construídas a partir da centralidade do jogador.

6.2.3.5.7 Nuvem de palavras

A Figura 59 apresenta a nuvem de palavras da modalidade *Mirror Mode* do jogo *TEAlice*, gerada a partir da análise do *corpus* pelo IRaMuTeQ.

Figura 59 – Nuvem de palavras do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*

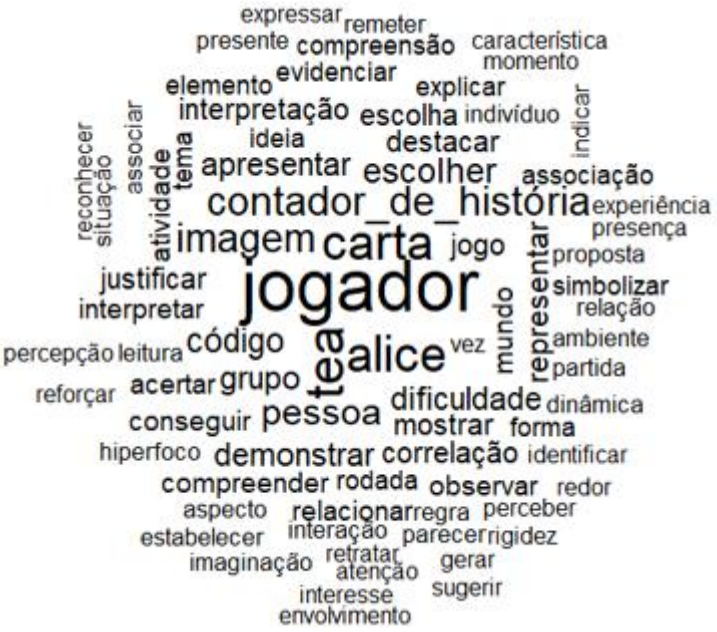


Fonte: Gerada pelo IRaMuTeQ (2025) a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mirror Mode* do jogo *TEAlice*.

Observa-se a centralidade do termo jogador, que se destaca em relação a outros termos relevantes, como Alice, imagem, carta e interpretação. A distribuição visual das palavras reflete tanto a frequência quanto a relevância relativa de cada forma no *corpus*, permitindo identificar os elementos lexicais mais significativos que estruturam a experiência lúdica e que convergem com os resultados obtidos na análise de similitude.

A Figura 60 apresenta a nuvem de palavras da modalidade *Mind Mode*, elaborada a partir da análise do *corpus* pelo IRaMuTeQ.

Figura 60 – Nuvem de palavras do *corpus* da modalidade *Mind Mode*



Fonte: Gerada pelo IRaMuTeQ (2025), a partir da análise do *corpus* da modalidade *Mind Mode* do jogo *TEAlice*.

Observa-se novamente a centralidade do termo jogador, evidenciado pelo maior destaque visual em comparação aos demais. Ao redor dele emergem termos relevantes, como carta, Alice, imagem, contador de história e TEA, que se configuram como eixos de articulação lexical no *corpus*. Também aparecem palavras associadas a ações e processos, como interpretar, apresentar, escolher, compreender e demonstrar, indicando sua recorrência e importância.

A distribuição visual reflete a frequência e a relevância relativa das palavras na modalidade *Mind Mode*, permitindo identificar os elementos lexicais mais significativos que estruturam a experiência do jogo. Esses resultados convergem com os agrupamentos observados na análise de similitude, reforçando a centralidade do jogador e as conexões com outros núcleos conceituais.

6.2.4 Livro – *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*

O livro *Alice: o Espectro por Trás das Maravilhas* surgiu como um desdobramento técnico-científico do mestrado profissional em Inovação no Ensino Superior em Saúde, desenvolvido na USCS. A obra é resultado de uma pesquisa que investigou como estudantes do 11º e 12º períodos do curso de Medicina compreendiam e identificavam o TEA, um dos transtornos mais prevalentes na prática

clínica contemporânea, no início do estágio obrigatório em Pediatria. A relevância do TEA é notável, com a OMS estimando que aproximadamente 1% da população mundial tenha o diagnóstico. No Brasil, dados do IBGE de 2025 indicam que cerca de 2,2 milhões de pessoas apresentam TEA, o que reforça a urgência de estratégias educacionais que capacitem profissionais de saúde para o reconhecimento precoce dos sinais do transtorno, especialmente na atenção primária.

A pesquisa de mestrado gerou diversos materiais didático-pedagógicos de aplicação prática, incluindo uma cartilha de boas práticas para identificação do TEA, um plano de aula para a formação médica e o jogo de tabuleiro *TEAlice no País das Maravilhas*, que articula ludicamente os critérios diagnósticos do autismo com o universo simbólico de Lewis Carroll. Durante a elaboração desses Produtos Técnicos e Tecnológicos, surgiu a ideia de criar um novo instrumento educativo que integrasse conteúdos clínicos e pedagógicos por meio de uma abordagem narrativa. Foi assim que se delineou esse livro, concebido a partir do entrelaçamento entre literatura e formação em saúde. A obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865) foi adotada como fio condutor, servindo de base estrutural para uma nova narrativa, construída com licença poética. Valendo-se dos cenários, episódios e personagens originais, essa releitura livre propõe uma trajetória ficcional centrada no TEA. O objetivo é criar um percurso formativo que, ao mesmo tempo em que preserva elementos reconhecíveis do universo literário de Carroll, aprofunda-se em temas clínicos relevantes, especialmente aqueles relacionados ao reconhecimento, à compreensão e ao enfrentamento dos desafios associados ao autismo.

O termo “romance” foi adotado devido à sua estrutura narrativa mais elaborada e contínua, que permite o desenvolvimento progressivo de personagens, cenários e temas, diferenciando-se de formatos mais limitados, como contos infantis ou novelas. Essa escolha visa abranger um público amplo e diversificado, de diferentes faixas etárias e níveis de entendimento, garantindo que a obra seja acessível a jovens e adultos, profissionais da saúde e demais interessados. A expectativa é que esse romance seja amplamente difundido, alcançando não apenas o meio acadêmico, mas também o público geral, tanto no Brasil quanto internacionalmente. O autor acredita que está criando uma ferramenta capaz de contribuir significativamente para a conscientização social acerca do autismo, ressaltando a importância do reconhecimento precoce de suas características e a identificação de pacientes atípicos, o que tem relação direta com o sucesso das intervenções terapêuticas.

Portanto, espera-se que esta obra desempenhe um papel sensibilizador na população, um dos resultados mais relevantes deste estudo.

Assim como em diversos aspectos da vida, no autismo o conhecimento revela-se decisivo para a obtenção dos melhores resultados e, por isso, pode-se afirmar que o conhecimento é o futuro.

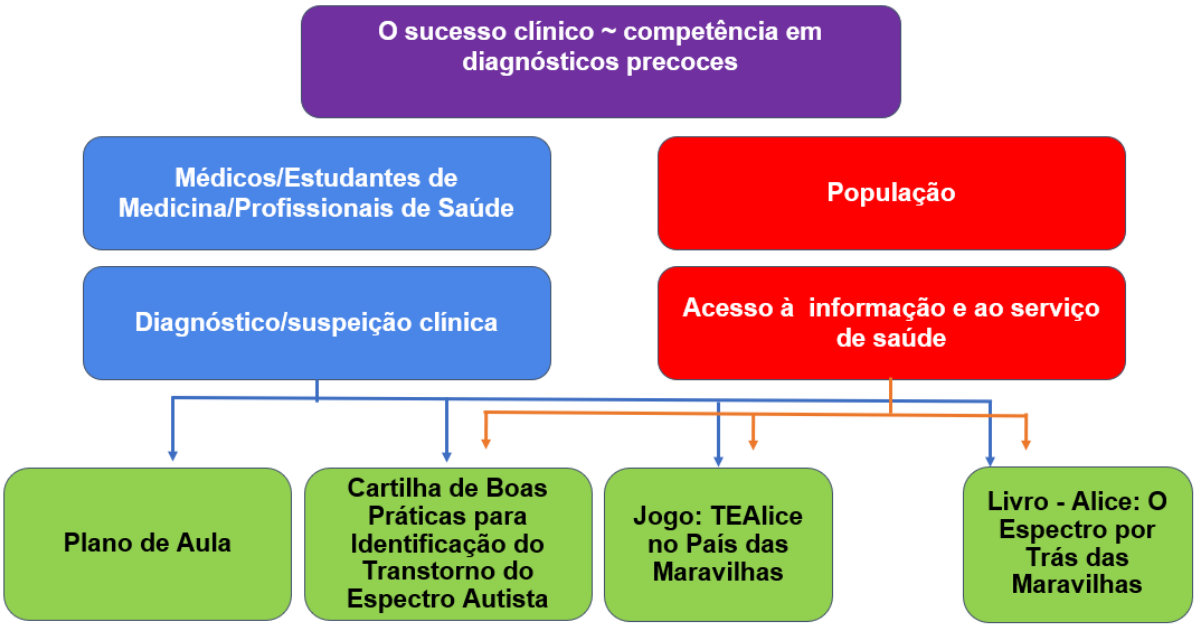
O objetivo geral deste trabalho é desenvolver um livro baseado na releitura de *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, que aborde de forma acessível e aprofundada as múltiplas características do TEA, destinado a ampliar o conhecimento tanto de profissionais da saúde quanto da população em geral, promovendo a conscientização e a sensibilização social sobre o tema. Para isso, os objetivos específicos são: reescrever a narrativa original de Lewis Carroll em doze capítulos, incorporando informações clínicas e pedagógicas relacionadas ao TEA, mantendo uma estrutura literária que favoreça a compreensão e o interesse do leitor; tornar a obra acessível a diferentes públicos, incluindo estudantes dos cursos de saúde, profissionais atuantes, pacientes com TEA e seus familiares, além do público geral; criar uma ferramenta que possa ser utilizada por educadores para apoio didático em contextos escolares e acadêmicos; incentivar a utilização do livro como base para estudos e pesquisas futuras em níveis de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, contribuindo para o avanço do conhecimento científico sobre o autismo; e promover o reconhecimento precoce das características do TEA e ressaltar a importância da identificação adequada para o sucesso das intervenções terapêuticas.

6.2.5 Impactos esperados pelos produtos educacionais

Os produtos educacionais, desenvolvidos a partir das lacunas identificadas na pesquisa, representam uma contribuição direta e significativa para a comunidade em geral e a comunidade acadêmica e profissional da área de saúde. Voltados inicialmente para estudantes de cursos superiores, com ênfase nos futuros médicos, esses materiais possuem um impacto multifacetado.

A Figura 61 apresenta os produtos educacionais elaborados pelo autor e a comunidade a ser atingida.

Figura 61 – Produtos educacionais elaborados e comunidade a ser atingida



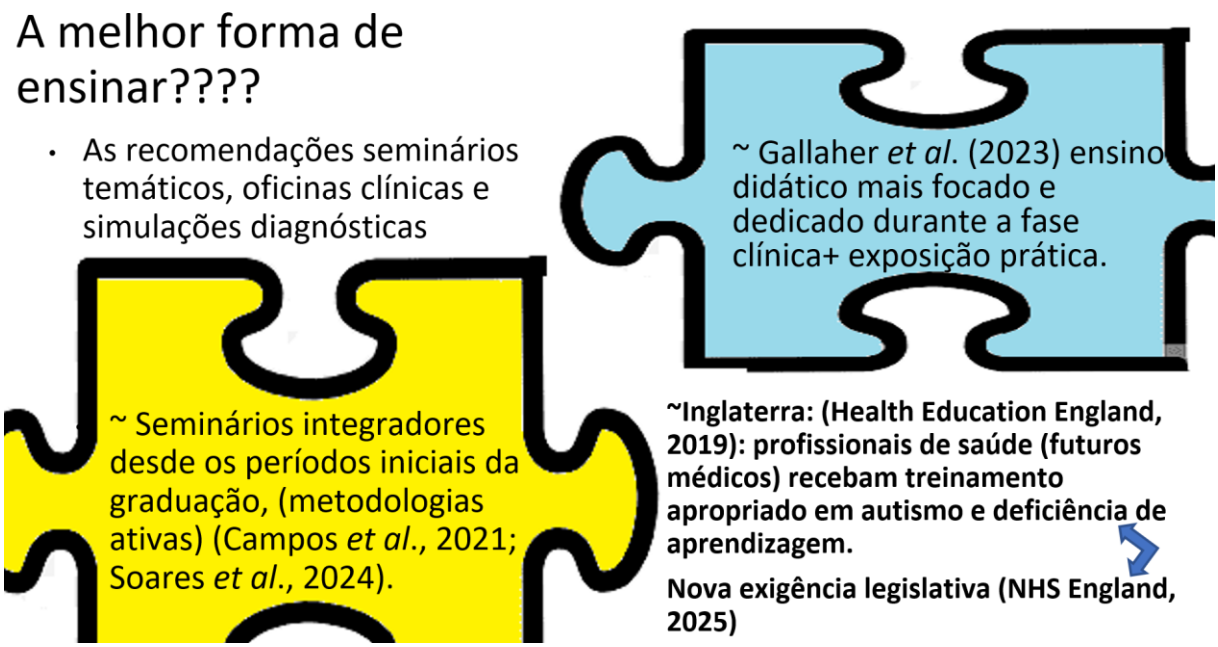
Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

No âmbito educacional, a criação da Cartilha de Boas Práticas, da aula "Desvendando o TEA", do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* e do livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas* oferece ferramentas inovadoras que complementam o currículo tradicional, promovendo uma compreensão mais interativa e lúdica do tema. Além disso, o impacto na prática profissional é notável, pois, ao capacitar os futuros profissionais com um entendimento aprofundado dos critérios formais do DSM-5-TR, os produtos contribuem para um diagnóstico mais preciso e precoce do TEA.

Por fim, o impacto social da pesquisa e de seus produtos se reflete na capacidade de reduzir a desinformação e os estigmas, formando profissionais mais bem preparados para atuar em prol de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora. O presente trabalho vai além da teoria, transformando o conhecimento em ferramentas práticas com o potencial de mudar a forma como o TEA é abordado no ensino e na prática clínica, gerando um impacto real e positivo na comunidade.

A Figura 62 apresenta, conforme literaturas nacionais e internacionais, a melhor forma de ensinar sobre o tema.

Figura 62 – Melhor forma de ensinar



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A forma mais eficaz de ensino sobre o TEA combina abordagens ativas e integração curricular com treinamento prático e especializado. Em vez de se basear apenas em modelos tradicionais, a formação de futuros profissionais de saúde deve incluir seminários temáticos, oficinas clínicas e simulações de diagnóstico.

A aplicação dessas metodologias desde o início da graduação, como sugerido por Campos *et al*. (2021) e Soares *et al*. (2024), promove um aprendizado mais engajador e aprofundado. Além disso, é crucial que o ensino teórico seja complementado por exposição prática durante a fase clínica, conforme recomendado por Gallaher *et al*. (2023). Essa combinação garante que o estudante não apenas compreenda os critérios formais de diagnóstico, mas também desenvolva as habilidades necessárias para atuar no mundo real.

A relevância desse tipo de formação é reconhecida internacionalmente. A Health Education England (2019) já implementa um treinamento específico em autismo para profissionais de saúde, e essa prática está se tornando uma exigência legislativa, como exemplificado pela nova determinação do NHS England (2025). Essa abordagem integrada e prática é fundamental para preparar uma nova geração de profissionais de saúde, capazes de oferecer um cuidado mais preciso e humanizado.

7 DISCUSSÃO

A discussão deste estudo está dividida em duas etapas principais. Na primeira, a etapa exploratória, analisamos o conhecimento dos estudantes do 11º e 12º períodos do curso de Medicina da USCS sobre o TEA. A segunda, a etapa metodológica, foca na elaboração e validação dos produtos educacionais desenvolvidos a partir dos dados coletados na fase inicial. Ambas as discussões apresentam a análise dos resultados obtidos, corroborando-os com literaturas nacionais e internacionais relevantes.

7.1 Discussão – etapa exploratória

O TEA é um desafio global de saúde pública, com a OMS estimando que afeta 1 em cada 100 crianças (WHO, 2023). No Brasil, dados do Censo de 2022 do IBGE indicam que 2,4 milhões de pessoas, ou 1,2% da população, são afetadas, com maior incidência no sexo masculino e na faixa etária de 5 a 9 anos (IBGE, 2025). Tais estatísticas reforçam a urgência do diagnóstico precoce e de intervenções eficazes (Baoum *et al*., 2022; Leigh; Du, 2015). No entanto, a falta de reconhecimento por parte de profissionais de saúde pode acarretar atrasos significativos na detecção do transtorno (Baoum *et al*., 2022; Igwe *et al*., 2010; Luleci *et al*., 2016; Masarit *et al*., 2022; Rohanachandra *et al*., 2017), o que destaca a necessidade de aprimoramento do conhecimento nesse setor (Sharma; Gonda; Tarazi, 2018).

Apesar da crescente demanda por profissionais qualificados no manejo do TEA, a literatura consistentemente aponta para uma lacuna de conhecimento entre médicos e estudantes de Medicina (Austriaco *et al*., 2019; Unigwe *et al*., 2017). O diagnóstico tardio do TEA, muitas vezes anos após os pais notarem os primeiros sintomas, acarreta piores resultados devido à perda da janela de oportunidade para intervenções precoces intensivas (Filipek *et al*., 2000; Planche; Lazartigues; Lemoniier, 2004; Rhoades; Scarpa; Salley, 2007). Essa deficiência é multifatorial, incluindo a percepção de treinamento inadequado, o receio de rotular a criança e a falta de acesso a informações precisas (Rhoades; Scarpa; Salley, 2007).

O presente estudo teve como objetivo central avaliar o conhecimento de estudantes de Medicina do 11º e 12º períodos da USCS sobre o diagnóstico do TEA, utilizando um questionário original baseado nos critérios do DSM-5-TR. Ao analisar o

perfil sociodemográfico dos participantes e o nível de conhecimento sobre os critérios diagnósticos e manifestações clínicas, busca-se contribuir para o corpo de evidências que ressalta a importância da formação médica continuada e aprimorada sobre o TEA. Esta discussão visa correlacionar os achados da pesquisa com a literatura existente, destacando convergências, divergências e implicações para a educação médica.

Os dados desta pesquisa, que mostram a predominância de participantes do gênero feminino (74,8%) em um corpo de participantes de 127 estudantes de Medicina, com uma idade média de 26,39 anos, são consistentes com as tendências demográficas observadas nos cursos de Medicina no Brasil e em outros contextos internacionais. A literatura, embora não forneça dados específicos de prevalência de gênero no Brasil, confirma que a área da saúde tem atraído um número crescente de mulheres, refletindo-se na composição dos estudantes em fase final de graduação médica. A variação etária entre 22 e 50 anos, com a média e a mediana próximas (26,39 e 25 anos, respectivamente), indica que, embora haja alguns alunos mais velhos, o perfil predominante é de jovens adultos, como esperado para estudantes nessa etapa da formação.

Um dos achados mais marcantes desta pesquisa foi a percepção de que a maioria dos estudantes (59,8%) não acredita ter adquirido conhecimento suficiente sobre TEA na faculdade, com distribuição semelhante entre os gêneros (57,5% feminino e 60,7% masculino). Essa percepção ecoa resultados internacionais. No Reino Unido, Dhuga *et al*. (2022) constataram que o conhecimento e a sensação de preparo dos estudantes de Medicina para cuidar de pessoas autistas são baixos, sendo a educação sobre o tema frequentemente descrita como escassa ou inexistente. De modo semelhante, nos Estados Unidos, Austriaco *et al*. (2019) mostraram que mais de 85% dos estudantes e estagiários de Pediatria se consideravam “menos do que razoavelmente informados” sobre o TEA, e 91,4% relataram não ter recebido treinamento didático ou clínico suficiente para manejar crianças autistas em situações agudas.

Nos países em desenvolvimento, a situação é ainda mais crítica. Na Palestina, Shawahna *et al*. (2021) identificaram que 78,6% dos estudantes relataram familiaridade inadequada com os sintomas do TEA e 92,2% desconheciam as ferramentas diagnósticas. Além disso, 81,9% declararam não se sentir confiantes para aconselhar os pais sobre o diagnóstico. Esse quadro se repete em outras regiões: na Nigéria, Eseigbe *et al*. (2015) observaram que médicos clínicos gerais apresentavam

conhecimento significativamente inferior em relação a especialistas; no Paquistão, Rahbar, Ibrahim e Assassi (2011) mostraram que 44,6% dos clínicos gerais “apenas tinham ouvido falar de autismo”; já na Malásia, Low e Zailan (2018) apontaram que o conteúdo sobre TEA está apenas “soltamente incluído” nos currículos, com apenas 68,4% dos estudantes do último ano tendo frequentado algum curso específico, o que reforça a ideia de aprendizado baseado em oportunidades aleatórias (“na base da chance”).

Esse panorama também se reflete no Brasil. Pesquisas com estudantes da área da saúde revelam percepções semelhantes de insuficiência de conhecimento formal sobre o TEA (Paula; Belisário; Teixeira, 2016; Penido *et al*., 2016). A literatura nacional enfatiza que a falta de recursos humanos especializados e de treinamento clínico, especialmente no uso de instrumentos diagnósticos e estratégias de detecção precoce, constitui uma barreira significativa para diagnóstico e intervenção adequados. Como apontam esses estudos, políticas públicas devem se fundamentar em pesquisas que estimem a magnitude do TEA e orientem o planejamento de estratégias de enfrentamento.

A percepção dos estudantes da USCS de que o aprendizado se dá, majoritariamente, por meio de iniciativas individuais – como ligas acadêmicas ou cursos extracurriculares – e pela experiência prática reforça a existência de uma lacuna curricular. Esse dado aparece na Tabela 3, na qual a experiência clínica ou estágios em serviços de saúde (66,1%) foi a fonte mais citada de aprendizado, seguida pela leitura de livros e artigos científicos (47,2%). Tal ênfase na vivência prática encontra respaldo em estudos internacionais: na China, Ma *et al*. (2021) identificaram que o “número de anos de prática” foi o principal preditor de maiores pontuações no questionário de conhecimento sobre TEA. De forma consistente, a literatura sugere que a falta de sistematização no ensino formal pode levar a diagnósticos incorretos e atrasos na intervenção, com impacto negativo direto nos desfechos de indivíduos com TEA (Rohanachandra *et al*., 2017; Shah, 2001).

A busca individual por conhecimento aparece como uma resposta necessária à percepção de despreparo dos estudantes diante do diagnóstico e manejo do TEA. Um estudo realizado na Turquia, com estudantes de Enfermagem e Medicina do primeiro ano que ainda não haviam tido aulas ou exposição clínica sobre autismo, mostrou que seu nível de conscientização se situava entre o do público geral e o de profissionais de saúde. Esse achado sugere que a informação foi adquirida

predominantemente em fontes extracurriculares, e não pela formação formal (Lüleci; Idigdroglu, 2016).

A priorização da experiência prática por parte dos estudantes se alinha ao programa "*Time for Autism*" (TfA), no sul da Inglaterra, que evidenciou o valor da exposição direta a famílias de crianças autistas. Essa interação contribuiu para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como empatia e comunicação, ainda que não fosse suficiente para garantir as competências técnicas exigidas (Gallaher *et al*., 2023). A literatura confirma a relevância de oportunidades de aprendizagem contextualizadas: Austriaco *et al*. (2019), por exemplo, mostraram que vivências práticas e estágios estruturados estão diretamente relacionados à preparação de futuros profissionais.

Na presente pesquisa, a Tabela 3 e a análise subsequente reforçam esse ponto, evidenciando lacunas significativas no conhecimento dos estudantes sobre os critérios do DSM-5-TR e confirmando a tendência observada internacionalmente. A dependência da busca individual e da experiência clínica como principais fontes de aprendizado é recorrente em diferentes contextos. Na Malásia, por exemplo, Low e Zailan (2018) observaram que 91,1% dos estudantes do primeiro ano relataram ter aprendido sobre TEA principalmente pela internet – fonte considerada informal –, enquanto, entre os alunos do último ano, 92,1% citaram médicos como sua principal fonte de informação. Esse padrão sugere que o aprendizado ocorre de maneira não sistemática, frequentemente "na base da chance", em função de oportunidades aleatórias de exposição clínica, já que o conteúdo sobre TEA está apenas "soltamente incluído" no currículo de graduação.

O mesmo fenômeno foi descrito em outros países. Nos Estados Unidos, Austriaco *et al*. (2019) identificaram que a maioria dos estudantes de Medicina e estagiários de Pediatria considerava a interação direta com crianças com TEA como a forma mais eficaz de treinamento (41,2%), seguida de sessões em pequenos grupos (25,2%). Métodos alternativos, como aprender com pais de crianças autistas ou com outras subespecialidades (como terapeutas ocupacionais), também foram valorizados. Contudo, 91,4% dos participantes relataram não ter recebido treinamento didático ou clínico suficiente, e 92,6% consideraram necessário ampliar essa formação.

Em países com recursos limitados, a relevância da experiência clínica é ainda mais evidente. Na Nigéria, Eseigbe *et al*. (2015) encontraram que um bom nível de

conhecimento estava significativamente associado ao fato de o médico já ter atendido previamente um caso de TEA. Os clínicos gerais, que atuavam em unidades de menor complexidade, apresentaram índices de conhecimento significativamente mais baixos. De modo semelhante, na Palestina, Shawahna *et al*. (2021) mostraram que estudantes de Medicina que já haviam interagido com alguém com TEA tinham 2,59 vezes mais chance de apresentar maior conhecimento sobre o transtorno. No entanto, essa interação ocorreu majoritariamente em contextos não formais: 40% relataram contato com parentes, 38,1% com vizinhos e apenas 23,8% durante o treinamento clínico.

Em conjunto, esses achados reforçam que, na ausência de um currículo médico robusto e integrado, os futuros profissionais de saúde recorrem a três principais estratégias para suprir suas lacunas formativas: exposição prática, pesquisa autodirigida (como leitura de artigos e internet) e conhecimento adquirido em interações pessoais ou em experiências clínicas ocasionais.

A pesquisa evidencia um conhecimento limitado sobre a estrutura diagnóstica formal do DSM-5-TR, já que apenas 11,8% dos participantes acertaram que os cinco critérios (A a E) são necessários para o diagnóstico do TEA (Questão 1). Esse achado é preocupante, pois, como salientam Sharma, Gonda e Tarazi (2018) e Baoum *et al*. (2022), a identificação adequada do transtorno exige o uso de instrumentos e escalas apropriados, aliados a uma abordagem abrangente e estruturada.

Dados semelhantes foram encontrados na China, em um estudo conduzido por Ma *et al*. (2021) com profissionais de saúde infantil. Os resultados mostraram uma conscientização extremamente baixa sobre a existência e o conteúdo dos critérios mais recentes: apenas 22,6% dos participantes responderam corretamente que o DSM-5 contém os critérios diagnósticos atuais para o TEA. Assim, 77,4% dos entrevistados desconheciam a estrutura formal do diagnóstico (critérios A, B, C, D e E), o que reforça a insuficiência na formação teórica e prática dos profissionais.

Outro ponto crítico diz respeito à diferenciação entre déficits de comunicação verbal e não verbal. Na Questão 2, apenas 36,2% dos estudantes responderam corretamente, sendo a opção incorreta mais escolhida justamente aquela que incluía “déficits na comunicação verbal”. Esse achado dialoga com a literatura: Lüleci e Idigdroglu (2016) observaram que, embora os prejuízos em comportamentos não verbais sejam amplamente reconhecidos como característica do TEA, a distinção entre formas sutis de comunicação social ainda representa um desafio. Resultados

semelhantes foram reportados por Ma *et al*. (2021), que identificaram baixo reconhecimento dos sintomas do Domínio A (Comunicação Social). Apenas 29,6% dos participantes sabiam que crianças com TEA podem falhar em usar expressões emocionais para chamar atenção e 38,4% reconheceram o transtorno de linguagem como parte do espectro. Essas lacunas levantam dúvidas sobre a capacidade dos entrevistados em avaliar corretamente um domínio que é obrigatório e central para o diagnóstico.

Quanto ao Critério B – padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades –, o desempenho foi mais satisfatório. Na Questão 6, 51,2% dos estudantes acertaram que são necessários pelo menos dois dos quatro itens descritos, indicando um entendimento razoável sobre esse critério. Resultados compatíveis foram encontrados por Masarit *et al*. (2022) em residentes de Medicina de Família, que demonstraram bom reconhecimento de comportamentos repetitivos (81,6%), preocupação persistente com partes de objetos (77,7%) e apego a rotinas rígidas (76,7%).

Entretanto, persistem confusões conceituais em relação às alterações sensoriais. Na Questão 7, apenas 50,4% dos estudantes acertaram, com a “indiferença a texturas de alimentos” aparecendo como a opção mais frequentemente assinalada. Ainda assim, outras alternativas que representavam corretamente manifestações sensoriais foram igualmente selecionadas, revelando dificuldade em reconhecer a diversidade e a complexidade dos sintomas sensoriais no espectro autista. Esse achado reforça a necessidade de aprofundar o ensino sobre regulação e processamento sensorial, considerando sua importância clínica e diagnóstica.

Por outro lado, os estudantes demonstraram maior segurança ao lidar com tópicos mais visíveis e concretos do espectro autista. O alto índice de acertos na identificação da falta de contato visual como um déficit de comunicação não verbal (Questão 4: 85,8%) e no reconhecimento da fascinação exclusiva por determinado objeto ou tema como exemplo de interesse fixo e restrito (Questão 10: 88,2%) revela que esses sinais mais evidentes fazem parte do repertório teórico assimilado. Do mesmo modo, a capacidade de discernir que “usar roupas diferentes todos os dias” não caracteriza um comportamento estereotipado (Questão 9: 58,3%) sugere que os alunos souberam diferenciar manifestações típicas de atípicas. Esses achados estão em consonância com a literatura, que mostra que déficits em comportamentos não

verbais e padrões repetitivos e estereotipados tendem a ser as características mais reconhecidas por estudantes e profissionais (Lüleci; Idigdroglu, 2016).

Resultados semelhantes foram observados na Malásia. No estudo de Low e Zailan (2018), estudantes de Medicina demonstraram maior facilidade em identificar sintomas ligados aos padrões restritivos e repetitivos de comportamento (Domínio B), em comparação com os déficits de comunicação social (Domínio A). Na escala de cinco pontos aplicada, a média para os comportamentos restritivos foi de 3,02, enquanto para os déficits sociais foi de apenas 2,72. Considerando que o Domínio A é obrigatório para o diagnóstico e exige o preenchimento de três subáreas distintas, a menor familiaridade com esse conjunto de critérios indica desconhecimento sobre aspectos essenciais do TEA.

Esse mesmo padrão também apareceu em outras regiões. Na China, Ma *et al*. (2021) identificaram fragilidades semelhantes: apenas 14,5% dos profissionais sabiam que a idade mínima para rastreamento precoce do TEA é de um ano. A dificuldade em reconhecer o início precoce dos sintomas (Critério C) mostra uma limitação em um dos elementos-chave para a formulação diagnóstica. Essa lacuna também emergiu no presente estudo, já que apenas 36,2% dos estudantes responderam corretamente à questão sobre o momento de surgimento dos sintomas.

Os dados se aproximam de achados internacionais. No Paquistão, Imran *et al*. (2011) mostraram que 43,6% dos médicos não consideravam necessário que os sintomas surgissem antes dos 36 meses, revelando uma fragilidade conceitual recorrente em diferentes níveis de formação. Na Nigéria, Eseigbe *et al*. (2015) observaram que a maior lacuna de conhecimento entre médicos estava justamente na compreensão das comorbidades associadas ao TEA e do início do transtorno, com 31,1% dos participantes obtendo pontuação zero nesses itens.

A questão da comorbidade com o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) reforça esse ponto. Apenas 33,1% dos estudantes da USCS acertaram a questão que avaliava a possibilidade de diagnóstico duplo, desde que os déficits de comunicação social estivessem abaixo do esperado para o nível de desenvolvimento geral (Questão 13). O erro mais frequente foi priorizar os padrões restritivos e repetitivos como critério decisivo, o que indica uma interpretação equivocada dos critérios do DSM-5-TR. Essa dificuldade não é exclusiva: estudos em diferentes países apontam que a baixa familiaridade com comorbidades – como deficiência

intelectual e epilepsia – compromete a prática clínica (Eseigbe *et al*., 2015; Rohanachandra *et al*., 2017).

De fato, o estudo de Eseigbe e colaboradores (2015), no noroeste da Nigéria, mostrou que muitos médicos não reconheciam que o TEA pode coexistir com deficiência intelectual ou epilepsia. No questionário KCAHW, essa questão foi abordada no Domínio 4 (transtorno e comorbidades associadas), e quase um terço dos participantes (31,1%) pontuou zero no item sobre a associação entre autismo e comorbidades. Essa falta de conhecimento reforça a necessidade de um olhar multidisciplinar e criterioso, já que a presença de comorbidades modifica o manejo clínico, educacional e terapêutico do paciente.

O estudo realizado no Nepal com pediatras, ainda antes da vigência do DSM-5, já revelava uma confusão fundamental na classificação do TEA em relação à capacidade intelectual. Segundo Kharti *et al*. (2011), 24,1% dos profissionais entrevistados afirmaram equivocadamente que o autismo era sinônimo de retardo mental. Essa percepção possivelmente decorre do fato de que entre 60% e 70% dos casos de TEA podem apresentar comorbidade com deficiência intelectual. No entanto, confundir o autismo com a deficiência intelectual – em vez de reconhecê-los como condições distintas que podem coexistir – evidencia uma falta de compreensão sobre a natureza diferenciada, ainda que sobreposta, dos dois diagnósticos.

De forma semelhante, no sudoeste da China, Ma *et al*. (2021) identificaram falhas relevantes entre profissionais de saúde infantil. Apenas 52,8% reconheceram corretamente que os escores de QI de crianças com TEA podem variar entre altos, baixos ou dentro da normalidade, enquanto 47,2% responderam incorretamente ou demonstraram insegurança. Esse achado mostra que quase metade dos profissionais não compreendia a variabilidade cognitiva presente no espectro, perpetuando a noção equivocada de que a deficiência intelectual é uma característica obrigatória do TEA.

Por outro lado, um estudo populacional realizado na Arábia Saudita, conduzido por Al-Almaei Asiri *et al*. (2023), avaliou o conhecimento de pais da população em geral (excluindo aqueles com filhos diagnosticados com TEA ou DI). Apenas 16,4% acreditavam que a maioria das crianças com autismo também apresentava deficiência intelectual, enquanto a maioria (62,3%) discordava dessa afirmação. Esse resultado sugere que, diferentemente dos profissionais de saúde no Nepal e na China, os pais não tendem a considerar a deficiência intelectual como uma característica universal do TEA. Contudo, a pesquisa revelou também que 85,5% apresentavam

conhecimento geral considerado insuficiente sobre o autismo. Assim, embora a visão da maioria tenha se afastado da associação automática entre TEA e deficiência intelectual, a crença equivocada de uma minoria significativa reforça que a compreensão da comorbidade entre essas condições ainda é limitada no público leigo.

Os resultados desta pesquisa, em consonância com a literatura, evidenciam as consequências preocupantes da falta de conhecimento sobre o autismo entre futuros profissionais de saúde. O diagnóstico incorreto ou atrasado pode comprometer significativamente os desfechos para indivíduos com TEA (Eseigbe *et al*., 2015). Além disso, a sensação de despreparo relatada pelos estudantes, que não se sentem capacitados para lidar com pessoas no espectro, tende a perpetuar falhas no atendimento, como também foi descrito por Nicolaidis *et al*. (2013) e Unigwe *et al*. (2017).

Na questão 12, apenas 23,6% dos estudantes reconheceram que, mesmo diante de múltiplas características de TEA, o diagnóstico só pode ser confirmado quando há prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas relevantes da vida. Esse resultado aponta para uma lacuna expressiva no entendimento dos critérios formais do DSM-5-TR, já que a simples presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos não é suficiente para estabelecer o diagnóstico sem a comprovação de impacto clínico.

Tal dificuldade não se restringe ao ambiente acadêmico, mas também aparece na prática clínica internacional. Embora o critério de prejuízo seja claramente exigido, sua aplicação mostra-se ambígua em muitos contextos. O estudo de Davidovitch *et al*. (2021), conduzido em Israel com especialistas em neurologia do desenvolvimento e psiquiatria infantil, revelou que 52,8% dos médicos acreditavam que, em mais de 10% das avaliações, o diagnóstico de TEA era atribuído mesmo sem clareza suficiente. Entre as justificativas, destacou-se a elegibilidade a benefícios sociais e de saúde vinculados ao diagnóstico, o que demonstra como fatores externos podem interferir na decisão clínica e favorecer o sobrediagnóstico, mesmo na ausência de prejuízo claramente definido.

Esse quadro abre espaço para uma reflexão importante: enquanto a medicina ainda enfrenta grandes desafios para reconhecer e diagnosticar corretamente o TEA, com estudos que demonstram lacunas de conhecimento e insegurança entre médicos e estudantes, emerge também uma preocupação oposta – a do excesso de diagnósticos. Em outras palavras, se de um lado ainda há barreiras que dificultam a

detecção, de outro já existem evidências de que, em determinados cenários, o rótulo de TEA pode ser aplicado mesmo quando a avaliação clínica não é conclusiva. Esse confronto entre a dificuldade de diagnosticar e o risco de "superdiagnosticar" revela a complexidade atual do manejo clínico do autismo, que oscila entre a falta e o excesso de diagnósticos.

Dentro desse contexto, o estudo de Davidovitch *et al*. (2021) ganha destaque ao mapear a percepção de 174 especialistas em Israel. Mais da metade deles acreditava que diagnósticos de TEA eram feitos sem critérios claros em uma parcela relevante das consultas, percentual consideravelmente superior ao observado para paralisia cerebral (8,6%) ou outros transtornos mentais (25,8%), e semelhante apenas ao identificado para TDAH (68,4%). A razão mais apontada foi o acesso a benefícios sociais e educacionais vinculados ao diagnóstico de TEA (36,8%), mas também surgiram fatores como a expansão dos critérios diagnósticos (21,3%), a substituição de diagnósticos prévios (12,1%), a maior conscientização (8%) e a pressão familiar (4%). Segundo os autores, o modo como os serviços estão organizados no país pode acabar incentivando o sobrediagnóstico, uma vez que crianças com TEA têm acesso a pacotes ampliados de terapias e suporte educacional que não são disponibilizados a outras condições. Como resposta, eles defendem que o acesso aos serviços seja pautado pelo nível funcional da criança, e não apenas pelo rótulo diagnóstico.

A ausência de informações precisas por parte dos profissionais pode levar pais e cuidadores a recorrerem a fontes não monitoradas externamente, com o risco de informações enganosas (Rhoades; Scarpa; Salley, 2007). A relevância do médico de família como primeiro ponto de contato (Zuckerman *et al*., 2013) reforça a urgência de aprimorar o conhecimento desses profissionais, pois eles desempenham um papel importante no reconhecimento precoce e manejo a longo prazo do TEA (Masarit *et al*., 2022; McCormack *et al*., 2020).

Além disso, a falta de informação intensifica atitudes discriminatórias, dificultando a aprendizagem em saúde mental e reforçando o estigma em torno do TEA (Milacic-Vidojevic; Gligorović; Dragojević, 2014; Prado; Brassan, 2016; Tavares *et al*., 2022). A sensibilidade dos alunos em perceber a necessidade de abertura para novas aprendizagens para desenvolver intervenções antiestigma (Rios, 2017) é um indicativo de que a formação não deve se limitar ao conhecimento técnico, mas também abranger a dimensão humana e social do cuidado.

Apesar de o presente estudo ter como diferencial a utilização do DSM-5-TR, o que limita a comparabilidade direta com estudos anteriores baseados em versões mais antigas do DSM, a convergência com a literatura em relação às lacunas de conhecimento é inegável. Essa constatação reforça a necessidade premente de reforçar o ensino teórico e prático sobre o DSM-5-TR na graduação médica.

As recomendações desta pesquisa, como o desenvolvimento de seminários temáticos, oficinas clínicas e simulações diagnósticas, alinham-se com as sugestões de Gallaher *et al*. (2023) sobre a importância de um ensino didático mais focado e dedicado durante a fase clínica, complementando a exposição prática. A valorização de oportunidades pontuais em clínicas de neurodesenvolvimento e a inclusão de experiências de aprendizagem autênticas, embora com a necessidade de atividades complementares padronizadas, são estratégias que podem aprimorar o conhecimento e a percepção da necessidade de competência dos futuros médicos.

A literatura também sugere a implementação de seminários integradores desde os períodos iniciais da graduação, abordando aspectos morfofuncionais e genéticos, e o uso de metodologias ativas, como o *role-play*, para desenvolver habilidades de tomada de decisão e resolução de problemas (Campos *et al*., 2021; Soares *et al*., 2024). Essa abordagem integrada visa não apenas suprir as deficiências de conhecimento, mas também fomentar uma prática médica mais humanizada e alinhada às necessidades reais da população com TEA. A experiência pessoal com autismo (seja por um parente, amigo ou sendo autista), que a literatura aponta para um maior nível de conscientização (Doherty *et al*., 2020), também sugere o valor de uma maior exposição e contato com indivíduos no espectro.

Nesse contexto de busca por aprimoramento na formação, a atitude da Inglaterra se destaca como um exemplo promissor e digno de nota. A introdução de uma nova exigência legislativa (NHS England, 2025), acompanhada por uma estrutura de habilidades de apoio (Health Education England, 2019), visa garantir que profissionais de saúde e assistência social, incluindo futuros médicos, recebam treinamento apropriado em autismo e deficiência de aprendizagem. Embora o melhor método para educar estudantes de Medicina sobre o autismo ainda não esteja completamente claro, essa iniciativa representa um passo fundamental na direção de uma educação mais padronizada e eficaz, servindo como um modelo para outras nações que enfrentam desafios semelhantes na formação de seus profissionais de saúde.

A presente pesquisa contribui significativamente para o entendimento das lacunas de conhecimento sobre o diagnóstico do TEA entre estudantes de Medicina, especialmente no contexto dos critérios atualizados do DSM-5-TR. Os resultados confirmam que, embora os futuros médicos demonstrem um reconhecimento satisfatório de manifestações visíveis do TEA, há uma deficiência notável na compreensão dos critérios diagnósticos formais, do momento de surgimento dos sintomas e do critério de prejuízo funcional. Essa lacuna, amplamente corroborada pela literatura internacional e nacional, é um fator crítico que pode impactar o diagnóstico precoce e a qualidade do cuidado oferecido a indivíduos com TEA.

A predominância da experiência clínica e da leitura científica como principais fontes de conhecimento, em detrimento de atividades curriculares formais, sublinha a necessidade urgente de revisão e aprimoramento da grade curricular de Medicina. A inclusão de uma formação mais robusta e sistematizada sobre o TEA, utilizando metodologias de ensino diversificadas e ativas, é fundamental para capacitar os futuros profissionais a atuarem de forma segura, empática e eficaz no manejo do TEA, garantindo que o direito a diagnóstico e tratamento adequados seja uma realidade para essa população.

De modo geral, os estudos internacionais indicam que os profissionais de saúde e estudantes tendem a reconhecer com maior facilidade os sinais mais evidentes e comportamentais do TEA, sobretudo aqueles ligados a padrões repetitivos e às dificuldades mais explícitas de comunicação. No estudo da Nigéria, por exemplo, o domínio relacionado às deficiências de comunicação foi o que alcançou melhor desempenho, com 73,7% dos participantes atingindo pontuação máxima (Eseigbe *et al.*, 2015). Na Turquia, estudantes de Medicina e Enfermagem identificaram corretamente, em 86,9% dos casos, prejuízos nos comportamentos não verbais, como contato visual e gestos, e também demonstraram bom reconhecimento de comportamentos repetitivos e estereotipados (Lüleci; Idigroglu, 2016). Achados semelhantes apareceram na Malásia, onde estudantes demonstraram maior facilidade em identificar padrões restritos e repetitivos de comportamento em comparação com déficits de comunicação social (Low; Zailan, 2018). Entre pais leigos na Arábia Saudita, 64,2% reconheceram o atraso no desenvolvimento da linguagem como característica típica do autismo, reforçando que sinais mais explícitos tendem a ser melhor percebidos (Asiri *et al.*, 2023).

Por outro lado, os maiores desafios de reconhecimento recaem sobre aspectos mais sutis e conceituais. O mesmo estudo da Nigéria apontou que o início do autismo e a associação com comorbidades (como deficiência intelectual e epilepsia) foram os itens de maior desconhecimento, com 31,1% dos participantes pontuando zero nessas questões (Eseigbe *et al*., 2015). Na Malásia, os déficits de comunicação social (Domínio A do DSM-5) foram consistentemente menos reconhecidos do que os comportamentos restritos e repetitivos (Low; Zailan, 2018). Nos Estados Unidos, Austriaco *et al*. (2019) mostraram que a compreensão sobre alterações sensoriais era baixa em todos os níveis de ensino, com estudantes de Medicina pontuando apenas 3,76 em uma escala de 10, contra 5,16 dos estagiários de Pediatria. No sudoeste da China, menos de 40% dos profissionais sabiam que o TEA inclui disfunção social e transtorno de linguagem (Ma *et al*., 2021). Até mesmo sinais iniciais, como a ausência de sorriso social, foram pouco reconhecidos: apenas 33,7% dos estudantes turcos responderam corretamente (Lüleci; Idigdroglu, 2016).

Assim, observa-se um padrão: sintomas mais visíveis – como contato visual reduzido, comportamentos repetitivos e atraso de linguagem – são amplamente identificados, enquanto critérios menos evidentes ou mais técnicos – como início precoce, comorbidades, nuances da comunicação social e alterações sensoriais – permanecem como grandes lacunas de conhecimento. Essa discrepância reforça a necessidade de uma formação médica e multiprofissional mais robusta e equilibrada, capaz de preparar os futuros profissionais tanto para reconhecer os sinais mais claros quanto para manejar adequadamente os aspectos sutis e complexos do espectro autista.

7.2 Discussão – etapa metodológica

A presente pesquisa, ao identificar uma lacuna no conhecimento sobre o TEA, alinha-se à premissa de que a inovação pedagógica é essencial para aprimorar a prática educativa. Conforme salientado por Castaman, Vieira e Pasqualli (2019), a inovação vai além de uma simples mudança, exigindo um esforço deliberado para introduzir algo “novo” que melhore a qualidade do ensino. Essa dualidade entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática pode ser superada por meio de metodologias que busquem a integração curricular e a formação integral do estudante (Castilhos; Wiedemann, 2024).

Nesse sentido, as metodologias ativas de ensino são uma abordagem promissora para preencher as lacunas educacionais. Ao contrário dos métodos tradicionais, que se baseiam em um modelo de aprendizagem passiva, as metodologias ativas colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, incentivando o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Em cursos de saúde, essas metodologias são particularmente eficazes na formação de competências clínicas, pois promovem um maior envolvimento do aluno e facilitam a aplicação prática de conceitos teóricos. Em contrapartida, os métodos tradicionais muitas vezes não preparam os alunos para a complexidade dos cenários clínicos, especialmente em áreas altamente especializadas, como o transplante renal, em que a interação multidisciplinar e a rápida tomada de decisões são fundamentais (Palmeira; Silva; Ribeiro, 2020).

A elaboração dos produtos educacionais – como a cartilha, o plano de aulas, o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* e o livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas* – emerge como uma resposta direta e inovadora a essa demanda.

O jogo, em particular, surge como um *serious game* que, embora ainda um campo de pesquisa com desafios metodológicos, como apontam Kato (2012) e Abdulmajed, Park e Tekian (2015), representa uma tentativa de desconstruir a visão de que o jogo deve ser meramente instrumental. A abordagem adotada pelo pesquisador busca a indissociabilidade entre a educação e a ludicidade, uma premissa central do projeto Recriar-se Lúdico. O jogo se move em uma dualidade constante, equilibrando regra e subversão, realidade e ilusão, descontração e tensão, o que é capaz de gerar imagens, símbolos e interpretações que ampliam a compreensão humana (Caillois, 2001; Gadamer, 1985; Huizinga, 1938). Ao contrário das abordagens que reificam a supremacia da técnica, este trabalho busca valorizar o caráter formativo do lúdico (Caillois, 2001).

A estratégia de usar jogos na educação em saúde pode contribuir para a construção de conhecimento de forma ativa e prazerosa. Isso ocorre ao colocar o próprio adolescente ou jovem adulto como protagonista do seu processo de aprendizagem (Kabilan; Annamalai; Chuah, 2023).

O rigor metodológico empregado no desenvolvimento do jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, baseado em métodos mistos de pesquisa, reforça a robustez do produto. A adoção de uma abordagem sequencial-exploratória, como proposta por

Creswell e Clark (2015), permitiu que o jogo fosse concebido, refinado e validado de forma abrangente.

Para assegurar a integridade e a eficácia do jogo, o processo de desenvolvimento foi meticulosamente estruturado em etapas que garantem a articulação entre a teoria e a experiência lúdica. A fase inicial, focada na concepção teórica, exigiu uma pesquisa exploratória cuidadosa para conectar os conceitos reflexivos do TEA a um jogo de inspiração já existente (Pires; Gottems; Fonseca, 2017). Essa abordagem visa preservar a essência libertária do lúdico sem banalizar a profundidade do tema educacional.

Em seguida, a etapa de refinamento e avaliação da jogabilidade foi essencial para garantir que o jogo fosse dinâmico, interativo e envolvente. Após a elaboração de um protótipo, testes de usabilidade foram conduzidos para assegurar que as regras fossem intuitivas para os jogadores (Pires; Guilhem; Gottems, 2013; Silva; Tanaka; Pires, 2015). A partida piloto inicial, realizada com 7 pessoas, serviu de base para ajustes importantes. Posteriormente, a validação final envolveu 7 partidas para cada modalidade do jogo, com mais de 70 participantes por modalidade, comprovando a adequação do jogo a um público mais amplo e corroborando os autores Pires, Gottems e Fonseca (2017), que retratam a necessidade da realização de um teste-piloto de ludicidade para realizar as últimas alterações antes da fase final de validação. O número de participantes nessa fase é calculado para ser de 10% a 20% da amostra que será usada na validação de construto e de critério. Em relação ao número de partidas, este pode variar, porém os autores indicam a realização de seis a dez, com um número flexível de participantes.

A etapa de validação é importante para garantir que os produtos educacionais sejam não apenas claros e objetivos, mas também relevantes e adequados às necessidades do público-alvo. A validação, portanto, assegura que o material desenvolvido esteja alinhado com a realidade e a capacidade de compreensão daqueles a quem se destina (Carvalho *et al*., 2024).

Para garantir a robustez do conteúdo, o jogo passou por uma rigorosa validação com o público-alvo. Essa etapa utilizou técnicas de validação de conteúdo para avaliar a pertinência, a clareza e a coerência de cada um dos elementos (*cards*, enigmas e cartas) (Pires; Gottems; Fonseca, 2017). A concordância excepcional entre os avaliadores resultou em um IVC global superior a 0,90 (Alexandre; Coluci, 2011), o que valida a alta qualidade e relevância do material.

Essa abordagem metodológica, que valoriza a participação ativa da equipe de pesquisa (Desurvire; El-Nars, 2013) e a validação rigorosa, opõe-se à visão de que o jogo deve ser tratado como uma “pílula” terapêutica, sem considerar a imprevisibilidade e o engajamento inerentes ao universo lúdico (Kato, 2012). O jogo *TEAlice no País das Maravilhas* se destaca por sua capacidade de ir além do ensino de critérios diagnósticos, promovendo uma reflexão sobre a empatia e a perspectiva do indivíduo no espectro.

Em síntese, o conjunto de produtos desenvolvidos não é apenas uma resposta à lacuna de conhecimento identificada na formação em saúde, mas um exemplo de como a inovação pedagógica pode ser utilizada para uma formação mais completa e reflexiva.

7.2.1 Discussão – análise quantitativa – Modalidade 1

Os quatro primeiros itens do questionário foram dedicados a avaliar a dimensão da aprendizagem e do engajamento cognitivo proporcionados pelo jogo. A análise descritiva simples já revelou uma predominância de respostas positivas. No item 1 (Aprendi coisas surpreendentes com o jogo), por exemplo, 65,3% dos participantes marcaram “concordo totalmente” e 33,3% “concordo”, enquanto apenas 1,4% optaram por “indiferente”. Não houve respostas de discordância. Esses dados se refletiram na média Likert de 4,64 com desvio-padrão de 0,51, demonstrando consenso quase unânime de que o jogo trouxe descobertas significativas, com baixa dispersão das opiniões.

De modo semelhante, o item 2 (Depois desta partida, meu interesse pelo conteúdo aumentou) alcançou 64% em “concordo totalmente” e 29,3% em “concordo”, totalizando quase 94% de adesão positiva. Apenas 5,3% se mostraram indiferentes e 1,4% em discordância. A média foi de 4,56, com desvio-padrão de 0,66, sugerindo que, embora haja uma ligeira variação nas percepções, a tendência central foi de forte aumento do interesse pelo conteúdo após a vivência lúdica.

O item 3 (Durante a partida, refleti sobre desafios que enfrentamos na vida) apresentou um perfil um pouco mais heterogêneo: 57,3% concordaram totalmente e 30,7% concordaram, mas também houve 7,9% de indiferença, 2,7% de discordância e 1,4% de discordância total. Essa dispersão se traduziu em média de 4,40 e desvio-padrão de 0,85, indicando que, embora a maioria tenha reconhecido o potencial

reflexivo do jogo, alguns jogadores não vivenciaram esse aspecto com a mesma intensidade.

Já o item 4 (O jogo favoreceu minha aprendizagem) alcançou os resultados mais expressivos deste bloco: 74,7% em “concordo totalmente” e 21,3% em “concordo”, chegando a 96% de adesão positiva, sem registros de discordância. A média Likert de 4,71 e o desvio-padrão de 0,54 confirmam a percepção amplamente compartilhada de que o jogo cumpriu um papel pedagógico relevante, promovendo aprendizagens efetivas.

Em conjunto, os itens 1 a 4 indicam que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* não apenas despertou o interesse dos participantes, mas também foi capaz de gerar aprendizagem significativa, estimular reflexões críticas e consolidar-se como recurso formativo com alta aceitação. A combinação da análise descritiva com as medidas de tendência central e dispersão mostrou que as percepções foram marcadamente positivas e, em sua maioria, homogêneas. Apenas em aspectos mais subjetivos, como a reflexão sobre desafios de vida, observou-se maior diversidade de respostas. Isso sugere que o jogo possui tanto potencial instrucional consistente quanto capacidade de provocar experiências individuais diferenciadas, o que pode ser considerado um ponto forte no âmbito da ludicidade aplicada ao ensino em saúde.

Nos itens 5, 6, 18 e 19, foram reunidos os itens que exploraram as dificuldades e barreiras cognitivas enfrentadas pelos jogadores, especialmente em relação à concentração, compreensão das cartelas e percepção de incapacidade diante dos desafios propostos.

O item 5 (Tive dificuldades de me concentrar no texto das cartelas) mostrou uma distribuição mais heterogênea: apenas 9,3% dos participantes responderam “concordo totalmente” e 17,3% “concordo”, contra 46,7% que marcaram “discordo” e 14,7% “discordo totalmente”. Outros 12% permaneceram indiferentes. Essa dispersão produziu uma média Likert de 2,60 e um desvio-padrão de 1,20, evidenciando percepções bastante divididas. Enquanto parte dos jogadores relatou dificuldades de concentração, a maioria não considerou esse aspecto um obstáculo relevante.

No item 6 (A dificuldade das cartelas comprometeu meu aprendizado), a tendência foi ainda mais clara: 41,4% discordaram e 32% discordaram totalmente, somando mais de 73% de rejeição à ideia de que a complexidade das cartelas prejudicou a aprendizagem. Apenas 9,3% concordaram parcial ou totalmente, e 17,3% permaneceram indiferentes. A média Likert foi de 2,09, com desvio-padrão de 1,19,

revelando que, para a maioria, as cartelas não comprometeram o aprendizado, embora uma minoria tenha apontado dificuldades.

O item 18 (Os desafios do jogo me desestimularam na partida) seguiu padrão semelhante: 42,7% discordaram e 32% discordaram totalmente, contra apenas 12% de indiferença e 12% de concordância (parcial ou total). A média de 2,18 e o desvio-padrão de 1,11 reforçam a interpretação de que, para a maior parte dos jogadores, os desafios não foram desmotivadores; pelo contrário, pareceram integrados ao caráter estimulante da atividade.

Por fim, o item 19 (Achei-me incapaz por não saber responder às perguntas) apresentou a média mais baixa deste bloco (2,03), com predominância clara de respostas negativas: 46,7% discordaram e 32% discordaram totalmente. Apenas 8% marcaram concordância, e 13,3% ficaram indiferentes. O desvio-padrão de 1,07 sugere alguma variação, mas a tendência geral é de que os jogadores não se sentiram incapazes diante do jogo.

Em síntese, a análise dos itens 5, 6, 18 e 19 demonstra que, embora alguns participantes tenham relatado dificuldades pontuais de concentração, a percepção predominante foi de que tais barreiras não comprometeram a experiência de aprendizagem nem geraram sentimentos generalizados de incapacidade ou desmotivação. A combinação da análise descritiva com os índices de tendência central e dispersão mostra que, mesmo com a presença de opiniões divergentes, o jogo foi, em grande medida, percebido como desafiador, mas acessível, contribuindo para um ambiente de estímulo cognitivo sem causar frustração significativa.

O conjunto de itens de 7 a 9 investigou a capacidade do jogo de estimular a participação coletiva, o engajamento interpessoal e a imersão na dinâmica lúdica.

O item 7 (Interagi ativamente com meus colegas durante a partida) apresentou resultados bastante positivos: 72% dos participantes concordaram totalmente e 24% concordaram, totalizando 96% de adesão favorável. Apenas 4% marcaram “indiferente” e não houve respostas de discordância. A média Likert foi de 4,68, com desvio-padrão de 0,54, indicando não apenas um alto nível de interação percebida, mas também forte consenso entre os jogadores, com pouca variação de opiniões.

No item 8 (Eu me desliguei do que acontecia ao meu redor enquanto eu jogava), as respostas foram mais heterogêneas: 36% marcaram “concordo totalmente” e 28% “concordo”, mas houve também 12% de indiferença, 13,3% de discordância e 10,7% de discordância total. A média foi de 3,65 e o desvio-padrão de 1,26, revelando que,

embora muitos tenham experimentado a sensação de “imersão” no jogo, uma parcela significativa não se desligou completamente do ambiente externo, resultando em percepções divergentes.

O item 9 (Senti-me mais no ambiente do jogo que no mundo real) reforçou essa ambivalência: 29,3% concordaram totalmente e 33,3% concordaram, mas 20,1% ficaram indiferentes, 13,3% discordaram e 4% discordaram totalmente. A média foi de 3,70, com desvio-padrão de 1,10, evidenciando que, embora a maioria tenha relatado certo grau de imersão, não houve unanimidade nesse aspecto, já que uma parte dos jogadores não se sentiu completamente transportada para o universo lúdico.

De forma geral, os itens 7 a 9 demonstram que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi altamente eficaz em promover interação social ativa, consolidando o caráter coletivo da experiência. No entanto, em relação à imersão total, os resultados sugerem que o envolvimento variou de acordo com perfis individuais e contextos de aplicação, mostrando que a sensação de deslocamento simbólico para dentro do jogo foi mais intensa para alguns participantes do que para outros. Essa diversidade de percepções reforça que a ludicidade do jogo não se limita à imersão completa, mas também se sustenta no engajamento social e no diálogo entre os jogadores.

O conjunto de itens de 10 a 14 e o item 20 avaliaram a atratividade visual do jogo, o prazer experimentado pelos jogadores, a motivação ao longo das partidas e os efeitos de descontração proporcionados pela experiência lúdica.

O item 10 (O *design* do jogo chamou minha atenção) obteve resultados fortemente positivos: 74,7% concordaram totalmente e 21,3% concordaram, totalizando 96% de aprovação. Apenas 4% permaneceram indiferentes e não houve respostas de discordância. Isso se refletiu em uma média Likert de 4,71, com desvio-padrão de 0,54, confirmando que o aspecto estético foi amplamente valorizado e gerou consenso entre os participantes.

O item 11 (Eu me diverti ao jogar a partida) reforçou esse padrão: 78,6% concordaram totalmente e 18,7% concordaram, resultando em 97% de respostas positivas. Apenas 2,7% optaram por “indiferente” e não houve discordâncias. A média foi de 4,76 com desvio-padrão de 0,47, demonstrando que a diversão foi praticamente universal, com altíssimo grau de homogeneidade nas respostas.

Da mesma forma, o item 12 (Eu gostei do jogo) apresentou 77,3% de “concordo totalmente” e 20% de “concordo”, alcançando 97,3% de aprovação. Apenas 2,7%

responderam “indiferente” e não houve discordâncias. A média de 4,75 e o desvio-padrão de 0,47 indicam forte consenso em torno da avaliação positiva da experiência.

O item 13 (O jogo me manteve motivado a continuar na partida) mostrou que 70,7% concordaram totalmente e 22,6% concordaram, totalizando 93,3% de adesão positiva. Apenas 5,3% marcaram “indiferente” e 1,4% “discordo”. A média foi de 4,63 e o desvio-padrão de 0,66, indicando concordância geral, mas com pequenas variações individuais no nível de motivação relatado.

No item 14 (Fiquei realizado(a) com as conquistas no jogo), os resultados foram igualmente expressivos: 57,3% concordaram totalmente e 26,7% concordaram, totalizando 84% de respostas favoráveis. Houve, contudo, 14,6% de indiferença e 1,4% de discordância total. A média Likert foi de 4,39 com desvio-padrão de 0,90, sugerindo que, embora a maioria tenha se sentido realizada, houve maior diversidade de percepções quanto a esse aspecto mais subjetivo.

Por fim, o item 20 (Fiquei descontraído durante a partida) apresentou 40% de “concordo totalmente” e 37,3% de “concordo”, mas também 10,7% de indiferença, 6,7% de discordância e 5,3% de discordância total. O resultado foi uma média de 3,99 com desvio-padrão de 1,10, revelando que, apesar de a maioria ter se sentido descontraída, houve variações consideráveis na intensidade dessa percepção.

Em síntese, a análise dos itens 10 a 14 e 20 confirma que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi percebido como altamente atrativo, prazeroso e motivador, consolidando-se como uma experiência lúdica envolvente. O *design* e a diversão apresentaram quase unanimidade de aprovação, enquanto aspectos mais subjetivos, como a sensação de realização e de descontração, mostraram maior diversidade de respostas. Isso sugere que, embora o jogo tenha impacto estético e motivacional amplamente positivo, suas repercussões emocionais podem variar de acordo com características individuais e contextuais dos jogadores.

Os itens 15 a 17 buscaram avaliar os estados emocionais desencadeados pela experiência do jogo, particularmente a presença de tensão e ansiedade e a coexistência entre descontração e estresse durante as partidas.

O item 15 (O jogo me deixou tenso) revelou que a maior parte dos participantes não associou o jogo a sentimentos de tensão: 32% responderam “discordo” e 13,3% “discordo totalmente”, somando 45,3% de rejeição. Outros 26,7% optaram por “indiferente”, enquanto 21,3% concordaram e 6,7% concordaram totalmente. Esse padrão resultou em uma média Likert de 2,56 com desvio-padrão de 1,03, indicando

uma percepção geral de baixa tensão, mas com certo grau de variação entre os jogadores.

De modo semelhante, o item 16 (O jogo me deixou ansioso) apresentou predominância de respostas negativas: 37,3% discordaram e 16% discordaram totalmente (total de 53,3%), contra 22,7% que concordaram, 6,7% que concordaram totalmente e 17,3% que permaneceram indiferentes. A média de 2,56 e o desvio-padrão de 1,05 reforçam a conclusão de que a ansiedade não foi uma característica marcante da experiência, embora alguns jogadores tenham relatado esse sentimento.

O item 17 (Senti um misto de descontração e tensão no jogo) apresentou distribuição mais equilibrada: 22,7% concordaram totalmente e 34,7% concordaram, totalizando 57,4% de adesão positiva. Entretanto, 16% marcaram “indiferente”, 21,3% discordaram e 5,3% discordaram totalmente. O resultado foi uma média de 3,48 com desvio-padrão de 1,12, sugerindo que parte dos jogadores percebeu simultaneamente aspectos de descontração e de pressão, configurando uma experiência emocional ambivalente.

Em conjunto, os itens 15 a 17 indicam que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* não foi majoritariamente associado a estados negativos de tensão e ansiedade, reforçando sua segurança emocional como recurso lúdico. Contudo, o item 17 evidencia que o jogo pode gerar experiências emocionais híbridas, mesclando descontração e tensão, o que pode ser interpretado como uma característica própria da ludicidade: ao mesmo tempo em que diverte, também mobiliza desafios e ativa estados emocionais contrastantes. Esse equilíbrio entre prazer e pressão pode ter contribuído para aumentar o envolvimento e a autenticidade da vivência dos jogadores.

Os resultados obtidos na aplicação do *TEAlice no País das Maravilhas* na modalidade *Mirror Mode* evidenciam a relevância do jogo enquanto recurso formativo no campo da saúde, em consonância com o percurso metodológico proposto pelo Recriar-se Lúdico (Pires; Gottems; Fonseca, 2017). A experiência mostrou que os participantes não apenas se engajaram cognitivamente, mas também vivenciaram a aprendizagem de modo não mecânico, inseridos em um processo de significação que extrapolou a memorização de conteúdos.

Na dimensão da aprendizagem e engajamento cognitivo (itens 1 a 4), observou-se ampla predominância de respostas positivas, com médias Likert elevadas (entre 4,40 e 4,71) e baixos desvios-padrão, indicando forte consenso entre os jogadores.

Tais achados sugerem que o jogo foi eficaz em despertar interesse, provocar reflexões e favorecer aprendizagens significativas. Segundo Ausubel (2003), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos são integrados de forma não arbitrária e substancial à estrutura cognitiva do aprendiz, condição que o jogo parece ter proporcionado ao articular conhecimento técnico à experiência lúdica.

No eixo das dificuldades e barreiras cognitivas (itens 5, 6, 18 e 19), a análise revelou percepções heterogêneas, mas com predominância de rejeição à ideia de que as cartelas comprometeram a concentração ou a aprendizagem. As médias próximas de 2 e desvios-padrão em torno de 1 indicam que, embora alguns participantes tenham relatado dificuldades, a maioria vivenciou o jogo como desafiador sem ser desmotivador. Esse resultado dialoga com Vygotsky (1998), para quem o desafio, quando situado na zona de desenvolvimento proximal, é fundamental para a aprendizagem, pois estimula a superação de limites sem provocar frustração excessiva.

A dimensão de interação e imersão (itens 7 a 9) mostrou índices de concordância elevados para a interação social, com médias próximas a 4,7 e baixo desvio-padrão. Entretanto, no que se refere à imersão plena, os resultados foram mais diversos (médias entre 3,6 e 3,7, com desvios-padrão acima de 1,0), sugerindo que nem todos os participantes se desligaram do ambiente externo. Esse achado está em consonância com Huizinga (2000), ao afirmar que o jogo cria um “círculo mágico” de imersão simbólica, mas que a intensidade dessa vivência varia conforme o sujeito e o contexto. Assim, enquanto para alguns o jogo representou uma experiência de total imersão, para outros foi um espaço de interação social mediada por regras e narrativas.

Nos aspectos estéticos e motivacionais (itens 10 a 14 e 20), os resultados foram expressivamente positivos: médias acima de 4,5 nos itens de *design*, diversão e motivação, e quase unanimidade de aprovação. Apenas itens mais subjetivos, como realização e descontração, mostraram maior dispersão. Esses dados confirmam a importância da dimensão estética e da motivação intrínseca no engajamento dos aprendizes, conforme discutido por Ryan e Deci (2000) na Teoria da Autodeterminação, que destaca a relevância de experiências prazerosas e autônomas para a manutenção da motivação em contextos educacionais.

Por fim, no bloco dos aspectos emocionais (itens 15 a 17), as médias mais baixas (em torno de 2,5 para tensão e ansiedade) indicaram que o jogo não foi

amplamente associado a estados negativos, preservando sua segurança emocional como estratégia pedagógica. Entretanto, a média de 3,48 no item referente ao “misto de descontração e tensão” sugere uma vivência ambivalente, em que a ludicidade mobiliza tanto descontração quanto pressão. Essa característica pode ser vista como positiva, pois reflete o equilíbrio entre desafio e prazer descrito por Csikszentmihalyi (2014) em sua teoria do *flow*, condição em que o sujeito se envolve plenamente na atividade, sentindo-se motivado a persistir mesmo diante de obstáculos.

Em síntese, a análise da Modalidade 1 demonstra que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* conseguiu articular aprendizagem significativa, engajamento social, motivação estética e vivências emocionais complexas, elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem em saúde. O fato de os resultados evidenciarem tanto consenso em aspectos de aprendizagem e motivação quanto diversidade em experiências emocionais e de imersão sugere que o jogo combina robustez pedagógica com flexibilidade lúdica, possibilitando múltiplas formas de vivenciar a experiência.

7.2.2 Discussão – análise quantitativa – Modalidade 2

Os quatro primeiros itens do questionário, voltados para a dimensão de aprendizagem e engajamento cognitivo, apresentaram resultados altamente favoráveis também na Modalidade 2, confirmando o potencial formativo do jogo.

O item 1 (Aprendi coisas surpreendentes com o jogo) mostrou ampla adesão positiva: 67,1% concordaram totalmente, 27,4% concordaram e apenas 5,5% permaneceram indiferentes. Não houve registros de discordância. O escore médio foi 4,62 com desvio-padrão de 0,59, revelando forte concordância e baixa dispersão das respostas, o que indica que a experiência foi percebida como uma fonte de descobertas para quase todos os participantes.

O item 2 (Depois desta partida, meu interesse pelo conteúdo aumentou) seguiu padrão semelhante, com 61,6% de concordo totalmente e 30,2% de concordo, totalizando mais de 91% de avaliação positiva. Apenas 8,2% se mostraram indiferentes e não houve discordância. A média foi de 4,53 e o desvio-padrão de 0,66, sugerindo que, embora a maior parte tenha reconhecido aumento de interesse, houve pequenas variações quanto à intensidade dessa percepção.

O item 3 (Durante a partida, refleti sobre desafios que enfrentamos na vida) também apresentou resultados expressivos: 64,3% concordaram totalmente e 30,2% concordaram, enquanto 5,5% permaneceram indiferentes. Não houve discordâncias. Esse padrão resultou em média de 4,59 e desvio-padrão de 0,60, indicando que o jogo promoveu reflexões relevantes para a maioria, ainda que com pequenas variações individuais.

O item 4 (O jogo favoreceu minha aprendizagem) apresentou uma das avaliações mais consistentes desse bloco: 63% dos participantes marcaram “concordo totalmente” e 35,6% concordaram, com apenas 1,4% de indiferença. Novamente, não houve respostas de discordância. O escore médio atingiu 4,62 e o desvio-padrão foi de apenas 0,53, demonstrando concordância quase unânime de que a experiência favoreceu a aprendizagem.

De modo geral, a análise dos itens 1 a 4 na Modalidade 2 revela que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi percebido como uma ferramenta altamente eficaz para estimular a aprendizagem, despertar interesse pelo conteúdo e provocar reflexões significativas. As médias Likert elevadas, acompanhadas de desvios-padrão baixos, reforçam que houve consenso predominante entre os jogadores quanto ao impacto pedagógico do jogo. Ao comparar com a Modalidade 1, observa-se não apenas a manutenção dos altos índices de aprovação, mas também a consistência na forma como os participantes reconheceram o valor formativo da proposta lúdica em ambas as modalidades.

Os itens 5, 6, 18 e 19, voltados às dificuldades cognitivas e barreiras de aprendizagem, revelaram percepções heterogêneas, refletindo como diferentes jogadores lidaram com as exigências de leitura, compreensão e enfrentamento dos desafios.

O item 5 (Tive dificuldades de me concentrar no texto das cartelas) apresentou respostas bem distribuídas: 9,6% concordaram totalmente, 6,8% concordaram, 13,7% ficaram indiferentes, enquanto a maioria se posicionou de forma contrária – 41,1% discordaram e 28,8% discordaram totalmente. A média Likert foi de 2,09 e o desvio-padrão de 1,27, revelando percepções bastante divididas, mas com tendência predominante de que a concentração não foi comprometida para a maior parte dos participantes.

No item 6 (A dificuldade das cartelas comprometeu meu aprendizado), a rejeição foi ainda mais acentuada: 38,4% discordaram e outros 38,4% discordaram

totalmente, contra apenas 10,9% de concordância parcial ou total, além de 12,3% de indiferença. O resultado foi uma média de 1,98 com desvio-padrão de 1,22, confirmando que, de modo geral, as cartelas não foram vistas como um obstáculo relevante para a aprendizagem, embora alguns poucos jogadores tenham relatado dificuldades.

O item 18 (Os desafios do jogo me desestimularam na partida) seguiu o mesmo padrão: 34,2% discordaram e 42,5% discordaram totalmente, totalizando 76,7% de negação. Apenas 12,3% expressaram concordância parcial ou total, enquanto 11% permaneceram indiferentes. O escore médio foi 1,98 e o desvio-padrão de 1,14, evidenciando que, para a maioria, os desafios foram percebidos como parte do estímulo lúdico, e não como fator de desmotivação.

Por fim, o item 19 (Achei-me incapaz por não saber responder às perguntas) reforçou essa tendência: 42,5% discordaram e outros 42,5% discordaram totalmente, enquanto apenas 6,9% concordaram em algum grau e 8,2% ficaram indiferentes. A média Likert foi de 1,81 e o desvio-padrão de 1,01, confirmando que sentimentos de incapacidade foram raros, predominando a percepção de que o jogo não gerou frustração desse tipo.

Em conjunto, os itens 5, 6, 18 e 19 demonstram que, na Modalidade 2, as possíveis barreiras cognitivas – concentração, dificuldade de leitura, desmotivação e sensação de incapacidade – não comprometeram de forma significativa a experiência de aprendizagem. As médias baixas e a alta concentração de respostas negativas nesses itens reforçam a conclusão de que, embora alguns jogadores tenham relatado dificuldades pontuais, a maioria vivenciou o jogo como desafiador sem ser frustrante, preservando o equilíbrio entre estímulo cognitivo e acessibilidade pedagógica.

Os itens 7 a 9 avaliaram a capacidade do jogo de estimular a participação coletiva, promover engajamento interpessoal e favorecer a sensação de imersão no ambiente lúdico.

O item 7 (Interagi ativamente com meus colegas durante a partida) apresentou resultados amplamente positivos: 78,1% concordaram totalmente e 19,2% concordaram, totalizando 97,3% de avaliação favorável. Apenas 2,7% marcaram “indiferente” e não houve respostas de discordância. Esses dados resultaram em uma média Likert de 4,75 e desvio-padrão de 0,51, demonstrando forte consenso de que o jogo favoreceu a interação social, aspecto central da proposta lúdica.

O item 8 (Eu me desliguei do que acontecia ao meu redor enquanto eu jogava) mostrou maior diversidade de percepções: 44% concordaram totalmente e 26% concordaram, mas 16,4% permaneceram indiferentes, enquanto 6,8% discordaram e outros 6,8% discordaram totalmente. A média foi de 3,94 e o desvio-padrão de 1,14, evidenciando que, embora a maioria tenha vivenciado sensação de imersão, houve jogadores que não experimentaram tal desligamento em relação ao ambiente externo.

O item 9 (Senti-me mais no ambiente do jogo que no mundo real) reforçou essa percepção: 35,6% concordaram totalmente e 38,5% concordaram, totalizando 74,1% de adesão positiva. Entretanto, 16,4% optaram por “indiferente”, 6,8% discordaram e 2,7% discordaram totalmente. A média foi de 3,97 e o desvio-padrão de 1,04, sugerindo que a sensação de deslocamento para o universo simbólico do jogo esteve presente na maioria dos casos, mas não de forma unânime.

De maneira geral, os itens 7 a 9 confirmam que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas*, na Modalidade 2, foi altamente eficaz em promover interação social ativa entre os jogadores, aspecto em que houve quase unanimidade. Contudo, no que diz respeito à imersão plena, as percepções se mostraram mais variadas: enquanto muitos participantes relataram sentir-se envolvidos a ponto de “desligar-se” do mundo externo, outros não compartilharam dessa experiência. Isso reforça que a ludicidade do jogo não se restringe à imersão total, mas se manifesta principalmente pelo engajamento coletivo e pelo diálogo simbólico entre os jogadores, elementos que sustentaram a riqueza da vivência lúdica.

Os itens 10 a 14 e o item 20 investigaram a percepção dos jogadores quanto à atratividade visual do jogo, prazer, motivação e efeitos de descontração, todos elementos fundamentais para sustentar a ludicidade.

O item 10 (O *design* do jogo chamou minha atenção) foi amplamente aprovado: 75,4% concordaram totalmente e 20,5% concordaram, somando 95,9% de respostas favoráveis. Apenas 2,7% optaram por “indiferente” e 1,4% por “discordo”. A média Likert foi de 4,69 e o desvio-padrão de 0,63, indicando que o aspecto estético cumpriu papel atrativo e obteve forte consenso entre os participantes.

O item 11 (Eu me diverti ao jogar a partida) obteve uma das avaliações mais altas do conjunto: 84,9% marcaram “concordo totalmente” e 13,7% “concordo”, totalizando 98,6% de adesão positiva. Apenas 1,4% ficaram indiferentes e não houve discordância. A média foi de 4,82 com desvio-padrão de 0,40, mostrando que a diversão foi praticamente unânime e homogênea entre os jogadores.

O item 12 (Eu gostei do jogo) reforçou esse padrão, alcançando 87,7% de “concordo totalmente” e 9,6% de “concordo”, chegando a 97,3% de aprovação. Apenas 2,7% se mantiveram indiferentes. O escore médio foi de 4,85 e o desvio-padrão de 0,39, configurando quase unanimidade quanto ao prazer de jogar.

O item 13 (O jogo me manteve motivado a continuar na partida) também mostrou altíssima aceitação: 78,1% concordaram totalmente e 20,5% concordaram, somando 98,6% de respostas favoráveis. Apenas 1,4% marcaram “indiferente”. A média foi de 4,77 com desvio-padrão de 0,47, confirmando que a motivação foi mantida de forma consistente durante a experiência.

O item 14 (Fiquei realizado(a) com as conquistas no jogo) apresentou avaliação positiva, mas com maior variação: 64,4% concordaram totalmente e 26% concordaram, enquanto 6,8% ficaram indiferentes e 2,7% discordaram. A média Likert foi de 4,53 e o desvio-padrão de 0,79, indicando que, embora a maioria tenha sentido realização, esse aspecto subjetivo variou mais entre os jogadores.

Por fim, o item 20 (Fiquei descontraído durante a partida) apresentou 49,3% de “concordo totalmente” e 35,6% de “concordo”, totalizando 84,9% de adesão positiva. Outros 5,5% ficaram indiferentes, enquanto 8,2% discordaram e 1,4% discordaram totalmente. A média foi de 4,22 e o desvio-padrão de 0,92, revelando uma percepção globalmente favorável, mas menos homogênea do que em itens relacionados a diversão ou motivação.

Em conjunto, os itens 10 a 14 e 20 confirmam que a Modalidade 2 do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* foi amplamente reconhecida como uma experiência esteticamente atrativa, prazerosa e motivadora. A diversão e o gosto pelo jogo foram praticamente unânimes, enquanto aspectos mais subjetivos, como a sensação de realização e descontração, apresentaram maior variabilidade individual. Essa combinação sugere que o jogo cumpre bem sua função motivacional e estética, ao mesmo tempo que proporciona vivências distintas conforme o perfil do jogador, fortalecendo sua aplicabilidade em contextos diversos.

A análise dos resultados obtidos na Modalidade 2 do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* confirma a robustez da proposta lúdica enquanto recurso de ensino-aprendizagem em saúde. Assim como na Modalidade 1, as respostas demonstraram que a experiência foi amplamente percebida como significativa, capaz de articular conteúdos técnicos com vivências críticas e criativas.

Nos itens 1 a 4 (aprendizagem e engajamento cognitivo), os índices de aprovação foram elevados, com médias Likert acima de 4,5 e baixos desvios-padrão, indicando forte consenso. Tais achados corroboram a noção de aprendizagem significativa descrita por Ausubel (2003), segundo a qual novos conteúdos se tornam relevantes quando são integrados à estrutura cognitiva preexistente do aprendiz de forma não mecânica, mas relacional. Além disso, a presença de reflexões críticas reforça a ideia de que o jogo promoveu não apenas a transmissão de informação, mas também o desenvolvimento de competências interpretativas.

Nos itens 5, 6, 18 e 19 (dificuldades e barreiras cognitivas), predominou a rejeição à ideia de que as cartelas comprometeram a aprendizagem ou provocaram sentimentos de incapacidade. Embora alguns participantes tenham relatado dificuldades pontuais de concentração, a maioria interpretou os desafios como estímulos adequados, o que remete ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998): desafios equilibrados favorecem o avanço cognitivo sem gerar frustração excessiva. Essa percepção de desafio acessível reforça a função pedagógica do jogo em manter os alunos engajados diante de situações de complexidade moderada.

Nos itens 7 a 9 (interação e imersão), verificou-se quase unanimidade quanto ao estímulo da interação social, com médias acima de 4,7 e baixo desvio-padrão. A imersão plena, contudo, apresentou maior diversidade de respostas (médias entre 3,9 e 4,0), revelando que, enquanto muitos participantes se sentiram transportados para o universo lúdico, outros mantiveram uma percepção mais parcial de envolvimento. Essa variabilidade é consistente com o conceito de círculo mágico de Huizinga (2000), que descreve o espaço simbólico criado pelo jogo como uma experiência cuja intensidade varia de acordo com o sujeito e o contexto.

Nos itens 10 a 14 e 20 (aspectos estéticos e motivacionais), os resultados foram amplamente positivos: *design*, diversão e motivação obtiveram médias acima de 4,7, reforçando a importância da estética e do prazer como motores de engajamento. Esses achados dialogam com a Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci, 2000), segundo a qual experiências que proporcionam prazer, autonomia e envolvimento social fortalecem a motivação intrínseca. Ainda que itens mais subjetivos, como realização e descontração, tenham apresentado maior variabilidade, o conjunto confirma que o jogo cumpre sua função motivacional de forma consistente.

Por fim, nos itens 15 a 17 (aspectos emocionais), a Modalidade 2 também mostrou baixa associação com estados de ansiedade ou tensão (médias em torno de 2,5), preservando sua segurança emocional. O item 17, no entanto, revelou a presença de experiências ambivalentes, em que descontração e tensão se mesclam. Tal fenômeno pode ser interpretado à luz do conceito de *flow* de Csikszentmihalyi (2014), segundo o qual o equilíbrio entre desafio e habilidade gera engajamento profundo, em que o jogador se sente motivado e autêntico diante da atividade.

Em conjunto, os resultados da Modalidade 2 reforçam que o jogo *TEAlice no País das Maravilhas* se configura como uma ferramenta esteticamente atrativa, pedagogicamente consistente e emocionalmente equilibrada, favorecendo múltiplas formas de vivência lúdica. A convergência entre altos índices de aprovação, diversidade de percepções em aspectos mais subjetivos e consistência nas dimensões centrais (aprendizagem, interação, motivação) confirma a aplicabilidade do jogo em contextos formativos diversos, tanto no ensino de profissionais da saúde quanto em processos de sensibilização mais amplos.

7.2.3 Discussão – análise qualitativa – Modalidade 1

A discussão foi estruturada em quatro etapas sequenciais (A, B, C e D), de modo a contemplar cada modalidade do jogo de forma sistemática:

- a Parte A corresponde à análise interpretativa dos resultados do IRaMuTeQ da Modalidade 1 (*Mirror Mode*), incluindo estatísticas textuais, CHD, AFC, análise de similitude, nuvem de palavras e o processo de nomeação de classes, nós, eixos e ramos;
- a Parte B desenvolve a análise contextual do jogo em diálogo com pesquisas existentes, relacionando os achados do *Mirror Mode* com estudos científicos correlatos;
- a Parte C apresenta a análise interpretativa dos resultados do IRaMuTeQ da Modalidade 2 (*Mind Mode*), seguindo a mesma lógica aplicada ao *Mirror Mode*;
- A Parte D dedica-se à análise contextual do jogo em diálogo com pesquisas existentes para o *Mind Mode*, permitindo comparar, contrastar e contextualizar os resultados obtidos.

Conforme apresentado na Figura 43, que se refere aos parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mirror Mode*, observa-se que o material analisado é composto por 10 textos, totalizando 358 ST. Esse quantitativo sugere uma boa divisão do *corpus* em unidades analíticas, o que possibilita maior precisão nas análises realizadas pelo *software*.

Além disso, nota-se um número total de 12.494 ocorrências, demonstrando a densidade do *corpus*. Desse total, 2.314 formas distintas revelam diversidade lexical significativa, enquanto os 1.263 hápax (palavras que aparecem apenas uma vez) indicam a presença de termos singulares ou pouco recorrentes, mas que podem carregar sentido relevante no contexto.

Adicionalmente, o IRaMuTeQ identificou 261 ST aproveitados, o que corresponde a 72,91% do total segmentado. Esse percentual atende ao critério mínimo de 70% de aproveitamento exigido para garantir a representatividade do *corpus* e a robustez das análises subsequentes, assegurando, assim, a validade do processamento realizado.

Esses parâmetros permitem inferir que o *corpus* apresenta variedade vocabular suficiente para análises qualitativas e quantitativas, preservando tanto a frequência de termos comuns quanto a singularidade de palavras raras, que podem emergir como marcadores importantes de sentido.

Analisando a Figura 45, observa-se que o gráfico de distribuição logarítmica (frequência × *ranking*), gerado pelo IRaMuTeQ, foi construído exclusivamente com as formas ativas, ou seja, aquelas palavras que possuem conteúdo semântico relevante para a análise estatística do discurso. O padrão descendente apresentado é característico de *corpora* textuais e obedece à Lei de Zipf, segundo a qual poucas palavras apresentam alta frequência de ocorrência, enquanto a maioria aparece apenas uma ou poucas vezes. Tal configuração confirma a diversidade lexical do *corpus* analisado, marcada pela coexistência entre termos de alta recorrência e um número expressivo de formas únicas (hápax).

Ainda nas estatísticas textuais, ao analisar a Figura 47, é possível notar que a distribuição da quantidade de palavras por Segmento de Texto apresenta um padrão concentrado em torno de valores médios, com menor frequência de segmentos muito curtos ou excessivamente longos. Esse comportamento evidencia que o *corpus* foi dividido em unidades relativamente homogêneas, o que favorece a consistência das análises estatísticas realizadas pelo IRaMuTeQ. A predominância de segmentos com

extensão equilibrada reforça a qualidade da segmentação, assegurando que os resultados obtidos nas etapas posteriores, como a CHD e a AFC, não sejam comprometidos por desequilíbrios na distribuição do texto.

A análise lexical realizada pelo *software* IRaMuTeQ, por meio do método de CHD de Reinert, segmentou o *corpus* textual em cinco classes lexicais, distribuídas a partir de critérios estatísticos de frequência e coocorrência de palavras (ver Figura 49). Inicialmente, a expectativa era de que o *corpus* fosse organizado em quatro classes, acompanhando a divisão do questionário aplicado (regras, desafios, envolvimento e correlações). Contudo, a análise indicou a formação de cinco classes, exigindo um processo interpretativo de nomeação e reagrupamento temático.

A estruturação final resultou na configuração de dois eixos principais (ver Figura 50). O Eixo A concentrou os discursos voltados às impressões sobre o jogo e a jogabilidade, formando a Classe 5 (21,1%). Essa classe reuniu elementos relacionados à compreensão das regras, percepção dos desafios e envolvimento dos participantes no decorrer da atividade lúdica.

O Eixo B correspondeu ao processo de aprendizagem, apresentando subdivisões em dois ramos principais: resultados do processo e agentes do processo. O primeiro ramo, vinculado aos resultados, originou duas classes: a Classe 4 – Mundo Externo (17,2%), que evidenciou os desafios e características clínicas do TEA na interação com o meio, e a Classe 1 – Mundo Interno (18,4%), que destacou o isolamento e o refúgio subjetivo como características utilizadas pelo sujeito autista para construção de segurança.

O segundo ramo do Eixo B, referente aos agentes do processo, gerou outras duas classes: a Classe 2 – Jogador (16,1%), que destacou a ação individual do jogador na elaboração de correlações e no desenvolvimento de imagens relacionadas às temáticas exploradas pelo jogo, e a Classe 3 – Grupo (27,2%), que representou o papel dos pares como avaliadores e validadores das discussões. Assim, a organização hierárquica evidenciou que, a partir da divisão inicial do *corpus*, novas classes foram se ramificando progressivamente, até a estabilização das cinco classes finais. Essa estrutura expressa tanto as impressões gerais dos participantes quanto os elementos internos e externos do processo de aprendizagem, além da diferenciação entre resultados e agentes envolvidos na experiência lúdica.

A Classe 5 (ver Figura 50), única derivada do ramo do eixo A, denominada “Impressões sobre o jogo e jogabilidade”, correspondeu a 21,1% dos segmentos de

texto. A definição dessa classe decorreu da análise das palavras de maior associação estatística, todas com $p < 0,0001$, que emergiram com forte carga de significância nos testes de qui-quadrado (χ^2). Essa classe, representada graficamente na cor roxa (Figura 51), evidenciou termos relacionados às dimensões de regras, desafios e envolvimento dos jogadores, três dos quatro pontos avaliados no questionário do Recrear-se Lúdico, utilizado como base para o processo de avaliação.

A palavra “jogo” apresentou o maior valor de associação dentro da classe, com um qui-quadrado de 120,595, configurando-se como núcleo semântico central. Em torno dela, emergiram outras palavras que reforçam a compreensão da categoria, como “regra” ($\chi^2 = 74,426$), “dinâmica” ($\chi^2 = 37,688$) e “partida” ($\chi^2 = 29,316$), apontando para a percepção dos participantes sobre a organização e o funcionamento das interações lúdicas.

Outro aspecto relevante foi a recorrência de termos estruturais desse ponto do questionário, como “temas e regras” ($\chi^2 = 38,947$), “temas e envolvimento” ($\chi^2 = 38,947$) e “temas e desafios” ($\chi^2 = 30,911$), os quais revelam a interdependência entre a estrutura formal do jogo e a experiência de participação ativa dos jogadores. A presença da palavra “envolvimento” ($\chi^2 = 26,941$) reforça essa interpretação, evidenciando a centralidade da dimensão participativa.

Destaca-se ainda a palavra “Pif-Paf®” ($\chi^2 = 38,947$), a terceira maior relevância dentro da classe, indicando um elemento específico da jogabilidade que suscitou dificuldades entre os participantes. A menção a esse jogo evidencia um possível ponto de limitação, uma vez que a compreensão do “Pif-Paf®” exigia conhecimento prévio tanto das cartas quanto dos naipes, aspecto que nem todos os participantes dominavam.

Dessa forma, a Classe 5 foi interpretada como representativa das impressões sobre o jogo e a jogabilidade, por reunir vocábulos que se referem simultaneamente às regras, à dinâmica, aos desafios propostos e ao envolvimento dos jogadores, compondo uma síntese coerente com os critérios de avaliação empregados no estudo.

Continuando a análise da Classe 5, procedeu-se ao estudo dos segmentos de textos através da ferramenta textos típicos (ver Tabela 16), de modo a aprofundar a interpretação sobre as temáticas centrais de regras, envolvimento e desafios enfrentados pelos jogadores. A partir dessa leitura, observou-se que a dimensão do desafio esteve frequentemente associada à compreensão das regras, aspecto reiterado em diferentes segmentos.

Um dos textos típicos que representa essa relação evidencia a dificuldade inicial do grupo em assimilar as regras, mas também a capacidade de adaptação ao longo da experiência: “[…] o grupo apresentou inicialmente uma média dificuldade para compreender as regras, no entanto à medida que o jogo se desenvolvia foi possível observar uma progressiva familiarização com as dinâmicas o que permitiu que todos conseguissem jogar com autonomia […]” Esse segmento apresentou um escore elevado (446,11), reforçando a interpretação de que a compreensão das regras era um desafio inicial, mas que, uma vez superado, permitia maior fluidez e autonomia na jogabilidade.

Outro texto típico destaca a ausência de familiaridade prévia de alguns jogadores com jogos de cartas ou com a dinâmica específica do Pif-Paf®, mas também demonstra a importância do apoio coletivo para superar essa dificuldade: “[…] alguns jogadores relataram não ter familiaridade prévia com jogos de cartas ou com o jogo Pif-Paf® um jogador porém demonstraram boa compreensão das regras após a leitura coletiva das regras do *mirror mode* especialmente com o apoio dos outros jogadores […]”. Esse segmento, com escore = 418,93, corrobora a ideia de que a compreensão das regras associadas ao Pif-Paf® e aos naipes configurou-se como obstáculo, mas que estratégias de apoio interpessoal, como a leitura coletiva e a mediação entre jogadores, favoreceram a superação dessas barreiras.

Assim, a análise dos textos típicos da Classe 5 evidencia que o desafio inicial estava fortemente vinculado à complexidade das regras, mas que, ao longo do processo de jogo, os participantes puderam desenvolver estratégias coletivas de compreensão e adaptação, ampliando o envolvimento e garantindo a continuidade da experiência lúdica.

Ainda na análise dos textos típicos da Classe 5, emergiu com grande relevância a temática das regras, apontada pelos jogadores como um dos principais fatores de dificuldade, sobretudo nas fases iniciais das partidas. O segmento de texto mais representativo desse grupo, com escore de 456,18, ilustra de forma clara essa questão: “[…] além disso foi possível perceber certa desconexão por parte de alguns jogadores nas primeiras rodadas possivelmente devido à familiarização ainda incipiente com a dinâmica proposta, no entanto à medida que a partida se desenvolveu os jogadores demonstraram progressiva adaptação às regras e aos objetivos do jogo […]”. Esse excerto indica que o processo de adaptação às regras demandou tempo e concentração, funcionando como um eixo central para a apropriação da jogabilidade.

Outro segmento, também associado a valores elevados de significância, reforça essa interpretação: “[…] o grupo demonstrou inicialmente uma média dificuldade para compreender as regras, no entanto à medida que o jogo avançava as dinâmicas se tornaram mais claras […]” com escore = 438,50. Esse texto típico confirma que a dificuldade inicial era superada progressivamente, à medida que os jogadores experimentavam e interagiam com as dinâmicas propostas, consolidando um processo de aprendizagem pela prática.

Por fim, outro segmento de destaque, com escore = 412,71, trouxe uma dimensão adicional ao apontar que a compreensão das regras estava diretamente associada à familiaridade com a base analógica do jogo: “[…] o grupo de forma geral demonstrou ter compreendido as regras do *Mirror Mode* 02 jogadores não estavam familiarizados com a estrutura do jogo Pif-Paf® que serve como base de analogia para a mecânica […]”. Esse trecho reforça a noção de que a referência ao Pif-Paf® configurou-se como uma barreira específica, pois exigia conhecimento prévio sobre naipes e estrutura de cartas, não necessariamente compartilhado por todos os participantes.

Dessa forma, a análise da temática das regras dentro da Classe 5 mostra que a compreensão das regras foi o principal desafio relatado pelos jogadores, especialmente pela exigência de atenção e adaptação gradual às dinâmicas e pela necessidade de conhecimentos prévios em jogos de cartas que nem todos possuíam.

A terceira dimensão analisada dentro da Classe 5 diz respeito ao envolvimento dos jogadores, aspecto que se mostrou central para compreender a experiência lúdica. O primeiro segmento de texto, com escore = 410,20, evidencia que os participantes não apenas compreenderam as regras, mas também conseguiram integrá-las de forma satisfatória à dinâmica da atividade: “[…] os jogadores demonstraram bom desempenho ao longo da partida conseguindo desenvolver as ações propostas de maneira satisfatória foi possível observar que compreenderam a lógica do jogo e a integraram com facilidade à dinâmica da atividade […]”. Esse excerto destaca o desempenho positivo e a capacidade dos jogadores de articular regras e ações, indicando forte engajamento com a proposta.

Outro trecho, com escore = 351,48, reforça esse processo de adaptação, ressaltando o papel do apoio entre jogadores na construção coletiva da experiência: “[…] mas contaram com o apoio dos jogadores para compreenderem a proposta e se integrar à atividade sem prejuízo ao andamento do jogo com tema envolvimento o

grupo demonstrou alto nível de envolvimento e entusiasmo durante a atividade […]". Esse segmento mostra que a cooperação foi um elemento-chave para assegurar a continuidade do jogo e a manutenção de um alto nível de entusiasmo.

No terceiro texto típico, com escore = 349,66, observa-se que o envolvimento esteve relacionado à progressiva familiarização com a estrutura lúdica: "[…] no qual o envolvimento aumentou conforme a familiaridade com a estrutura lúdica se consolidava tema desafios durante a aplicação do jogo foi possível observar que o grupo inicialmente se concentrou apenas na dinâmica tradicional do estilo Pif-Paf® […]". Aqui, o engajamento é descrito como um processo gradual, vinculado ao aprendizado das regras e ao deslocamento de uma lógica tradicional para a dinâmica proposta pelo jogo.

Por fim, outro segmento de destaque, com escore = 332,56, evidencia a dimensão emocional e expressiva do envolvimento: "[…] houve manifestações de interesse risos espontâneos e expressões de entusiasmo ao longo da partida um dos jogadores embora inicialmente mais tímido demonstrou progressiva adaptação à dinâmica e conseguiu se desenvolver adequadamente no decorrer do jogo […]". Esse excerto aponta para o caráter afetivo e social do engajamento, marcado por expressões espontâneas de entusiasmo e pela superação de barreiras individuais, como a timidez inicial.

Complementarmente, outro segmento com escore = 291,34 reforça a natureza ativa e interativa da participação dos jogadores: "[…] analisando detalhes fazendo perguntas e trocando impressões entre si o que evidenciou um envolvimento ativo e genuíno com a proposta tema desafios um jogador relatou não saber jogar Pif-Paf® e solicitou que a explicação dessa parte do jogo fosse feita de forma mais lenta e detalhada […]". Esse trecho revela que o envolvimento não se restringiu a aspectos emocionais, mas também se traduziu em uma postura crítica e participativa, com pedidos de maior clareza e detalhamento nas explicações.

Por fim, um último excerto, com escore de 286,76, reafirma a intensidade da participação coletiva: "[…] o grupo demonstrou elevado nível de envolvimento com a atividade apresentando interesse contínuo e participação ativa durante a partida houve manifestações de entusiasmo e interações descontraídas incluindo brincadeiras entre os jogadores o que denota familiaridade com a proposta lúdica […]". Esse segmento reforça a ideia de que o envolvimento extrapolou a dimensão cognitiva

e se estendeu para o campo relacional e afetivo, criando um ambiente descontraído e colaborativo entre os jogadores.

A análise da Classe 5, intitulada “Impressões sobre o jogo e jogabilidade”, mostrou que a experiência dos jogadores esteve marcada pela interação entre três dimensões centrais: regras, desafios e envolvimento. Essas categorias emergiram de forma integrada, refletindo como os participantes perceberam, assimilaram e vivenciaram a dinâmica do jogo.

No que se refere às regras, identificou-se que elas constituíram o principal desafio inicial. Os segmentos de texto mais representativos evidenciaram dificuldades na familiarização com a estrutura lúdica, sobretudo nas primeiras rodadas, em que os jogadores apresentavam desconexão ou confusão diante da proposta. Esse desafio, entretanto, mostrou-se progressivamente superado à medida que as partidas avançavam, permitindo maior clareza sobre os objetivos e dinâmicas. A necessidade de compreender analogias ao jogo Pif-Paf® e aos naipes das cartas foi apontada como barreira adicional, uma vez que nem todos os participantes possuíam conhecimento prévio desses elementos.

A partir dessa dificuldade inicial, emergiu a segunda dimensão da análise: os desafios. Eles se articularam de maneira direta às regras, uma vez que compreender as instruções era condição fundamental para avançar nas dinâmicas propostas. Em alguns momentos, a ausência de familiaridade prévia com jogos de cartas ou com o Pif-Paf® exigiu estratégias de apoio coletivo, como a leitura conjunta das regras e a mediação entre os jogadores. Esses mecanismos favoreceram a superação dos obstáculos e evidenciaram que o enfrentamento dos desafios não se deu de forma isolada, mas como parte de um processo colaborativo.

Por fim, a análise da temática do envolvimento revelou um quadro positivo, marcado por alto engajamento afetivo, cognitivo e social. Os jogadores demonstraram interesse contínuo, entusiasmo e expressões espontâneas de alegria, ao mesmo tempo que desenvolveram posturas críticas e participativas, trocando impressões, fazendo perguntas e sugerindo ajustes no ritmo da explicação das regras. O envolvimento mostrou-se, portanto, um processo dinâmico e progressivo, crescendo conforme os participantes se familiarizavam com a proposta e consolidavam suas estratégias de interação. Além disso, observou-se que a cooperação entre jogadores não apenas auxiliou na superação das dificuldades com as regras, mas também

fortaleceu os vínculos sociais, gerando um ambiente descontraído e de pertencimento ao grupo.

Assim, a Classe 5 reflete como a experiência lúdica foi vivida pelos jogadores de modo integrado, em que as regras e os desafios funcionaram como barreiras iniciais, mas também como estímulos para a aprendizagem coletiva, enquanto o envolvimento atuou como elemento central de coesão, garantindo a continuidade da atividade e o fortalecimento da experiência de jogo.

O segundo braço (eixo B, ver Figura 50) refere-se ao processo de aprendizagem, do qual emerge o nó dos agentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. A partir desse nó, surgem dois desdobramentos principais, sendo o primeiro deles o jogador, que corresponde à Classe 2. Essa classe reuniu 16,1% dos segmentos do texto, evidenciando-se pela presença de termos relacionados à construção de relações e correlações entre imagens, cartas e enigmas, sinalizando que o agente central dessa classe é o participante que atua diretamente no jogo.

Na Figura 51, representada em coloração cinza, observa-se a distribuição das palavras que emergiram dessa classe, todas apresentando significância estatística com $p < 0,0001$ e valores elevados de qui-quadrado (χ^2). A palavra com maior força de associação foi “imagem” ($\chi^2 = 74,486$), seguida de “Alice” ($\chi^2 = 70,827$) e “carta” ($\chi^2 = 66,528$), evidenciando que os elementos visuais do jogo são centrais na dinâmica dessa classe. Outros termos de destaque foram “jogador” ($\chi^2 = 41,523$), “enigma” ($\chi^2 = 26,759$), “*cards*” ($\chi^2 = 19,416$) e “correlação” ($\chi^2 = 23,535$), todos denotando a ação do participante ao relacionar as imagens das cartas com as narrativas e desafios propostos.

Além disso, surgiram termos associados a operações cognitivas necessárias ao processo de aprendizagem dentro do jogo, como “justificar” ($\chi^2 = 13,642$; $p = 0,00022$), “interpretar” ($\chi^2 = 13,136$; $p = 0,00028$) e “correlacionar” ($\chi^2 = 13,077$; $p = 0,00029$). Embora apresentem valores de p ligeiramente superiores aos demais, permanecem estatisticamente significativos ($p < 0,05$), reforçando a ideia de que o jogador não apenas identifica relações entre imagens e cartas, mas também precisa argumentar, interpretar e elaborar justificativas para suas escolhas.

Portanto, a Classe 2 caracteriza o jogador como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, mediando o vínculo entre a experiência lúdica e a elaboração

de significados por meio de correlações, interpretações e justificativas construídas a partir das imagens e dos enigmas do jogo.

A análise dos segmentos de texto típicos associados à Classe 2 (ver Tabela 16) reforça o papel do jogador como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, mobilizando diferentes recursos cognitivos, como interpretação, abstração simbólica e criatividade. Essa classe se caracteriza pela forma como os participantes utilizaram as imagens das cartas para realizar correlações com enigmas e *cards*, estabelecendo sentidos que conectam o universo lúdico do jogo com questões temáticas relacionadas ao autismo.

Um dos exemplos mais significativos aparece no segmento de texto em que "[…] um jogador apresentou a combinação entre a carta 10 de paus referindo à imagem de Alice caminhando sobre um lago espelhado e o enigma 112 […]" (escore = 371,56). Aqui, observa-se que o objetivo principal era realizar a correlação entre a representação imagética e o conteúdo narrativo do enigma, acionando elementos de interpretação e raciocínio simbólico.

Da mesma forma, outro segmento de texto destaca: "[…] um jogador fez combinação proposta do *card* 80 com a carta rei de paus referindo à imagem de Alice limando uma barra de ferro o jogador interpretou a imagem como representação de dissociação entre o fazer manual e o pensar abstrato […]" (escore = 368,09). Neste caso, a associação não se limita à correspondência visual, mas avança para uma elaboração conceitual, em que a imagem adquire sentido como metáfora de processos mentais e comportamentais.

Esse movimento interpretativo também aparece quando "[…] como se mantivessem uma postura de falta de compreensão mútua indicando uma comunicação que não funciona adequadamente a correlação foi validada pelo grupo um jogador correlaciona o card 239 com a carta valete de ouros referindo à imagem de Alice sozinha na multidão com luzes […]" (escore = 335,82). Aqui, o exercício de interpretação extrapola o campo individual, alcançando também a validação coletiva, o que reforça o caráter colaborativo do processo de aprendizagem.

Outro trecho de destaque evidencia o uso de elementos sensoriais e metafóricos na construção dos sentidos: "[…] um jogador fez uma combinação proposta da carta 2 de copas referindo à imagem de Alice afundando entre maçãs com o *card* 226 com a justificativa de que interpretou a imagem como expressão de sufocamento sensorial e desconforto intenso […]" (escore = 361,78). Esse exemplo é

relevante porque conecta diretamente a interpretação da imagem com características relacionadas ao universo do autismo, mostrando como o jogador se apropria das representações para dar visibilidade a dimensões subjetivas da experiência.

Ainda, em outro segmento de texto: “[…] um jogador combinou o *card* 225 com a carta dama de copas referindo à imagem de Alice olhando para si mesma com uma borboleta saindo de seu reflexo o jogador interpreta a cena como um momento em que Alice dirige o olhar para dentro de si em um gesto de introspecção […]” (escore = 355,36). Esse exemplo mostra o potencial do jogo em estimular reflexões simbólicas e representações de caráter introspectivo, ao mesmo tempo em que evidencia a capacidade de abstração mobilizada pelos participantes.

De forma geral, os segmentos de texto da Classe 2 demonstram que o jogador não atua de forma passiva, mas como intérprete e criador de significados. Ele parte de uma imagem concreta para projetar sentidos, conectando-os aos enigmas e *cards*, e, ao mesmo tempo, elaborando relações que remetem ao contexto do autismo. Para isso, é necessário ativar habilidades de raciocínio, criatividade, interpretação simbólica e abstração, que permitem transformar os elementos imagéticos em construções significativas, sustentadas tanto individualmente quanto em diálogo com o grupo.

Assim, a Classe 2 destaca o papel singular do jogador no processo de ensino-aprendizagem, sendo responsável por integrar imagens, narrativas e interpretações em uma experiência que ultrapassa o mero ato de jogar, assumindo contornos formativos e reflexivos.

No escopo da Modalidade 1 (*Mirror Mode*), no Eixo B – Processo de Aprendizagem, o nó “agentes do processo” desdobra-se em dois ramos: jogador (Classe 2), já apresentado anteriormente, e grupo (Classe 3). Essa Classe 3, denominada Grupo, reúne 27,2% dos segmentos de texto e caracteriza-se por representar o coletivo avaliador que complementa, regula e valida as produções do jogador ao longo da atividade. A evidência lexical dessa classe confirma seu papel de agente avaliativo: todas as palavras associadas apresentaram $p < 0,0001$ e elevados valores de qui-quadrado (χ^2) (ver Figura 51).

Na Classe 3 (ver Figura 51), algumas palavras apresentaram maior força associativa. O termo “grupo” destacou-se como núcleo de agregação da classe ($\chi^2 = 88,459$). Em torno dele, emergiram funções típicas de mediação e validação, como “considerar” ($\chi^2 = 59,025$), “pertinente” ($\chi^2 = 42,120$), “aceito” ($\chi^2 = 42,067$),

“correlação” ($\chi^2 = 37{,}977$), “aceitar” ($\chi^2 = 36{,}584$), além de “validar” ($\chi^2 = 28{,}502$), “correlacionar” ($\chi^2 = 27{,}764$) e “coerente” ($\chi^2 = 25{,}822$).

Conjuntamente, esse campo lexical indica que o Grupo atua como instância de julgamento e de consenso, responsável por: (i) examinar as propostas do jogador; (ii) considerar sua pertinência em relação aos critérios do jogo; (iii) aceitar/recusar as correlações formuladas; (iv) validar tanto as correlações quanto a pontuação; e (v) checar a coerência entre a imagem, o *card*/enigma e a justificativa apresentada. Em termos de processo, a Classe 3 evidencia um novo agente do processo de aprendizagem: ao deliberar sobre pertinência, coerência e validação, o grupo reduz ambiguidades interpretativas, alinha critérios e sustenta a qualidade das soluções construídas pelo jogador, funcionando como um dispositivo de complementação e controle dentro do *Mirror Mode*.

Assim, a Classe 3 define o Grupo como agente avaliador e coconstrutor do processo de ensino-aprendizagem: ele não apenas legitima (ou não) as relações propostas, mas também estrutura o diálogo entre regras do jogo, desafios interpretativos e justificativas apresentadas, garantindo que as correlações avancem de percepções individuais para conhecimentos compartilhados e validados coletivamente.

A análise dos segmentos de texto típicos reforça a relevância do papel coletivo no processo de validação das associações realizadas durante o jogo. Esse movimento evidencia que a construção das respostas não se encerra na escolha individual de um jogador, mas ganha sentido a partir da aprovação crítica do grupo.

No caso da Classe 3, observa-se que os segmentos com maiores valores de escore (ver Tabela 16) corroboram a centralidade desse processo de negociação coletiva. Um primeiro exemplo pode ser visualizado no segmento com escore 452,84, em que a leitura do jogador foi reconhecida como pertinente e coerente: “[…] a correlação foi considerada pertinente e validada pelo grupo que reconheceu a profundidade da metáfora e sua coerência com os aspectos abordados pelo card um jogador utilizou a carta valete de ouros que apresenta a imagem de Alice caminhando sozinha ao lado de uma galinha em associação ao *card* 136 […]”. Esse excerto demonstra que a associação não é apenas individual, mas precisa ser construída de forma a convencer o coletivo. Nesse sentido, o papel do grupo é assumir a função de interlocutor crítico, exigindo justificativas consistentes que atravessem a barreira da subjetividade isolada.

Outro segmento reforça a ideia de validação comunitária, apresentando um escore de 436,91: “[…] a associação foi validada pelo grupo que considerou a leitura pertinente e sensível à proposta do enigma um jogador associou a carta dama de ouros que mostra a imagem de Alice próxima a um professor em um ambiente de aula ao *card* 116 […]”. Aqui, o destaque recai sobre a sensibilidade do grupo ao interpretar a metáfora proposta, o que implica não apenas ouvir, mas compreender e confirmar a pertinência da correlação realizada. O processo torna-se, assim, formativo, pois exige tanto clareza argumentativa de quem propõe quanto atenção analítica de quem avalia.

Por fim, o terceiro segmento analisado, com escore de 428,30, evidencia novamente esse movimento de julgamento e aceitação: “[…] o grupo considerou a correlação pertinente e aceitou a justificativa apresentada o jogador correlacionou o *card* 238 com a carta ás de copas que mostra a imagem de Alice no mar usando fones de ouvido […]”. Esse resultado mostra que a coerência e a consistência da justificativa são fundamentais para a aceitação da proposta pelo grupo. O processo, portanto, transcende a simples criatividade individual, transformando-se em exercício de argumentação coletiva, em que o grupo atua como um verdadeiro júri avaliador.

Assim, os três segmentos de texto, sustentados por elevados valores de qui-quadrado, demonstram que a dinâmica do jogo mobiliza não apenas a capacidade de associação simbólica, mas também o exercício crítico de validação dos argumentos apresentados. A pertinência das associações não decorre de escolhas aleatórias, mas da exigência de coerência narrativa e argumentativa. Desse modo, a Classe 3 revela a dimensão dialógica do jogo, em que a experiência lúdica se aproxima de um espaço de debate acadêmico, demandando justificativas fundamentadas e reconhecimento mútuo para que o processo avance.

Ao observar a estrutura gerada pelo CHD, nota-se que as Classes 2 e 3, embora tenham características distintas, compartilham um mesmo nó de origem. Essa configuração não é aleatória, mas revela a interdependência entre os papéis de jogador e grupo. A Classe 2, centrada no jogador, mostra a individualidade do ato de correlacionar cartas e *cards*, construindo justificativas que exigem clareza, coerência e embasamento. Já a Classe 3 evidencia a força do grupo, que assume a função avaliadora e validatória, atuando como uma instância coletiva de julgamento.

A partir desse arranjo estrutural, compreende-se que jogador e grupo são agentes complementares de um mesmo processo, não apenas coexistindo, mas se constituindo mutuamente dentro da dinâmica do jogo. O jogador precisa do grupo para

validar e reconhecer o sentido de sua construção, enquanto o grupo depende da criatividade e da fundamentação do jogador para que haja debate e reflexão. Ambos, portanto, emergem como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, atuando em um movimento dialógico no qual a significação só se completa pela interação entre eles.

Esse compartilhamento do mesmo nó no CHD reforça a ideia de que não há hierarquia fixa entre eles, mas sim uma coautoria na produção de conhecimento e sentido. O jogador, ao propor, e o grupo, ao avaliar, estabelecem uma dinâmica que transcende a simples jogabilidade, configurando-se como um espaço de construção coletiva, onde a aprendizagem acontece na tensão entre a individualidade e a coletividade.

No desenvolvimento da modalidade *Mirror Mode*, o eixo B, voltado ao processo de aprendizagem, revelou-se dividido em dois grandes braços: de um lado, os agentes do processo (Classe 2 – jogador e Classe 3 – grupo), já analisados, e, de outro, o resultado do processo, que evidencia aquilo que se conseguiu desenvolver a partir da aplicação do jogo. É desse segundo braço que surge a Classe 4, denominada Mundo Externo, representando 17,2% dos segmentos do texto e identificada pela coloração azul na árvore gerada pelo CHD.

O Mundo Externo se refere, de forma ampla, aos desafios e às características do indivíduo com TEA quando se coloca em relação com o ambiente social, educacional e de saúde. Aqui, o que está em jogo não é apenas a dimensão interna das vivências subjetivas do autista, mas, sobretudo, a maneira como suas características se tornam visíveis para a sociedade, muitas vezes servindo de base tanto para os critérios diagnósticos quanto para os estigmas e barreiras que enfrentam ao longo da vida.

A palavra de maior força evocada (ver Figura 51) nessa classe é o próprio TEA, com um χ^2 de 92,199, indicando que o transtorno, em si, é o grande marcador dessa categoria. Ao redor dessa centralidade, emergem outras palavras que explicitam tanto descritores diagnósticos quanto desafios cotidianos enfrentados pelo sujeito autista. Entre elas, destaca-se a palavra dificuldade, com χ^2 de 45,581, mostrando que o diagnóstico não se restringe à presença de características, mas também à constatação de prejuízos que impactam a vida diária.

Outro termo relevante é social, com χ^2 de 40,687, remetendo diretamente ao domínio A dos critérios diagnósticos (alterações de comunicação e interação social).

De forma complementar, surgem expressões ligadas ao domínio B, como padrão (χ^2 de 28,703), a rigidez cognitiva (χ^2 de 17,324) e a experiência de frustração diante de pequenas mudanças, também evocada com força significativa (χ^2 de 24,469).

No plano da comunicação, observa-se a presença de descritores fundamentais para o diagnóstico, como a distinção entre indivíduos verbais e não verbais (χ^2 de 19,499) e a própria palavra comunicação (χ^2 de 18,177), destacando como esse aspecto é central para o reconhecimento social das manifestações do espectro.

Além desses elementos técnicos, a análise mostra que o Mundo Externo não se restringe às características clínicas, mas abarca também a dimensão da interação do sujeito com o meio. Nesse sentido, aspectos como as dificuldades emocionais (χ^2 de 28,703) emergem como indicativos da complexidade de viver em um ambiente que muitas vezes não se mostra responsivo às singularidades do autismo.

Dessa forma, a Classe 4 (Mundo Externo) evidencia que o resultado do processo de aprendizagem proporcionado pelo jogo não se limita ao reconhecimento de características do TEA, mas amplia-se para a compreensão de como essas características se manifestam no contato com a sociedade, nos espaços de escolarização, nas relações interpessoais e até mesmo no acesso à saúde. O jogo, portanto, mobiliza os participantes a refletirem não apenas sobre os traços clínicos, mas também sobre os desafios concretos que o autista enfrenta ao habitar o mundo, revelando o caráter formativo e sensibilizador da proposta lúdica.

A análise dos segmentos de texto típicos (ver Tabela 16) da Classe 4 (Mundo Externo) permite compreender com maior profundidade como os jogadores reconheceram, discutiram e validaram as características do TEA, associando imagens e cartas a elementos clínicos, sociais e educacionais do transtorno. Essa classe, ao se voltar para o “mundo externo” do sujeito autista, revela tanto os traços diagnósticos que se tornam visíveis para a sociedade quanto os desafios enfrentados em sua adaptação cotidiana.

Um primeiro exemplo, com elevado valor de escore de 338,38, evidencia a dificuldade em reconhecer e interpretar sinais sociais e emocionais, considerada pelos jogadores como característica central do TEA. O segmento afirma: “[…] a leitura foi associada à dificuldade de reconhecer e interpretar sinais sociais e emocionais característica presente em muitas pessoas com TEA a correlação foi validada pelo grupo que reconheceu a pertinência da imagem para representar esse desafio de

leitura das pistas não verbais […]". Esse trecho remete diretamente à alteração do domínio A2, ligado à comunicação não verbal.

Outro segmento (322,36) amplia essa discussão ao destacar um ST: "[…] a cena foi associada a uma tempestade comunicativa na qual a falta de sintonia gera frustração e irritação mútua essa leitura dialoga com aspectos do TEA relacionados à comunicação não verbal e verbal estereotipada ressaltando os desafios na troca social e as possíveis tensões emocionais que podem emergir […]". A leitura foi associada aos aspectos de comunicação verbal e não verbal estereotipada, ressaltando os desafios da troca social e as tensões emocionais que podem emergir. Mais uma vez, evidencia-se a ligação com as características do domínio A.

No entanto, a Classe 4 também traz elementos ligados ao domínio B, como mostra o segmento com escore de 312,33: "[…] interpretando esse comportamento como um indicativo de indiferença diante das interações sociais essa leitura foi considerada válida pois remete simbolicamente a aspectos do TEA relacionados à rigidez comportamental e à dificuldade de adaptação às expectativas sociais […]". Aqui, além da rigidez cognitiva (B2), aparece a dificuldade de enfrentar os desafios impostos pela sociedade.

Esses desafios sociais são reforçados em outro exemplo: "[…] na correlação entre o *card* 112 e a carta 4 de paus que mostra a imagem de Alice segurando rolhas os jogadores interpretaram que pessoas com TEA podem apresentar dificuldades para compreender situações novas e desafios relacionados à leitura de expressões faciais devido a problemas de concentração em contextos sociais […]" (escore 272,46), que descreve dificuldades de compreender situações novas e interpretar expressões faciais. Da mesma forma, o segmento "[…] ele destacou que pessoas com TEA frequentemente encontram dificuldades para criar vínculos e expressar emoções o que é simbolizado na imagem pela rigidez da postura de Alice e sua posição de inferioridade […]" (escore 207,58) destaca as barreiras para criar vínculos e expressar emoções, simbolizadas pela postura rígida de Alice. Ambos revelam que a dificuldade em lidar com novidades e em estabelecer relações de troca está no cerne da interação do autista com o meio.

O impacto do mundo escolar aparece claramente em um segmento com escore de 181,35: "[…] se trata de uma dificuldade comum no TEA pois a criança Alice está estudando junto com outras crianças com TEA mas apresenta desafios devido à necessidade de uma explicação diferenciada e mais individualizada […]". Esse trecho

mostra um dos grandes desafios externos para indivíduos com autismo: a inclusão escolar e a necessidade de adequações pedagógicas.

A questão sensorial surge em outro exemplo (156,64), em que a imagem foi interpretada como “[…] segundo sua explicação a imagem simboliza a perda de controle diante de estímulos excessivos o que pode levar a estados de exaustão ou crises intensas comuns em alguns perfis de crianças com TEA especialmente quando não conseguem expressar ou regular adequadamente suas emoções […]”. Esse segmento ilustra bem como alterações do processamento sensorial, típicas do domínio B, podem desencadear crises que impactam fortemente a interação com o ambiente.

Também se destacam leituras simbólicas, como no segmento “[…] ao invés de caminhar acompanhada por outra criança ou personagem semelhante Alice se relaciona com um ser que foge ao habitual uma galinha sugerindo uma forma de interação que rompe com os padrões esperados de socialização […]” de escore 78,25, que associa Alice caminhando com uma galinha a formas de interação fora do padrão esperado pela sociedade. Essa leitura ressalta a ideia de que muitas vezes o autista é visto como alguém “fora da norma”, reforçando o risco de estigmatização.

Outro aspecto relevante emergiu no segmento “[…] ele interpretou que Alice seguia um padrão pulando de xícara em xícara de forma ordenada mas que inesperadamente as xícaras se espalham de maneira desuniforme representando as dificuldades inesperadas da vida […]” com escore de 77,52, em que se destacou a interpretação de Alice como alguém que seguia um padrão, pulando de xícara em xícara de forma ordenada, mas que inesperadamente as xícaras se espalham de maneira desuniforme, representando as dificuldades inesperadas da vida. Essa leitura reforça a dimensão simbólica do jogo como um recurso de sensibilização, ao relacionar as rupturas de padrão com os desafios cotidianos vividos por pessoas autistas. Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de uma sociedade mais consciente, capaz de compreender que determinadas dificuldades não decorrem de escolhas individuais, mas de condições neurobiológicas específicas. Quando a coletividade interpreta esses desvios de padrão como estranheza ou inadequação, o risco de exclusão se intensifica. Daí a importância de práticas educativas voltadas não apenas ao paciente autista, mas também ao meio social, para que este desenvolva uma postura de acolhimento diante das diferenças.

De forma complementar, outro segmento “[…] um jogador interpretou que em pacientes com transtorno do neudesenvolvimento pode haver dificuldades para acompanhar a aprendizagem escolar e que a imagem simbolizaria sofrimento relacionado a isso […]” (escore de 74,80) trouxe à tona a evocação da escola como espaço central de vivência e desafio. Nessa interpretação, um jogador ressaltou que um paciente com transtorno do neurodesenvolvimento pode apresentar dificuldades para acompanhar a aprendizagem escolar, simbolizando o sofrimento associado à exposição precoce às exigências institucionais. A escola, como primeiro grupo social de maior alcance após a família, emerge como lócus fundamental de inclusão e também de potencial exclusão. Tal observação reforça a necessidade de preparar a instituição escolar para o reconhecimento e acolhimento das especificidades de cada sujeito, configurando-se como espaço estratégico para promover práticas pedagógicas equitativas e sensíveis às diferenças.

Esses diferentes segmentos confirmam que a Classe 4 (Mundo Externo) evidencia tanto as características diagnósticas do TEA quanto os desafios sociais, escolares e emocionais enfrentados pelos sujeitos autistas. Os jogadores, ao construir e validar essas associações, demonstraram compreender que o autismo não se limita a critérios clínicos, mas envolve uma complexa relação entre indivíduo e sociedade.

Diante disso, a classe identificada como “mundo externo” revelou-se central para compreender as interações entre o autismo e a sociedade. O diagnóstico clínico, embora imprescindível para orientar intervenções terapêuticas e educacionais, não esgota a complexidade do fenômeno. Os achados apontam para a importância de ampliar a discussão para além dos critérios biomédicos, considerando também os múltiplos desafios enfrentados ao longo da vida, sobretudo aqueles vinculados ao reconhecimento social, à adaptação às normas coletivas e à superação das barreiras atitudinais e institucionais. Assim, o jogo possibilitou não apenas uma reflexão sobre conceitos clínicos, mas também uma sensibilização em torno das dimensões humanas e sociais que estruturam a vivência da pessoa autista.

A Classe 1, que integra o eixo B do CHD (ver Figura 50), representa 18,4% dos segmentos do texto e está marcada pela cor vermelha. Sua centralidade se organiza a partir da palavra “mundo”, que apresenta o maior valor de qui-quadrado ($\chi^2 = 65,646$; $p < 0,001$), configurando-se como núcleo simbólico dessa categoria. A partir dela, emergem outras evocações igualmente significativas, como “redor” ($\chi^2 = 36,394$;

$p < 0,001$), “interno” ($\chi^2 = 27,251$; $p < 0,001$), “restrito” ($\chi^2 = 18,026$; $p < 0,001$) e “permanecer” ($\chi^2 = 17,622$; $p < 0,001$).

Esses termos delineiam um campo semântico que se relaciona diretamente com o mundo interno do autismo, apontando tanto para um espaço de introspecção quanto para um mecanismo de proteção. O contraste entre “mundo” e “redor” evidencia a tensão existente entre o ambiente externo, muitas vezes percebido como caótico ou hostil, e o refúgio interno, que pode ser vivido como lugar de segurança. A presença da palavra “interno” reforça esse movimento de recolhimento subjetivo, associado à necessidade de preservar-se diante de sobrecargas sensoriais, sociais ou emocionais.

A evocação de “restrito” e “permanecer” amplia a interpretação desse campo. O primeiro termo indica que o acesso a esse mundo interno pode ser visto sob a ótica da limitação, associada ao estereótipo de isolamento do autismo. Contudo, a palavra “permanecer” traz uma ambiguidade interpretativa: se, por um lado, aponta para a dificuldade de sair desse espaço protegido, por outro, revela a potência de encontrar nele um estado de estabilidade e segurança, especialmente diante da instabilidade do “redor”.

Assim, a Classe 1 traduz uma dimensão do processo de aprendizagem que se volta não apenas para os agentes (como nas Classes 2 e 3), nem para os resultados práticos (como na Classe 4), mas para o núcleo subjetivo que sustenta a vivência do autismo. Esse mundo interno, que pode ser interpretado ora como retraimento, ora como estratégia adaptativa, evidencia que o aprendizado e a interação não se reduzem apenas ao movimento para fora, mas também incluem a capacidade de reconhecer, acolher e respeitar os movimentos para dentro.

A análise dos segmentos de texto típicos da Classe 1 (ver Tabela 16) permite compreender como o mundo interno do autista se configura como um elemento estruturante de sua experiência existencial. No primeiro segmento, com escore 222,64, observa-se a afirmação de que “[…] a imagem sugere um descompasso entre a percepção interna e a realidade externa simbolizado pela distorção do mundo ao seu redor e pela emergência da borboleta a narrativa remete a uma alteração no processamento sensorial especialmente o visual […]”. Esse recorte revela de modo sensível a presença de dois mundos que coexistem em paralelo: de um lado, a realidade externa marcada por múltiplos estímulos, julgamentos e exigências sociais;

de outro, a percepção singular do indivíduo, que constrói um universo próprio, muitas vezes mais seguro e inteligível do que aquele que o cerca.

Na sequência, o segundo segmento, com escore 187,53, aprofunda esse olhar ao destacar que “[…] ele destacou a dificuldade em agir em determinadas situações observando que a presença de vários relógios ao redor simboliza a percepção diferenciada do tempo que passa enquanto Alice permanece centrada em seu próprio mundo e foco na leitura […]”. Aqui, o mundo interno deixa de ser apenas reflexo de um descompasso e passa a ser também uma característica constitutiva da forma de existir do sujeito. O foco voltado ao próprio universo, muitas vezes alimentado pelo hiperfoco, não necessariamente emerge como sofrimento, mas como um modo autêntico de se relacionar com a experiência, mesmo que isso implique menor contato ou sintonia com o ambiente externo.

Por fim, o terceiro segmento, com escore 129,58, evidencia a função protetiva desse espaço interno, ao apontar que “[…] apesar disso Alice demonstra foco e concentração em seu próprio mundo ignorando o que ocorre externamente evidenciado pela ação de pintar essa interpretação foi entendida como uma representação da dificuldade em processar múltiplos estímulos simultaneamente o que pode estar relacionado ao funcionamento cognitivo observado em pessoas com TEA […]”. Nesse ponto, o mundo interno é compreendido como refúgio diante da sobrecarga sensorial ou social, permitindo ao sujeito reduzir a intensidade dos estímulos e preservar sua integridade emocional. A retração, assim, não se configura apenas como isolamento, mas como estratégia ativa de autoproteção frente a cenários de ruído, multidões e julgamentos externos.

Em conjunto, esses três segmentos permitem compreender que o mundo interno do autista não é apenas uma dimensão paralela, mas um eixo fundamental de sua subjetividade. Ele se manifesta como espaço de construção identitária, como campo de expressão de interesses e focos particulares, e também como mecanismo de defesa contra a intensidade das demandas externas. Ao reconhecê-lo, abre-se a possibilidade de ressignificar comportamentos muitas vezes vistos apenas como afastamento, compreendendo-os como formas legítimas de estar no mundo.

A seguir, será discutida a Análise Fatorial de Correspondência (AFC). A AFC sintetizada no gráfico permite observar de forma integrada a distribuição das cinco classes que emergiram dos discursos dos jogadores durante a experiência com o *TEAlice no País das Maravilhas* – modalidade *Mirror Mode* (ver Figura 55). Essa

representação facilita a compreensão de como os diferentes núcleos temáticos se organizaram, destacando tanto os polos de origem quanto os desdobramentos do processo de ensino-aprendizagem.

No lado esquerdo do gráfico, encontra-se a Classe 5, vinculada às palavras “jogo”, “regra”, “dinâmica” e “envolvimento”. Essa classe concentra a dimensão do lúdico e da mecânica do jogo, trazendo à tona a experiência direta dos participantes com esses elementos do jogo. Aqui, é importante destacar que, embora o jogo tenha sido um facilitador do processo, também se revelou como um desafio para alguns jogadores, especialmente aqueles sem familiaridade prévia com jogos de cartas, como Pif-Paf® e naipes. Esse aspecto ressalta como o aprendizado, além de simbólico, envolveu também a adaptação prática às regras e à lógica do jogo.

No quadrante superior direito, aparecem as Classes 2 e 3, que se referem, respectivamente, ao jogador e ao grupo. A disposição dessas classes reforça o papel ativo dos agentes do processo de aprendizagem. O jogador, enquanto indivíduo, e o grupo, enquanto coletivo, emergem como protagonistas que dão vida à experiência, transformando o jogo em espaço de troca, reflexão e construção compartilhada. É nesse ponto que o jogo deixa de ser apenas uma atividade mecânica e passa a ser compreendido como uma ferramenta pedagógica.

Já no quadrante inferior direito, identificam-se as Classes 1 e 4, que tratam do mundo interno e do mundo externo do autismo. A Classe 1 (em vermelho) reflete o espaço introspectivo, subjetivo e protetivo do sujeito com TEA, remetendo a palavras como “mundo”, “interno” e “permanecer”. Por outro lado, a Classe 4 (em azul) enfatiza as relações com o meio social, as dificuldades de adaptação e as exigências externas. A proximidade dessas duas classes no gráfico traduz a dualidade vivida pelo sujeito autista: de um lado, a busca por refúgio em seu espaço interno; de outro, os desafios impostos pelas demandas sociais e ambientais.

A posição central do grupo de palavras associadas à imagem, símbolos e interpretação mostra como o jogo funcionou como ponte entre os polos. O *Mirror Mode* se revelou como dispositivo que conecta a experiência lúdica (Classe 5) com os agentes (Classes 2 e 3) e, finalmente, com os resultados reflexivos (Classes 1 e 4). O arranjo gráfico reforça essa lógica processual: o jogo como ponto de partida, o jogador e o grupo como mediadores, e os mundos interno e externo do autismo como síntese final do aprendizado e da sensibilização.

Assim, o gráfico unificado confirma a coerência da organização temática, evidenciando que o *TEAlice – Mirror Mode* não apenas estimulou a participação dos jogadores, mas também possibilitou que a dinâmica lúdica se transformasse em experiência significativa de compreensão e reflexão sobre o autismo.

A Análise de Similitude (ver Figura 57) evidenciou a centralidade do termo “jogador” (como principal expoente do halo laranja), que se destacou como núcleo estruturante da rede semântica, conectando diferentes dimensões da experiência lúdica e interpretativa. A partir desse ponto central, desdobraram-se três eixos principais: narrativo-simbólico, social-coletivo e clínico-conceitual.

No eixo narrativo-simbólico, observa-se a aproximação em um halo magenta entre os termos “Alice”, “imagem”, “interpretar” e “dificuldade”, indicando que a personagem central atua como mediadora das representações, trazendo à tona os desafios relacionados à comunicação, à expressão e à possibilidade de simbolização. Esse campo lexical revela que a narrativa não apenas serve de pano de fundo, mas estrutura a forma como os jogadores constroem sentidos em torno da experiência.

O eixo social-coletivo (halo azul) aparece articulado no agrupamento que envolve “grupo”, “correlação”, “validar” e “considerar”, o que demonstra a relevância da dinâmica interativa entre os participantes. A necessidade de validar interpretações, de estabelecer consensos e de reconhecer diferentes perspectivas sugere que o processo de jogo ultrapassa o individual, configurando-se como um espaço de negociação coletiva de significados.

Já o eixo clínico-conceitual se concentra em torno do termo “TEA”, associado a “rigidez”, “movimento”, “pessoa” e “interação”. Tal agrupamento remete diretamente às características do autismo, que se fazem presentes como categoria de análise e como referência de interpretação dentro da proposta do jogo. Nesse sentido, a inserção do TEA no grafo não se restringe ao aspecto clínico, mas aparece integrado às interações, aos padrões de atenção e às dificuldades comunicacionais discutidas pelos jogadores.

Além desses eixos principais, o grafo revela ainda subgrupos específicos. O primeiro deles, relacionado ao núcleo central, evidencia a relação entre “*card*”, “cena”, “proposta”, “enigma” e “regras”, representando a prática efetiva do jogo, na qual os jogadores se engajam em observar, associar, interpretar e demonstrar. Outro subgrupo menor conecta “*mirror mode*”, que é o nome dado a essa modalidade de jogo, a “tema regras”, ressaltando a dimensão estratégica e mecânica que, embora

periférica, sustenta a organização interna da atividade lúdica. A menção a desafios como o Pif-Paf® reforça a percepção de que o jogo não se limita ao conteúdo simbólico, mas também implica habilidades cognitivas e motoras específicas que, para alguns participantes, apresentaram-se como obstáculos.

Então, na Figura 57, observa-se um fluxo que resume o percurso da ludicidade até a produção do conhecimento. O trajeto discursivo inicia-se no halo magenta, ancorado em “Alice” e “imagem”, que representam códigos simbólicos do autismo inseridos de forma metafórica. Cabe ao jogador, situado no halo laranja, identificar esses elementos e buscar associações, utilizando-se dos recursos textuais disponíveis – como os *cards* e os enigmas.

Esse movimento leva ao halo azul, cujo núcleo é “correlação”, acompanhado por termos como “considerar”, “validar” e “aceitar”. Nesse ponto, o grupo assume o papel de verificar e legitimar se a associação proposta pelo jogador entre imagem e texto realmente sustenta um conhecimento consistente sobre o TEA.

O processo, então, alcança o halo verde, centrado na palavra “TEA”, que representa o produto do conhecimento, resultante da validação coletiva da construção realizada pelo jogador. Nesse estágio, o conceito deixa o universo imagético (como na figura de Alice), atravessa o campo textual e simbólico (como nos *cards* e enigmas) e transforma-se em algo intangível: o conhecimento produzido, consolidando a transposição lúdica para o campo conceitual do transtorno.

Por fim, evidencia-se o micro-halo rosa, vinculado ao termo “regras”, que atua diretamente sobre o jogador, funcionando como eixo normativo que regula e orienta toda a dinâmica interpretativa no circuito discursivo.

De forma geral, o grafo de similitude evidencia a sobreposição de três dimensões complementares – narrativa, social e clínica – todas interligadas pela figura do jogador. Essa configuração aponta para o caráter híbrido da experiência, em que o jogo atua simultaneamente como recurso de simbolização, como espaço de negociação coletiva e como dispositivo de reflexão sobre o autismo.

A nuvem de palavras obtida pelo *Mirror Mode* reforça os achados do grafo de similitude, destacando novamente a centralidade do termo “jogador”, em articulação com “Alice”, “imagem”, “carta” e “interpretação”. Essa configuração evidencia que a experiência lúdica se organiza em torno do participante, que precisa interpretar imagens e símbolos mediados pela narrativa de Alice. Além disso, termos como “dificuldade”, “grupo”, “correlação” e “TEA” confirmam a presença das três dimensões

identificadas na análise de similitude – narrativa-simbólica, social-coletiva e clínico-conceitual – mostrando que ambas as análises convergem para a mesma interpretação do *corpus*.

A Classe 5, única derivada do Eixo A no CHD (Figura 50), reúne 21,1% dos segmentos e funciona como porta de entrada para o entendimento do jogo e da jogabilidade no *Mirror Mode*. O léxico de maior associação – “jogo” (χ^2 elevado), “regra”, “dinâmica”, “partida”, “tema regras”, “tema envolvimento” e “tema desafios” – indica que os participantes organizaram a experiência em torno de compreensão de regras, adaptação à mecânica e engajamento progressivo. Os textos típicos com escores altos mostram um padrão consistente: (i) dificuldade inicial de assimilação das regras (inclusive pela analogia com Pif-Paf® e naipes); (ii) superação gradual mediante leitura conjunta e mediação entre pares; e (iii) aumento do envolvimento com o avanço das rodadas (risos, entusiasmo, perguntas e pedidos de esclarecimento). Essa trajetória, do início hesitante à fluidez da jogabilidade, harmoniza-se com concepções clássicas de regra e enquadre lúdico: ao “marcar” um quadro de faz de conta e suas regras, o grupo estabiliza expectativas, reduz ambiguidades e torna a interação previsível (Bateson, 1955; Vygotsky, 1967).

Os demais gráficos reforçam a leitura. Na AFC (Figura 55), o halo da Classe 5 projeta termos ligados a “jogo”, “regra”, “dinâmica”, “tema desafios” e “envolvimento” no quadrante esquerdo, evidenciando um núcleo mecânico-procedimental distinto dos halos que, à direita, agregam agentes (Classes 2 e 3) e resultados (Classes 1 e 4). Na similitude (Figura 57), “jogador” figura como nó central, e “regra/partida/jogo” compõem uma trilha de conexão (dentro do mesmo halo laranja) que se liga a palavras como “proposta”, “mostrar”, “demonstrar” e “correlação”, sugerindo que entender a regra e testá-la em ação foi pré-condição para os movimentos interpretativos e argumentativos posteriores. A nuvem de palavras (Figura 59) confirma a saliência de “jogador”, “imagem”, “carta”, “interpretação”, mas preserva a visibilidade de “regra”, “jogo”, “correlação” e “grupo”, compondo o pano de fundo da experiência lúdica regulada.

Do ponto de vista teórico, três eixos dialogam diretamente com esses achados. Primeiro, a literatura de aprendizagem ativa mostra que ambientes nos quais os estudantes precisam agir segundo regras, experimentar, explicar e ajustar estratégias produzem maior desempenho e menor reprovação quando comparados a formatos expositivos (Freeman *et al*., 2014). Em jogos, isso se traduz em ciclos curtos de

tentativa-erro, *feedback* e refinamento de entendimento das regras – exatamente o que aparece nos seus segmentos típicos. Em segundo lugar, estudos de *game-based learning* indicam que desafio ótimo, clareza de metas e regras estáveis sustentam engajamento e persistência (Hamari *et al*., 2016; Plass; Homer; Kinzer, 2015). No seu *corpus*, o Pif-Paf® funciona como ponto de atrito cognitivo: quando a regra é nova/difícil, há queda momentânea de fluência; quando o grupo coexplica e pratica, o engajamento cresce – padrão compatível com a relação entre desafio, competência percebida e motivação. Terceiro, autores clássicos sobre brincadeira/regras descrevem que o jogo institui um quadro de normas que os participantes aprendem e negociam na ação; as regras dão forma à imaginação e ancoram a interação social (Bateson, 1955; Vygotsky, 1967). Isso explica por que, nos resultados apontados pelos STs da Tabela 16, a leitura conjunta e a mediação entre pares “destravaram” o jogo: não foi só memorização de instruções, mas internalização social das regras como marcadores do enquadre.

Há também convergência com achados recentes sobre jogos voltados à educação: estudos relatam ganhos de motivação, colaboração e compreensão conceitual quando as tarefas exigem seguir regras explícitas, justificar escolhas e negociar significados com o grupo (Nguyen *et al*., 2024; Vita-Barrull *et al*., 2023). Esse padrão aparece na Classe 5 e prepara o terreno para o que as Classes 2 e 3 mostram depois (papel do jogador e do grupo): dominar a regra é condição para correlacionar imagens/enigmas e debater justificativas. Em suma, a Classe 5 evidencia que a jogabilidade no *Mirror Mode* operou como dispositivo pedagógico: começou com barreiras de entendimento, avançou por apoio coletivo e resultou em participação ativa, alinhando-se à aprendizagem ativa e à tradição teórica que vê no lúdico regrado um catalisador de engajamento e de produção de sentido.

As Classes 2 e 3, organizadas no eixo B do CHD (Figura 50), representam os agentes do processo de ensino-aprendizagem no *Mirror Mode*, uma modalidade estruturada como jogo de cartas com associações simbólicas. Nessa dinâmica, cada jogador precisa correlacionar um *card*/enigma, que contém uma mensagem ou código, com uma carta/imagem do baralho, enquanto a partida ocorre em paralelo a um sistema de cartas inspirado no Pif-Paf®. Esse arranjo articula dois planos: de um lado, a lógica tradicional das cartas, de caráter competitivo; de outro, a dimensão interpretativa, na qual os jogadores constroem significados, justificam suas escolhas e negociam sentidos com o grupo.

No CHD, observa-se que a Classe 2 (Jogador) e a Classe 3 (Grupo) emergem de um mesmo nó, indicando que os dois papéis são complementares. Na AFC (Figura 55), concentram-se palavras que emergem com a cor cinza da Classe 2 e com a cor verde da Classe 3. Esses termos aparecem no quadrante superior direito, dispostos de forma quase imbricada e misturada, mas cada um firme em seu papel, pois possuem força para se manter em suas respectivas classes. Desse modo, cria-se a ideia de que representam os mesmos indivíduos que, em determinados momentos, assumem o papel de jogador – buscando estabelecer correlações – e, em outros, o papel de grupo – responsável por validar tais construções. Essa é, de fato, a essência do jogo: a cada rodada, papéis e personagens se alternam, de modo que o processo de construção do conhecimento seja vivenciado em diferentes posições por cada participante.

A análise de similitude (Figura 57) posiciona o termo jogador como nó central, conectado a imagem, correlação e grupo, evidenciando a articulação entre criação individual e validação coletiva. Já a nuvem de palavras (Figura 59) confirma essa centralidade, destacando simultaneamente jogador, grupo e TEA.

A Classe 2 evidencia que o jogador é um agente ativo, elaborando conexões criativas entre cartas e *cards* por meio de processos de interpretação simbólica, raciocínio abstrato e argumentação. A Classe 3, por sua vez, mostra o grupo como instância avaliadora, responsável por validar, recusar ou complementar as proposições. Essa triangulação revela que a aprendizagem não se dá de forma isolada, mas se constrói na interação, em um processo dialógico de produção coletiva de conhecimento.

Esses achados convergem com abordagens contemporâneas de aprendizagem ativa. Freeman *et al*. (2014) demonstraram, em meta-análise, que metodologias ativas melhoram significativamente o desempenho e reduzem taxas de evasão no ensino superior. Nguyen *et al*. (2024) observaram que jogos educativos com base em cartas favorecem a deliberação coletiva e estimulam competências de argumentação e negociação. No mesmo sentido, Ribeiro-Silva *et al*. (2022) destacam que a aprendizagem experiencial mobiliza ciclos de vivência, reflexão, conceitualização e experimentação, o que se observa no *Mirror Mode*, quando os jogadores alternam entre interpretar individualmente, justificar suas escolhas e submeter suas ideias ao crivo coletivo.

Nesse processo, a ludicidade aparece como eixo estruturante. De acordo com Hamari *et al*. (2016) e Plass, Homer e Kinzer (2015), a combinação entre regras claras e liberdade interpretativa favorece engajamento, motivação intrínseca e aprendizagem significativa. No entanto, mais do que engajamento, a ludicidade precisa ser compreendida como prática emancipatória, capaz de transformar a experiência em espaço de criação de sentidos e de autonomia crítica. É justamente essa a perspectiva defendida pelo Recriar-se Lúdico (Pires, 2021), que entende o lúdico como movimento de reinvenção de si e de construção de significados no encontro entre sujeito, jogo e coletividade. No *Mirror Mode*, esse movimento se concretizou na medida em que o jogador e o grupo se constituíram mutuamente como protagonistas, demonstrando que a ludicidade não apenas sustenta a jogabilidade, mas se integra ao processo pedagógico como prática transformadora.

Assim, o Eixo B revela que o *Mirror Mode*, enquanto jogo de cartas com associações interpretativas, funcionou como um cenário pedagógico dialógico. O jogador, ao propor, e o grupo, ao validar, mobilizaram conjuntamente processos cognitivos, simbólicos e sociais, transformando a experiência em prática de ensino-aprendizagem colaborativa. A análise das Classes 2 e 3 confirma, portanto, que a ludicidade, quando orientada por princípios críticos como os do Recriar-se Lúdico, transcende o entretenimento e se consolida como recurso potente para a aprendizagem ativa e significativa.

No CHD (Figuras 50 e 51), as Classes 4 (Mundo Externo) e 1 (Mundo Interno) aparecem no ramo dos “resultados do processo”, ou seja, como produtos das interações ocorridas entre os agentes do jogo (Classes 2 e 3). A Classe 4 (Mundo Externo) está ancorada em termos ligados à interação social e comunicacional (social, comunicação) e também a rigidez, padrões e repetição, refletindo os principais critérios diagnósticos descritos no DSM-5-TR (APA, 2022). Já a Classe 1 (Mundo Interno) reúne palavras como mundo, interno, redor e permanecer, evocando dimensões de isolamento, introspecção e recolhimento subjetivo, que podem ser entendidas tanto como expressão de dificuldades sociais quanto como estratégias de proteção diante da sobrecarga ambiental.

Na AFC (Figura 55), observa-se a proximidade espacial entre essas duas classes, sugerindo que, no discurso dos participantes, o “fora” (pressões sociais, escolares e comunicacionais) e o “dentro” (respostas subjetivas de regulação) são pensados em conjunto. Essa convergência é reforçada no grafo de similitude

(Figura 57), no qual termos referentes à interação social e à rigidez de comportamento aparecem conectados a evocações de mundo interno, como permanecer e interno. Já a nuvem de palavras (Figura 59, estrutura do CHD da modalidade *Mirror Mode* com classes e eixos nomeados, classes da CHD com palavras de maior associação – qui-quadrado e p-valor –, distribuição lexical das classes no plano cartesiano pela AFC do *Mirror Mode*) sintetiza visualmente esse quadro, destacando lado a lado interação e rigidez, comunicação e interno, evidenciando que os jogadores construíram sentidos que articulam tanto os critérios clínicos quanto a vivência subjetiva das pessoas autistas.

Do ponto de vista científico, esses resultados são coerentes com a literatura recente. A descrição do TEA em dois grandes domínios – dificuldades persistentes na comunicação/interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades – é amplamente reconhecida (Lord *et al*., 2020). No jogo, esses aspectos foram tematizados na Classe 4, que evidenciou desde dificuldades em interpretar pistas sociais até a presença de rigidez cognitiva, rotinas fixas e respostas intensas a mudanças, elementos também apontados em revisões recentes como centrais para a compreensão do espectro (Robertson; Baron-Cohen, 2017). Autores como Falck-Ytter e Bussu (2023) defendem ainda que alterações precoces no processamento sensorial podem estar na base dessas manifestações, ajudando a explicar a forte ligação entre estímulos ambientais e estratégias internas de autorregulação observadas na Classe 1.

A Classe 1 (Mundo Interno), por sua vez, evidencia a ambiguidade do isolamento. Este pode aparecer como traço clínico ligado às dificuldades de reciprocidade social (Domínio A), mas também como efeito social, resultado do estigma, da rejeição ou da falta de acolhimento. Estudos recentes reforçam essa interpretação relacional: Cage, Di Monaco e Newell (2018) mostram que baixos níveis de aceitação social estão associados a piores indicadores de saúde mental; Turnock, Langley e Jones (2022) descrevem o impacto do estigma na exclusão social; e Chapman *et al*. (2022) e Cook *et al*. (2021) analisam como o mascaramento social – estratégia de adaptação usada por muitos autistas – pode levar à exaustão e ao retraimento como forma de preservação. Além disso, a teoria da “dupla empatia”, de Milton (2012), questiona a ideia de que o isolamento seja apenas uma falha do indivíduo, mostrando que ele emerge também das dificuldades mútuas de compreensão entre pessoas autistas e não autistas.

No campo educacional e social, revisões como as de Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) e Tsou *et al*. (2024) reforçam que barreiras institucionais, falta de adaptações e ambientes pouco responsivos às necessidades sensoriais ampliam as dificuldades de interação e participação, contribuindo para que o “mundo externo” seja percebido como hostil. Nessas condições, a permanência no “mundo interno” pode ser compreendida como estratégia legítima de enfrentamento. Ao mesmo tempo, estudos recentes também apontam que padrões de repetição e rigidez podem ter funções adaptativas, como reduzir ansiedade, regular estímulos e garantir previsibilidade em contextos incertos (Lei *et al*., 2022; Normansell-Mossa *et al*., 2021).

Dessa forma, as Classes 4 e 1 revelam que o produto final do *Mirror Mode* não foi apenas o reconhecimento de critérios clínicos abstratos, mas a construção de um conhecimento integrado, que articula dimensões diagnósticas e subjetivas, internas e externas. Os jogadores reconheceram tanto os desafios impostos pelo mundo social quanto os mecanismos de autorregulação e proteção desenvolvidos no mundo interno. Essa leitura amplia a compreensão do autismo, mostrando-o não apenas como conjunto de déficits, mas como experiência relacional e adaptativa, construída no diálogo entre indivíduo e sociedade.

7.2.4 Discussão – análise qualitativa – Modalidade 2

Conforme apresentado na Figura 44, que sintetiza os parâmetros descritivos do *corpus* da modalidade *Mind Mode*, observa-se que o material analisado é constituído por 10 textos, totalizando 306 ST. Esse número é ligeiramente inferior ao verificado no *Mirror Mode*, porém ainda garante uma fragmentação adequada em unidades analíticas para o tratamento estatístico e qualitativo.

O *corpus* apresenta um total de 10.929 ocorrências, indicando densidade lexical compatível com a extensão do material. Entre essas ocorrências, 2.115 formas distintas refletem uma diversidade lexical consistente, enquanto os 1.125 hápax evidenciam a presença de termos singulares, potencialmente relevantes para a emergência de significados específicos e nuances interpretativas.

Adicionalmente, o *software* IRaMuTeQ identificou 275 Segmentos de Texto aproveitados, correspondendo a 89,87% do total segmentado. Esse percentual é superior ao mínimo de 70% exigido para assegurar a representatividade do *corpus*, o que confere robustez metodológica às análises subsequentes. Essa taxa elevada de

aproveitamento sugere ainda maior homogeneidade do material, sem prejuízo da diversidade vocabular encontrada.

Em síntese, os parâmetros apresentados confirmam que o *corpus* do *Mind Mode* dispõe de equilíbrio entre variedade e densidade lexical, garantindo condições adequadas para análises qualitativas e quantitativas subsequentes. Esse resultado reforça a confiabilidade do processamento textual e assegura que tanto termos recorrentes quanto palavras raras possam ser considerados como marcadores relevantes para a interpretação do material analisado.

Analisando a Figura 46, observa-se que o gráfico de distribuição logarítmica (frequência × *ranking*), construído a partir das formas ativas do *corpus* da modalidade *Mind Mode*, apresenta o padrão descendente característico previsto pela Lei de Zipf. (Pinto, 2015). Isso significa que poucas palavras concentram alta frequência de ocorrência, enquanto a maioria aparece apenas uma ou poucas vezes. Tal configuração confirma a adequação do *corpus*, equilibrando termos recorrentes que estruturam o discurso e um número expressivo de formas raras (hápax), que podem emergir como elementos diferenciadores de sentido nas análises posteriores. A presença desse padrão reforça a consistência estatística do material e assegura a validade do processo de segmentação textual realizado pelo IRaMuTeQ.

Ainda nas estatísticas textuais iniciais, ao analisar a Figura 48, verifica-se que a distribuição da quantidade de palavras por ST apresenta um padrão concentrado em torno de valores médios, com menor frequência de segmentos demasiadamente curtos ou excessivamente longos. Esse comportamento sugere que o *corpus* foi fragmentado em unidades analíticas relativamente homogêneas, favorecendo a consistência e a confiabilidade das análises estatísticas subsequentes. A predominância de segmentos equilibrados reforça a qualidade da segmentação, evitando vieses interpretativos e garantindo que etapas posteriores, como a CHD e a AFC, sejam conduzidas a partir de uma base lexical sólida e representativa.

A análise lexical realizada pelo *software* IRaMuTeQ, por meio do método de CHD de Reinert, segmentou o *corpus* da modalidade *Mind Mode* em seis classes lexicais, distribuídas a partir de critérios estatísticos de frequência e coocorrência de palavras.

Inicialmente, esperava-se que o *corpus* fosse organizado em quatro classes, acompanhando a divisão do questionário aplicado durante a observação dos jogadores (baseado no Recriar-se Lúdico – Pires, 2021, Apêndice I). Esse

questionário contemplava quatro dimensões principais: regras, desafios, envolvimento e dinâmica do jogo. No entanto, a CHD revelou uma estrutura mais complexa, distribuindo o material em seis classes distintas.

A Figura 52 apresenta o dendrograma gerado automaticamente pelo IRaMuTeQ a partir da análise do *corpus* textual, no qual se observa a distribuição das classes segundo sua significância estatística. Cada classe foi formada pela associação de palavras com valores de qui-quadrado elevados e níveis de significância (p), o que reforça a robustez da relação entre os termos e os segmentos de texto agregados em cada classe, conforme detalhado na metodologia.

Na sequência, a Figura 53 mostra a nomeação das classes e a organização dos eixos e ramos, conforme a interpretação do autor. O Eixo A, isolado, abrangeu a Classe 1, denominada Impressões sobre o Jogo e a Jogabilidade, que concentrou 15,3% dos segmentos textuais. Já o Eixo B (nomeado de Aprendizagem/Ludicidade) agrupou as demais classes, originando dois grandes núcleos interpretativos: Agentes do Processo e Produtos do Processo.

No primeiro núcleo, Agentes do Processo, observaram-se as funções desempenhadas pelos participantes durante a atividade lúdica. Esse núcleo foi composto pelas Classes 5 (Contador de História) e 6 (Grupo), que emergiram de um mesmo nó e, posteriormente, se articularam à Classe 2 (Debate), entendida como o resultado das trocas e discussões entre os agentes no decorrer do jogo.

O segundo núcleo, Produtos do Processo, esteve vinculado ao Transtorno do Espectro Autista, refletindo os conhecimentos e aprendizagens construídos a partir da utilização do jogo como recurso de desenvolvimento da ludicidade. Esse núcleo reuniu principalmente as Classes 3 (Domínio B – comportamentos repetitivos e estereotipados) e 4 (Domínio A – dificuldades de comunicação e interação social).

Assim, observa-se que a estrutura resultante da CHD revelou uma configuração mais detalhada, distinguindo, além das regras e das impressões sobre a jogabilidade, de forma clara tanto os papéis desempenhados no jogo (Agentes do Processo) quanto os conhecimentos construídos a partir dele (Produtos do Processo).

Dessa forma, apresentam-se a seguir as classes identificadas, bem como seus ramos e eixos, com as respectivas nomeações atribuídas pelo autor.

A Classe 1 do CHD, vinculada à modalidade *Mind Mode*, foi designada como Impressões sobre o Jogo e Jogabilidade, com base na análise integrada das Figuras 53 e 54. A leitura estrutural do dendrograma evidenciou que o *corpus* dessa

modalidade organiza-se em dois eixos principais: o Eixo A, associado às questões de regras e jogabilidade e aos desafios enfrentados pelos participantes; e o Eixo B, voltado às ações do jogo propriamente ditas. Nesse contexto, a Classe 1, que corresponde a 15,3% dos segmentos de texto, apresenta forte deslocamento para o Eixo A, o que justifica sua tipicidade semântica e a pertinência da nomenclatura adotada.

O vocabulário característico da Classe 1, composto por termos com significância estatística elevada ($p < 0,0001$) e valores de χ^2 expressivos, reforça essa interpretação. Entre as palavras mais representativas destacam-se (ver Figura 54): regra ($\chi^2 = 100,524$), jogo ($\chi^2 = 83,752$), dinâmica ($\chi^2 = 80,854$), temas regras ($\chi^2 = 57,570$), tema envolvimento ($\chi^2 = 57,570$), demonstrar ($\chi^2 = 57,525$) e engajamento ($\chi^2 = 39,848$). Esse conjunto lexical evidencia a centralidade de aspectos ligados à compreensão, aplicação e vivência das regras, bem como ao envolvimento dos jogadores na experiência lúdica.

A análise dos segmentos de texto típicos ilustra, de forma concreta, a relação entre o léxico representativo e o conteúdo produzido pelos participantes (ver Tabela 17). Destacam-se: na análise dos segmentos de texto que compõem esta classe, observou-se que os jogadores evidenciaram, desde o início, facilidade na compreensão das regras e elevado nível de envolvimento. Isso pode ser ilustrado pelo trecho (escore 626,87): “[…] nesta modalidade *mind mode* os jogadores aparentemente compreenderam as regras sem dificuldades não foram observadas dúvidas relevantes durante a explicação e a dinâmica foi iniciada com fluidez. Os jogadores demonstraram alto nível de envolvimento ao longo da atividade […]”, que demonstra a clareza da proposta e a adesão imediata dos participantes à dinâmica do jogo. Essa percepção é reforçada pela cooperação entre os jogadores, descrita com escore 591,27: “[…] essa postura colaborativa contribuiu significativamente para o progresso do jogo e para a construção conjunta do conhecimento sobre suas regras e objetivos. De modo geral os jogadores demonstraram envolvimento satisfatório com a atividade apresentando interesse e engajamento durante a partida […]”, evidenciando como a colaboração potencializou tanto o andamento da partida quanto a apropriação coletiva das regras e objetivos.

Ainda que parte dos participantes nunca tivesse tido contato prévio com a proposta lúdica, verificou-se a capacidade de adaptação às regras, ainda que com ritmos distintos de assimilação, como aponta este ST com escore 537,09: “[…] embora

os jogadores nunca tivessem tido contato prévio com o jogo Dixit inicialmente demonstraram ter compreendido as regras gerais da proposta se observou entretanto que alguns jogadores assimilaram o funcionamento do jogo de maneira mais rápida enquanto outros necessitaram de mais tempo para se familiarizar com a dinâmica […]". Paralelamente, o envolvimento foi notado desde o início da atividade, marcado por motivação e interesse coletivo, conforme (escore 515,40): "[…] os jogadores demonstraram alto nível de envolvimento desde o início da dinâmica do *Mind Mode* estavam atentos motivados e ninguém se mostrou disperso vários se mostraram ansiosos para começar a jogar o que evidenciou o interesse e o engajamento coletivo com a atividade […]".

Outro aspecto importante observado foi a boa aceitação da atividade, refletida no desejo dos jogadores de repeti-la, o que indica forte engajamento e satisfação com a experiência, como descrito em (escore 438,99): "[…] ao final manifestaram desejo de jogar novamente diversas vezes o que indica boa aceitação e engajamento com a dinâmica do jogo. Um dos jogadores apresentou maior dificuldade inicial atribuída à timidez o que influenciou sua interação nos momentos iniciais da partida […]". A dimensão afetiva e interativa da atividade também se fez presente, registrada em (escore 423,47): "[…] se expressando com entusiasmo por meio de risos e interações lúdicas o que evidenciou uma experiência coletiva marcada pelo divertimento e pela participação ativa. Os jogadores demonstraram capacidade de vivenciar adequadamente os desafios propostos pela atividade se mantendo atentos e engajados ao longo da dinâmica […]", revelando que a experiência foi permeada por entusiasmo e expressões de prazer coletivo.

Por fim, a fluidez da dinâmica e o domínio progressivo das regras confirmaram não apenas a compreensão das normas do jogo, mas também o interesse genuíno dos participantes em justificar suas escolhas, como ilustrado em (escore 374,75): "[…] a fluidez do jogo refletiu um bom domínio das regras e dos objetivos da atividade revelando um nível avançado de compreensão e participação além disso houve um interesse genuíno por parte do grupo em justificar suas escolhas […]". Esse conjunto de evidências reforça a pertinência da nomenclatura atribuída à classe, centrada nas impressões sobre o jogo e na jogabilidade.

Em síntese, a convergência entre léxico representativo e segmentos típicos permite afirmar que a Classe 1 está diretamente relacionada às percepções dos participantes sobre o funcionamento do jogo e sobre sua própria experiência de

engajamento e aprendizagem das regras. A delimitação dessa classe no Eixo A evidencia que os jogadores não apenas compreenderam a lógica da atividade, mas também valorizaram aspectos como colaboração, motivação, aceitação e interesse contínuo, o que fundamenta e legitima a nomenclatura de Impressões sobre o Jogo e Jogabilidade.

A interpretação das Classes 5, 6 e 2 foi realizada a partir da análise do Eixo B do dendrograma (Figura 53), identificado no *corpus* como “Aprendizagem/Ludicidade”. Esse eixo se ramifica em dois polos principais: “Produtos do Processo” e “Agentes do Processo”. Do polo “Agentes do Processo” emergiu um nó que originou dois novos ramos: o primeiro denominado “Trocas e Discussões”, que já direcionava para a Classe 2 (Debate), e o segundo denominado “Papéis nos Jogos”, do qual se desdobraram duas novas classes: a Classe 5 (“Contador de História”) e a Classe 6 (“Grupo”). Tal estruturação foi fundamental para a definição das nomenclaturas das classes, uma vez que indicou, desde o arranjo gráfico, que os conteúdos relacionados se organizavam em torno dos papéis assumidos pelos participantes no jogo e nas interações decorrentes da atividade. Além da posição no dendrograma, foram considerados também os vocábulos estatisticamente significativos (Figura 54). Todos os resultados apresentaram valores de p significativos, sendo a grande maioria $< 0,0001$; quando não atingiam esse patamar, mantinham-se ao menos em $p < 0,05$, sempre acompanhados de qui-quadrado (X^2) elevado, bem como de segmentos de texto representativos, selecionados pelo alto escore de tipicidade semântica. A conjugação desses três elementos – posição estrutural no dendrograma, vocábulos característicos e exemplares textuais – possibilitou a atribuição de nomes precisos e coerentes a cada uma das classes.

A Classe 5 foi nomeada “Contador de História” e concentrou 11,3% dos segmentos analisados. A escolha desse nome deriva, sobretudo, do léxico que se mostrou mais associado a essa classe, destacando-se termos como retratar ($\chi^2 = 89,585$), código ($\chi^2 = 51,236$), correspondência ($\chi^2 = 31,949$), Alice ($\chi^2 = 29,99$), carta ($\chi^2 = 28,9$), abordar ($\chi^2 = 25,988$), contador de história ($\chi^2 = 25,614$), apresentar ($\chi^2 = 20,279$) e associar ($\chi^2 = 19,871$). Esses elementos apontam para a função desempenhada pelo jogador responsável por criar um código narrativo, a partir de uma carta escolhida, e apresentá-lo ao grupo. Esse movimento de atribuir significados e propor uma correspondência narrativa pode ser observado em segmentos (ver Tabela 17) como o de escore 339,57 no qual se lê: “[…] o contador de história atribuiu

ao código Alice tem dificuldade em aceitar repreensão e em seguir ordens a carta 9 de espadas que retrata a imagem de Alice discutindo com o coelho […]". Em outro segmento, com escore 284,86, observa-se a mesma lógica: "[…] o contador de história atribuiu ao código dificuldade em aceitar o diagnóstico a carta 9 de ouros que retrata Alice usando uma máscara a interpretação apresentada destacou que indivíduos com TEA frequentemente utilizam uma máscara como mecanismo de proteção para socializar […]". Já no segmento de escore 279,32, reforça-se a centralidade desse papel: "[…] o contador de história apresentou como código narrativo a expressão a seguir aprisionamento nas próprias ideias a carta escolhida foi a dama de paus cuja imagem retrata Alice dentro de uma bola de vidro […]". Assim, os termos destacados e os segmentos típicos confirmam a pertinência do nome atribuído à classe, pois descrevem um agente cuja atuação central é narrar, cifrar e instigar interpretações.

A Classe 6, por sua vez, foi denominada "Grupo" e reuniu 14,6% dos segmentos. O léxico distintivo aponta para ações coletivas de escolha e tentativa de acerto, com destaque para acertar ($\chi^2 = 41{,}234$), escolher ($\chi^2 = 28{,}759$), carta ($\chi^2 = 27{,}450$) e correto ($\chi^2 = 21{,}534$). Nessa classe, os participantes aparecem em sua dimensão coletiva, exercendo o papel de adivinhar a carta correta escolhida pelo contador e, simultaneamente, propor cartas alternativas capazes de convencer os demais. Esse duplo movimento (ver Tabela 17) é explicitado em trechos como o segmento com escore 139,17 no qual se afirma: "[…] 2 jogadores acertaram a carta justificativas do grupo foi de que um jogador escolheu a 8 de espadas destacando que Alice está segurando uma colher de pau gigante um objeto incomum […]". No segmento de escore 180,03, lê-se: "[…] apenas um jogador acertou a carta correta que foi a carta valete de espadas que mostra Alice com um telégrafo ele escolheu essa carta por relacionar ela ao hiperfoco pois a atenção está voltada para a música estabelecendo assim a conexão […]". Já o segmento de escore 172,84 ressalta a dimensão coletiva da negociação: "[…] essa rigidez foi associada à resistência que muitas pessoas com TEA podem apresentar ao enfrentar mudanças repentinas ou novas experiências 2 jogadores acertaram a carta nas justificativas do grupo um jogador escolheu a carta valete de ouros que mostra Alice em um tabuleiro de xadrez […]". Esses exemplos evidenciam que os jogadores, enquanto coletivo, assumem uma função central de decisão e argumentação, justificando a nomenclatura "Grupo".

Por fim, a Classe 2 foi denominada "Debate", abrangendo 21,4% dos segmentos de texto (Figura 54). Nessa classe, os vocábulos mais representativos foram leitura

($\chi^2 = 30{,}045$), interpretação ($\chi^2 = 32{,}901$), associação ($\chi^2 = 30{,}984$), grupo ($\chi^2 = 26{,}711$), processamento ($\chi^2 = 18{,}644$), capacidade ($\chi^2 = 17{,}601$), concordar ($\chi^2 = 17{,}516$) e aceito ($\chi^2 = 17{,}516$). Esses termos remetem à troca argumentativa e ao processo de validação ou rejeição das hipóteses levantadas durante as rodadas do jogo. A análise dos segmentos típicos confirma essa interpretação. No trecho (ver Tabela 17) com escore 193,02, observa-se: “[…] o grupo concordou com essa leitura que foi considerada sensível e bem construída apesar do baixo índice de acerto a rodada gerou interpretações ricas e variadas reforçando a complexidade do tema sensorial e a capacidade dos jogadores de extrair múltiplas leituras simbólicas das imagens […]”. Já no segmento de escore 146,63, lê-se: “[…] o contador de história apresentou um código relacionado ao som ilustrado por uma imagem de Alice cobrindo os ouvidos que justificou com base nas alterações no processamento sensorial presentes no TEA essa interpretação foi validada pelo grupo […]”. Em outro exemplo, com escore 143,38, o foco recai sobre o caráter coletivo do debate: “[…] se observou um bom desempenho no desenvolvimento das interpretações e correlações entre as cartas e a temática do TEA no início da partida 2 jogadores apresentaram dificuldades pontuais realizando associações que não mantinham relação direta com o TEA como é sugerido pelo método *Mind Mode* […]”. Por fim, no segmento de escore 129,54, registra-se: “[…] as justificativas apresentadas mostraram que o grupo compreendeu o tema proposto pelo contador de história conseguindo construir leituras simbólicas consistentes mesmo quando não acertaram a carta exata a rodada evidenciou o envolvimento reflexivo dos jogadores e sua capacidade de elaborar sentidos complexos a partir das imagens […]”. Esses exemplos demonstram que a Classe 2 se caracteriza pela construção de significados por meio da argumentação coletiva, justificando sua denominação como “Debate”.

Em síntese, a atribuição dos nomes às Classes 5, 6 e 2 resultou da convergência entre três tipos de evidências: o arranjo estrutural no dendrograma (Eixo B – Aprendizagem/Ludicidade), a análise estatística das palavras com maior qui-quadrado ($p < 0{,}0001$) e a interpretação dos segmentos de texto mais representativos. A Classe 5 destacou-se como “Contador de História”, associada à função narrativa e de criação de códigos; a Classe 6 foi identificada como “Grupo”, enfatizando a dimensão coletiva de decisão e escolha; e a Classe 2 foi nomeada “Debate”, marcada pelo processo argumentativo e pela negociação de sentidos. Esse conjunto de evidências sustenta a robustez da nomenclatura e da análise empreendida, além de

revelar como o jogo propiciou diferentes papéis e dinâmicas de interação entre os participantes.

No Eixo B – identificado como “Aprendizagem/Ludicidade” – o nó central originou dois ramos: o primeiro, denominado “Agentes do Processo”, já discutido anteriormente, e o segundo, denominado “Produtos do Processo”, do qual deriva um nó intitulado “Transtorno do Espectro Autista”. Este último foi assim nomeado por representar o cerne do conhecimento a ser produzido por meio da ludicidade, utilizando-se como ferramenta mestra o processo de ensino-aprendizagem. Esse nó refere-se, portanto, ao conhecimento gerado sobre o TEA e se desdobra em dois ramos, que deram origem às Classes 3 e 4. A partir da palavra TEA emergem dois caminhos: um relacionado à Classe 3 (denominada Domínio B) e outro à Classe 4 (denominada Domínio A), os quais se referem especificamente aos critérios clínicos do TEA.

A nomeação de cada classe (Classe 3 → Domínio B; Classe 4 → Domínio A) foi embasada por três tipos de evidência: (a) a posição estrutural no dendrograma (Figura 53); (b) o conjunto lexical estatisticamente mais associado a cada classe, com $p < 0,0001$ e χ^2 altos (Figura 54); e (c) os segmentos de texto típicos com escores de tipicidade semântica elevados (ver Tabela 17), que ilustram concretamente os aspectos observados. Abaixo são descritas, para cada domínio (A e B) e seus subcritérios, as palavras-chave (com χ^2 quando fornecido) e todos os segmentos de texto que foram explicitados, alocando-os ao subcritério correspondente.

A Classe 3 – Domínio B (15,3% dos segmentos de texto) foi nomeada dessa forma por se referir diretamente aos critérios do Domínio B do autismo, conforme descritos no DSM. Para essa nomeação, utilizou-se como base o vocabulário representativo identificado na análise de conteúdo (ver Figura 54), que evidenciou termos fortemente associados à classe, como: visual ($\chi^2 = 22,715$), selecionar ($\chi^2 = 18,992$), rotina ($\chi^2 = 16,826$), desconforto ($\chi^2 = 16,043$), estímulo ($\chi^2 = 11,668$), padrão ($\chi^2 = 11,19$), apego ($\chi^2 = 11,19$), sensorial ($\chi^2 = 8,301$), sentido ($\chi^2 = 7,873$), repetitivo ($\chi^2 = 7,873$), tátil ($\chi^2 = 6,191$) e intenso ($\chi^2 = 6,191$). Esses traços lexicais orientaram a interpretação de que a classe descreve as quatro facetas que compõem o Domínio B do DSM-5-TR (B1–B4), abarcando desde os comportamentos motores e interesses restritos até as alterações no processamento sensorial.

A seguir, são apresentados os subcritérios B1–B4 com os segmentos de texto (ver Tabela 17) que justificam a inclusão de cada subcritério na composição da Classe 3.

O subcritério B1 – Comportamentos estereotipados (movimentos, uso de objetos ou fala repetitiva) – foi evidenciado no segmento com escore 106,30, que descreve “[…] e a presença de vários livros com relógios cujos ponteiros seguiam sempre o mesmo padrão simbolizando uma rotina rígida e inflexível a imagem foi usada para representar tanto os comportamentos repetitivos quanto a fixação em padrões previsíveis comuns em pessoas com TEA […]”. Esse trecho exemplifica a representação gráfica/visual de repetição e de padrões estereotipados, apontando para manifestações de comportamento repetitivo (X^2: padrão, repetitivo).

O subcritério B2 – Insistência em mesmice, rigidez de rotinas e resistência a mudanças – aparece de forma clara em diferentes segmentos. No segmento com escore 112,98, lê-se que “[…] o que segundo ele também poderia representar uma forma de hiperfoco prazeroso o contador de história da segunda rodada e apresentou o seguinte código tem coisas que incomodam pessoas com TEA como texturas ou sair da rotina, mas também há elementos que as deixam mais tranquilas […]”. Esse trecho coloca explicitamente a rotina como reguladora e a ruptura de rotina como fator de desconforto. Outro exemplo está no segmento com escore 107,79, em que “[…] o jogador justificou sua escolha destacando que aquela peça caída simbolizava a ruptura de um padrão ou plano elemento que pode desencadear um desconforto intenso em pessoas com TEA […]”. Nesse caso, a imagem da ruptura é lida como gatilho de desconforto, confirmando a sensibilidade à perda de previsibilidade e a rigidez cognitiva caracterizadora de B2. Além disso, o segmento com escore 106,30, “[…] e a presença de vários livros com relógios cujos ponteiros seguiam sempre o mesmo padrão simbolizando uma rotina rígida e inflexível a imagem foi usada para representar tanto os comportamentos repetitivos quanto a fixação em padrões previsíveis comuns em pessoas com TEA […]”, já citado em B1, também é relevante para B2, por representar a previsibilidade ritualizada expressa pela metáfora dos livros e relógios (padrão/rotina).

O subdomínio B3 – Interesses altamente restritos e fixos/hiperfoco – foi identificado em diferentes segmentos de destaque. O segmento com escore 185,42 relata que “[…] em sua justificativa destacou que a personagem apresentava hiperfoco na música interpretando os elementos visuais como uma imersão sensorial e emocional nesse universo um jogador selecionou o 3 de paus cuja imagem mostra Alice envolvida com astrologia cercada por peças de quebra cabeça uma delas desenquadrada […]”, trecho que demonstra, de forma explícita, a presença de

hiperfoco entre os jogadores, uma vez que os enunciados captaram a focalização intensa em elementos ou pistas do jogo, alinhando-se ao critério B3. Complementarmente, o segmento com escore 166,16 descreve que “[…] cercada por espelhos e molduras muitas delas com o mesmo padrão o jogador justificou que esse cenário simbolizava o hiperfoco visual e repetitivo refletido na presença constante de molduras semelhantes sugerindo apego a um padrão estético específico […]”, constituindo referência direta à rigidez cognitiva associada a padrões de atenção concentrada e reforçando a pluralidade de manifestações do hiperfoco no *corpus*. Ainda, o segmento com escore 112,98 (já citado em B2) evidencia que “[…] o que segundo ele também poderia representar uma forma de hiperfoco prazeroso o contador de história da segunda rodada e apresentou o seguinte código tem coisas que incomodam pessoas com TEA como texturas ou sair da rotina, mas também há elementos que as deixam mais tranquilas […]”. Esse trecho descreve uma forma de hiperfoco “prazeroso”, que pode tanto indicar evitabilidade quanto funcionar como recurso regulador, característica típica dos interesses intensos, que podem ser positivos em contextos controlados.

Já o subdomínio B4 – Hipo/Hiper-reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais – emergiu em segmentos que associaram diretamente as interpretações do jogo a alterações do processamento sensorial. O segmento com escore 136,94 destaca que “[…] além disso ele destacou a presença de uma lesma e a referência a comida que suja a boca elementos que remetem à hipersensibilidade tátil e oral reforçando o caráter ambíguo e variável das reações sensoriais em pessoas com TEA […]”, atribuindo ao campo sensorial o sofrimento ou reatividade frente a estímulos táteis e orais. Outro trecho, com escore 130,31, mostra que “[…] para ilustrar essa ideia utilizou a carta 10 de ouros que foi corretamente identificada por 4 jogadores a justificativa mencionou a presença de uma pessoa tocando violino na imagem enquanto Alice demonstra uma expressão de sofrimento simbolizando o desconforto sensorial comum em indivíduos com TEA […]”. Nesse enunciado, a justificativa dos jogadores conecta a cena ao desconforto sensorial, interpretado como hiper-reatividade, associado estatisticamente ao léxico sensorial, desconforto e tátil.

Observação metodológica (Domínio B): a presença repetida de segmentos referentes a hiperfoco (escores 181,42; 166,16; 112,98), rigidez/rotina (112,98; 107,79; 106,30) e processamento sensorial (136,94; 130,31) demonstra que os quatro

subcritérios do Domínio B foram evocados de modo recorrente e com alta tipicidade semântica, justificando a rotulação da Classe 3 como Domínio B. A relação entre léxico (X^2) e exemplares textuais garante coerência estatístico-textual à nomeação.

A Classe 4 – Domínio A (22,2% dos segmentos de texto) foi nomeada dessa forma por se relacionar diretamente aos critérios do Domínio A do autismo, conforme descritos no DSM. O vocabulário representativo identificado incluiu termos como: próprio ($\chi^2 = 49,849$), escolha ($\chi^2 = 24,35$), interno ($\chi^2 = 23,966$), explicar ($\chi^2 = 23,807$), permanecer ($\chi^2 = 21,519$), universo ($\chi^2 = 20,097$), social ($\chi^2 = 17,871$) e particular ($\chi^2 = 16,661$). Esses termos orientaram a interpretação de que a Classe 4 articula os déficits centrais de comunicação e interação social, bem como a consequente tendência ao isolamento ou à retirada em um universo próprio.

A seguir, organizam-se os subcritérios A1–A3 com os segmentos de texto que serviram de evidência empírica para a nomeação.

O subdomínio A1 – Déficits na reciprocidade socioemocional (trocas sociais, busca compartilhada de afetos e interesses) – foi evidenciado em segmentos típicos de alta relevância. O segmento com escore 205,30 descreve que “[…] relacionou esse aspecto à característica frequentemente atribuída a pessoas com TEA que apesar de possuírem uma imaginação fértil tendem a permanecer imersas em seu próprio mundo simbólico com dificuldades em compartilhar esse universo interno com os outros […]”. Esse trecho constitui evidência direta de déficit de reciprocidade, ao apontar a dificuldade em compartilhar e coconstruir sentidos, aspecto central de A1.

Na mesma direção, o segmento com escore 127,18 relata que “[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]”, evidenciando a impossibilidade ou limitação de troca simbólica com o outro.

Por fim, o segmento com escore 198,85 também enfatiza a dificuldade de reciprocidade: “[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]”. Aqui, a ausência de significados compartilhados e a barreira no estabelecimento de vínculos recíprocos emergem de forma consistente, reforçando a caracterização do subdomínio A1.

O subdomínio A2 – Déficits em comportamentos comunicativos não verbais (expressões faciais, contato ocular, gestos; leitura/decodificação de sinais) – foi evidenciado em diferentes segmentos típicos. O segmento com escore 168,20 relata que “[…] um jogador escolheu a rei de espadas e justificou sua escolha com base na imagem de Alice sobre um grande mapa cercada por bússolas para ele essa representação simbolizava o TEA como um mundo de referências próprias em que a pessoa se orienta por suas próprias direções internas […]”. Esse uso da metáfora espacial foi interpretado como sinal de que o sujeito não lê ou utiliza as mesmas referências não verbais compartilhadas pelo grupo, caracterizando uma falha em comunicação não verbal vinculada ao A2.

Outro exemplo aparece no segmento com escore 99,10: “[…] essa escolha indica uma tentativa de estabelecer uma relação simbólica entre a cena representada e a característica do TEA relacionada à dificuldade de perceber sinais sociais ou compreender o risco em determinadas situações […]”. Esse enunciado descreve explicitamente a dificuldade de percepção de sinais sociais, leitura diretamente associada ao A2.

Por fim, o segmento com escore 117,11 afirma que “[…] ao justificar sua escolha o jogador explicou que pessoas com TEA frequentemente se sentem observadas e analisadas pelo olhar social o que pode gerar desconforto […]”. A referência ao olhar social e à sensação de ser observado remete tanto à dimensão afetiva quanto à dificuldade de decodificação e regulação de interações não verbais, também relacionadas ao A2.

Observação enfática: vários trechos usados na nomeação da Classe 4 apontam explicitamente para déficits não verbais (A2). Em especial, as justificativas que empregam imagens espaciais, metáforas de orientação interna e referências ao olhar social foram consideradas como evidências robustas de que o *corpus* textual contém representações da falha na comunicação não verbal (A2) – esta correspondência foi destacada nos segmentos indicados.

O subdomínio A3 – Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos – pode ser ilustrado por diferentes segmentos típicos. O segmento com escore 198,85 descreve que “[…] ao justificar sua escolha o contador de história explicou que a imagem remete à ideia de um universo próprio fechado e particular no qual os personagens interagem dentro de uma lógica que pode parecer incoerente ou

absurda para quem observa de fora […]", apontando a dificuldade em formar relações sociais que sejam assumidas e entendidas por observadores externos.

De modo complementar, o segmento com escore 127,18 evidencia essa dimensão ao relatar que "[…] o contador de história apresentou o seguinte código que foi que geralmente as pessoas com TEA vivem no próprio mundo pois têm uma forma particular de se expressar muitas vezes são julgadas por isso e a sociedade por desconhecimento não consegue compreender elas […]". Esse enunciado explicita a fricção entre o sujeito com TEA e o estabelecimento ou manutenção de vínculos sociais reconhecíveis.

Por fim, o segmento com escore 205,30 acrescenta que "[…] relacionou esse aspecto à característica frequentemente atribuída a pessoas com TEA que apesar de possuírem uma imaginação fértil tendem a permanecer imersas em seu próprio mundo simbólico com dificuldades em compartilhar esse universo interno com os outros […]", reforçando a permanência em um universo simbólico próprio, com impacto direto na construção e manutenção de relacionamentos.

Isolamento social (observação adicional dentro do Domínio A): a recorrência de trechos como os de escore 205,30, 127,18 e 117,11 demonstra que o isolamento social foi uma temática amplamente evocada e constitui – no *corpus* – um produto discursivo central que articula A1–A3. Por isso, na rotulação da Classe 4 como Domínio A, incluímos explicitamente, entre os elementos que justificam a nomenclatura, a referência ao isolamento social como consequência e manifestação dos déficits comunicacionais e relacionais (vide Figura 54: próprio, permanecer, interno, social e particular, com χ^2, respectivamente, 49,849, 21,519, 23,986, 17,871, 16,661, com $p < 0,0001$).

No plano cartográfico da AFC (ver Figura 56), observa-se uma organização clara das classes lexicais em três polos principais. À esquerda, a Classe 1 se destaca com termos como dinâmica, regra, jogo e demonstrar, evidenciando um núcleo semântico voltado à estruturação e condução da atividade. Esse agrupamento remete à necessidade de assimilação e aplicação das regras como eixo inicial de envolvimento. No quadrante superior direito, há uma aproximação entre as Classes 2, 5 e 6, que trazem palavras como abordar, código, acertar, interpretação e associação. Esse conjunto aponta para processos de compreensão e adequação, nos quais o contador de histórias lança o código, e os jogadores precisam interpretá-lo, escolher uma carta e justificar suas escolhas. Já no quadrante inferior direito, emergem as

Classes 3 e 4, com destaque para hiperfoco, visual, tátil, presença, interno e universo, revelando um eixo semântico centrado em aspectos de percepção sensorial e subjetividade individual. Essa distribuição gráfica mostra que a experiência do *Mind Mode* articula três dimensões complementares: a regulação pelas regras, a mediação narrativa do código e a vivência subjetiva e sensorial.

A análise de similitude (ver Figura 58) reforça essas relações ao evidenciar a centralidade do termo jogador, em torno do qual se estruturam diferentes halos lexicais. O primeiro deles conecta-se a carta, com ramificações para escolher e associar, representando o processo decisório. Um segundo núcleo vincula imagem e demonstrar, articulando-se com compreender e atividade, sinalizando o caráter interpretativo da experiência. Outro agrupamento envolve Alice, associada a representar e simbolizar, o que denota a função narrativa e simbólica como suporte do jogo. Há ainda o núcleo formado por TEA e contador de história, ramificado em termos como código, indivíduo e mundo, que traduz o eixo clínico-conceitual da proposta. Esses agrupamentos mostram que, embora o jogador seja o centro organizador da experiência, sua atuação se desdobra em múltiplas frentes: decodificação do código, escolha estratégica, justificativa da carta e ancoragem simbólica na figura de Alice.

A nuvem de palavras (ver Figura 60) sintetiza graficamente essa estrutura, reforçando a proeminência de jogador como elemento central. Ao redor dele, emergem termos de grande relevância, como carta, imagem, contador de história, TEA e Alice, todos destacados visualmente pelo tamanho da fonte. Essa configuração confirma que a experiência do *Mind Mode* se organiza a partir de eixos complementares: o jogador como sujeito ativo, a carta como meio de decisão e representação, o contador de histórias como mediador do código, o TEA como conteúdo central da narrativa e Alice como figura simbólica que sustenta a interpretação.

De modo articulado, os três procedimentos analíticos convergem ao demonstrar que o *Mind Mode* exige do participante uma postura de inferência e perspicácia. O jogador precisa compreender o código lançado pelo contador de histórias, selecionar entre suas cartas aquela que melhor o representa, justificar sua escolha e, ao mesmo tempo, persuadir os demais. Esse processo envolve tanto a aplicação de regras e estratégias quanto a mobilização de recursos narrativos e sensoriais, o que explica a intensidade e a riqueza da experiência relatada.

A Classe 1 do CHD, referente às impressões sobre o jogo e a jogabilidade, evidencia que os estudantes receberam a experiência de forma positiva, com compreensão adequada das regras e elevado envolvimento nas atividades propostas. As palavras mais representativas – regra, jogo, dinâmica, tema regras, tema envolvimento, demonstrar e engajamento – apresentaram significância estatística ($p < 0,0001$) e χ^2 elevado, refletindo associação consistente com a temática da classe. Os segmentos de texto típicos reforçam essa interpretação: o escore 626,87 mostra que os alunos compreenderam as regras sem dificuldades e mantiveram alto nível de envolvimento; o escore 591,27 evidencia postura colaborativa, que contribuiu para o progresso do jogo e para a construção conjunta do conhecimento sobre regras e objetivos; o escore 537,09 revela que, mesmo sem contato prévio com o jogo Dixit, os participantes assimilaram as regras gerais, embora a familiarização tenha ocorrido em ritmos distintos; já os escores 515,40 e 438,99 destacam motivação, atenção e desejo de jogar novamente, enquanto os escores 423,47 e 374,75 apontam entusiasmo, interações lúdicas, participação ativa e domínio das regras, incluindo o interesse em justificar escolhas. Em conjunto, esses segmentos indicam boa aceitação do jogo, engajamento contínuo e vivência adequada dos desafios propostos, mesmo diante de fatores individuais como a timidez.

A análise gráfica reforça esses achados. A Figura 53 (CHD) mostra a Classe 1 destacada em vermelho sob o Eixo A, ocupando posição central na organização hierárquica do *Mind Mode*. A Figura 54 (AFC) confirma a concentração dos termos “dinâmica”, “jogo”, “demonstrar” e “envolvimento” em um mesmo quadrante, o que evidencia a proximidade semântica entre regras, desafios e engajamento. A Figura 58 (grafo de similitude) posiciona o termo “jogador” como nó central da rede, conectado diretamente a palavras como “jogo”, “dinâmica”, “interpretação” e “compreensão”, indicando que a experiência lúdica foi vivida de modo articulado e ativo. A Figura 60 (nuvem de palavras) reforça essa leitura ao destacar visualmente a centralidade do jogador, em diálogo com elementos como “TEA”, “carta”, “imagem” e “contador de história”, revelando a amplitude da experiência de participação. Dessa forma, os gráficos complementam a análise estatística e confirmam a relevância da dimensão lúdica na recepção do jogo.

No campo teórico, os resultados dessa classe dialogam com a literatura sobre o uso de jogos de tabuleiro como recurso pedagógico. Mendes (2023) destaca que atividades lúdicas, especialmente jogos analógicos, tornam o processo educativo mais

prazeroso e desafiador, ampliando a capacidade cognitiva, afetiva e cooperativa dos alunos. Morais (2022) complementa que o lúdico favorece a liberdade, a criação e a cooperação, estimulando atividades mentais de forma leve e interativa. De forma mais abrangente, o Recriar-se Lúdico de Pires (2021) entende a ludicidade como prática formativa e emancipatória, capaz de recriar sentidos e promover aprendizagens significativas em contextos presenciais de ensino, nos quais o tabuleiro se torna metáfora de trajetórias, desafios e escolhas.

Também nessa direção, estudos internacionais reforçam que os jogos de tabuleiro têm potencial para estimular engajamento, motivação e interação social no ensino, favorecendo a construção coletiva de conhecimento. Embora muitos desses trabalhos incluam jogos digitais em suas análises, os princípios identificados – cooperação, clareza de regras, engajamento e prazer – são igualmente válidos para experiências analógicas, como a vivida pelos participantes do *Mind Mode*. Assim, os dados desta pesquisa confirmam que o *TEAlice* proporcionou um ambiente de aprendizagem lúdico-presencial, capaz de integrar clareza normativa, cooperação coletiva e envolvimento subjetivo. A combinação entre as análises estatísticas, os gráficos gerados e a literatura atual mostram que a experiência foi significativa, consolidando o jogo de tabuleiro como ferramenta potente de ensino-aprendizagem.

A análise das Classes 5, 6 e 2, dispostas no eixo “Aprendizagem/Ludicidade”, revela que, no *Mind Mode*, o jogador – na posição de principal agente do processo de ensino-aprendizagem – se transforma em facetas que dão embalo a essa vertente, como contador de história e grupo que argumentaram e passaram por um processo de debate. Ao assumir papéis diferenciados – narrador simbólico (Classe 5), elemento deliberativo no coletivo (Classe 6) e sujeito argumentativo no debate (Classe 2) –, o jogador protagoniza situações em que o conhecimento não é transmitido, mas construído, articulado e transformado.

A Figura 53 (CHD) captura a articulação dessas classes no mesmo ramo, sinalizando uma coesão discursiva que coloca o jogador no centro da experiência. Na Figura 54 (AFC), termos vinculados à narrativa, cooperação e argumentação aparecem semanticamente próximos, sinalizando a coocorrência dessas práticas no discurso dos participantes. A Figura 58 (grafo de similitude) reforça esse protagonismo ao mapear “jogador” como nó central, conectado a “história”, “grupo”, “escolha” e “debate”. A Figura 60 (nuvem de palavras), por sua vez, dá densidade visual a esse

protagonismo, destacando os elementos que caminham com as funções assumidas pelos jogadores.

Os segmentos típicos dessas classes ilustram como o aluno foi central no processo. Ao desempenhar o papel de contador de história, o jogador foi responsável por criar narrativas simbólicas que orientaram o coletivo. No âmbito da deliberação (Classe 6), o grupo precisou dialogar, ponderar e chegar a consensos, o que evidencia tomada compartilhada de decisão. No debate (Classe 2), as argumentações permitiram que divergências se tornassem produtivas, ampliando o entendimento coletivo. Essas funções revelam um movimento dinâmico entre concepção de sentido, negociação social e produção argumentativa – todas mediadas pela ludicidade, com o aluno em posição ativa.

Esse protagonismo dialoga com teorias contemporâneas de aprendizagem ativa e centrada no jogador, quando este é incorporado por um estudante ou outro profissional que tem como intuito aprender por meio da ludicidade. Para Doolittle, Wojdak e Walters (2023), o *active learning* é uma abordagem centrada no aluno voltada à construção do conhecimento por meio de atividades que fomentam o pensamento de ordem superior. Freeman *et al*. (2014), por meio de meta-análise, demonstraram que métodos ativos elevam significativamente o desempenho dos alunos em STEM e reduzem taxas de reprovação. Além disso, Thomas *et al*. (2025) cita Bonwell e Eison (1991), definindo *active learning* como "*anything that involves students in doing things and thinking about the things they are doing*" – o que ressoa com a vivência dos participantes do *Mind Mode*.

A teoria de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) é particularmente pertinente nesse contexto: o aluno-jogador percorre um ciclo que inclui experiência concreta (narrar/jogar), reflexão (negociar/julgar), conceitualização (argumentar) e experimentação ativa (decidir, ajustar narrativas). Chi e Boucher (2023), por meio do modelo ICAP, mostram que, quando os alunos engajam de forma interativa ou construtiva, sua aprendizagem supera em profundidade o aprendizado passivo. No *Mind Mode*, o jogador/contador de história encontra-se exatamente nesse nível interativo e construtivo.

Ressaltando ainda mais o protagonismo do aluno, James Paul Gee (2003) argumenta que bons jogos (mesmo digitais) encarnam princípios de aprendizagem centrada no estudante, incluindo empoderamento, resolução de problemas

encadeada e construção de significado por meio de ações simbólicas – estruturas que também operam no contexto analógico do *Mind Mode*.

Portanto, a triangulação entre narrar, deliberar e debater não apenas evidencia o engajamento, mas mostra como esse engajamento se expressou em papéis ativos, interações complexas e cognição transformadora. A ludicidade, aqui, torna-se prática pedagógica emancipatória – exatamente o que o Recriar-se Lúdico postula: um espaço no qual o sujeito se recria, produz significados e aprende de forma significativa e crítica (Pires, 2021). Esse modelo confirma que o jogo de tabuleiro, quando bem estruturado, é cenário ideal para que o aluno se torne protagonista de sua própria aprendizagem.

As Figuras 54, 56, 58 e 60 ajudam a compreender como as Classes 3 e 4 se consolidaram como os produtos principais do processo de aprendizagem proporcionado pelo jogo. No CHD (Figura 53), essas classes aparecem em um ramo próprio, destacando-se como núcleos temáticos distintos. A Classe 4 se relaciona ao Domínio A, pois reúne palavras que remetem à interação social, à comunicação verbal e não verbal, à reciprocidade socioemocional e também ao isolamento social, um dos elementos mais evidentes nos segmentos típicos. Já a Classe 3 corresponde ao Domínio B, agrupando termos ligados à rigidez, repetição, interesses restritos e aspectos sensoriais, o que reflete as características de comportamentos repetitivos descritas no DSM-5-TR (APA, 2022).

Na AFC (Figura 56), observa-se a separação desses dois conjuntos lexicais, com palavras do campo social e comunicacional concentradas de um lado e termos referentes a padrões restritivos e repetitivos de outro, confirmando a coerência da divisão. Na análise de similitude (Figura 58), verifica-se que os vocábulos associados às Classes 3 e 4 não se organizam em redes separadas, mas emergem de forma convergente em um mesmo halo lexical, identificado pela cor rosa. É nesse halo que se concentram os principais termos relacionados ao Domínio A, como interação, reciprocidade, comunicação não verbal e isolamento, bem como os ligados ao Domínio B, como rigidez, rotina, repetição e interesse restrito. Essa proximidade gráfica indica que, no discurso dos jogadores, as referências aos dois domínios do autismo estavam interligadas, sendo evocadas dentro de um mesmo campo de sentido. Em vez de funcionarem como polos distantes, A e B se mostraram articulados, compondo um núcleo semântico comum que reflete a forma como a experiência lúdica favoreceu a construção integrada de conhecimento. O halo rosa,

portanto, torna-se a principal área de emergência das características do autismo tematizadas no jogo, reunindo tanto as dificuldades de interação social quanto os padrões restritivos de comportamento em uma rede densa de conexões. Por fim, a nuvem de palavras (Figura 60) reforça visualmente a centralidade desses critérios, destacando termos sociais, como interação e isolamento, ao lado de termos comportamentais, como rigidez e repetição.

Esse conjunto de análises demonstra que o produto do jogo foi justamente a mobilização de conhecimento em torno dos dois principais domínios do autismo descritos no DSM-5-TR: o Domínio A, relacionado às dificuldades persistentes na comunicação e interação social, e o Domínio B, referente a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Assim, as Classes 3 e 4 revelam que a experiência lúdica favoreceu não apenas o engajamento, mas também a elaboração crítica e coletiva de conceitos centrais do espectro do autismo (APA, 2022).

No Domínio A, que trata das dificuldades persistentes na comunicação e interação social, os jogadores trouxeram percepções que ultrapassaram a teoria abstrata. As associações feitas a partir das cartas revelaram nuances relacionadas à reciprocidade socioemocional, à comunicação não verbal e ao desenvolvimento de relacionamentos, em sintonia com o que descreve o DSM-5-TR (APA, 2022).

Estudos recentes corroboram a importância dessas dimensões: Bishop-Fitzpatrick e Kind (2017) destacam que déficits nas interações sociais se manifestam de forma multifacetada e precisam ser compreendidos em contextos variados; Wolfe *et al*. (2019) sublinham que as dificuldades de comunicação não verbal e de construção de reciprocidade impactam de modo direto a participação social e o bem-estar; e Livingston e Colvert (2019) evidenciam que as redes de apoio social são fundamentais para mitigar os efeitos do isolamento e ampliar a inclusão. No jogo, esses elementos se materializaram nas narrativas criadas pelos jogadores, que, ao interagir com as situações simbólicas, reconheceram a importância de aspectos como a construção da autoidentidade e a necessidade de suporte social contínuo. Dessa forma, conceitos clínicos foram vivenciados em práticas interpretativas, transformando abstrações em experiências partilhadas coletivamente.

O isolamento social constitui um dos desfechos mais consistentes observados nas manifestações clínicas do TEA, especialmente quando associado aos déficits de reciprocidade socioemocional, de comunicação não verbal e de compreensão de

relacionamentos (Domínio A). Estudos recentes têm evidenciado que a dificuldade de estabelecer trocas recíprocas e de compartilhar experiências tende a resultar em afastamento das interações sociais, reforçando a percepção do indivíduo como alguém que habita um “universo próprio” (Cage; Di Monaco; Newell, 2018). Esse afastamento não se limita a uma escolha pessoal, mas configura-se como consequência de barreiras comunicacionais e relacionais, que limitam a participação em contextos coletivos (Chapman *et al*., 2022).

De acordo com o DSM-5-TR, os critérios diagnósticos do Domínio A explicitam que tais déficits afetam desde a reciprocidade socioemocional até a manutenção de relacionamentos, resultando em padrões de isolamento que são frequentemente descritos como consequência direta das dificuldades na comunicação social (APA, 2022). Esse entendimento converge com orientações da OMS, a qual destaca que o isolamento vivenciado por pessoas autistas reflete tanto a condição clínica quanto a ausência de suporte adequado para participação social (WHO, 2023). Assim, a recorrência de elementos discursivos ligados ao isolamento, como “interno”, “permanecer” e “social”, reflete a centralidade desse fenômeno no *corpus* analisado, confirmando sua relevância para a caracterização do Domínio A.

Já no Domínio B, referente a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses intensos e rigidez cognitiva, os participantes puderam expandir sua compreensão ao relacionar os símbolos do jogo com situações do cotidiano. O DSM-5-TR (APA, 2022) descreve que esses critérios envolvem estereotipias motoras, inflexibilidade, adesão a rotinas e interesses restritos. Essas características também foram reconhecidas nos diálogos dos jogadores, que as traduziram em experiências concretas, seja pela analogia com comportamentos repetitivos, seja pela lembrança de vivências em que a imprevisibilidade gerava sofrimento. Pesquisas contemporâneas reforçam esses achados: Romero e Uddin (2021) analisam como a rigidez cognitiva e a intolerância a mudanças impactam a adaptação de pessoas autistas em contextos sociais; Berry, Russell e Frost (2018) destacam a intensidade dos interesses restritos como uma marca diagnóstica que pode tanto gerar barreiras quanto ser um recurso de desenvolvimento; e Krzeminska *et al*. (2019) lembram que tais características precisam ser vistas não apenas como déficits, mas como formas distintas de organizar a experiência. O jogo, ao oferecer liberdade interpretativa, permitiu que os jogadores elaborassem conexões criativas, atribuindo sentido clínico

às cartas e reconhecendo a complexidade dos critérios do Domínio B em situações reais.

Assim, a construção de conhecimento nas Classes 3 e 4 mostrou que o *Mind Mode* não apenas engajou, mas permitiu que os próprios jogadores desenvolvessem caminhos interpretativos que se tornaram o núcleo desta discussão. Foi a partir das vozes dos participantes, das analogias que criaram e das relações que estabeleceram, que se organizou a análise em torno dos critérios diagnósticos do TEA. O jogo, portanto, cumpriu sua função de dispositivo mediador entre teoria e prática, entre conceito e experiência, permitindo que o conhecimento fosse tecido de maneira colaborativa, crítica e sensível. Nesse sentido, os achados desta pesquisa se alinham à perspectiva do Recriar-se Lúdico (Pires, 2021), que compreende a ludicidade como prática emancipatória, capaz de transformar experiências em aprendizagens significativas. Ao articular os critérios clínicos dos domínios A e B com a vivência dos jogadores, o *Mind Mode* demonstrou que o lúdico pode ser uma via potente de formação, promovendo não apenas o aprendizado conceitual sobre o autismo, mas também a reflexão ética e social sobre a inclusão e o reconhecimento da diferença.

A análise das duas modalidades do jogo *TEAlice no País das Maravilhas* evidenciou que, embora distintas em suas mecânicas, ambas convergem para o mesmo propósito formativo: articular ludicidade e aprendizagem ativa como via de construção coletiva do conhecimento sobre o autismo.

No *Mirror Mode*, os participantes vivenciaram a experiência de forma mais estruturada, a partir da combinação entre cartas e enigmas em analogia ao jogo de cartas tradicional (Pif-Paf®). Essa modalidade destacou-se pelo papel do jogador e do grupo na mediação do processo, revelando que a aprendizagem se consolidou na tensão dialógica entre produção individual e validação coletiva. Como produto, emergiram as Classes 1 e 4, representando o mundo interno (isolamento, introspecção e autorregulação) e o mundo externo (desafios sociais, comunicacionais e comportamentais), mostrando que o jogo mobilizou os critérios do DSM-5-TR e os ressignificou no campo simbólico.

Já o *Mind Mode* privilegiou a construção de narrativas e debates, colocando em evidência o papel do contador de histórias, do grupo deliberativo e do debate argumentativo. Essa triangulação permitiu que os alunos-jogadores assumissem protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, em linha com as perspectivas da

aprendizagem ativa. O resultado foi a emergência de reflexões integradas sobre os domínios A e B do autismo, em que dificuldades de interação social, comunicação não verbal, rigidez e interesses restritos foram compreendidos não apenas como critérios clínicos, mas como experiências vividas e discutidas coletivamente.

Em conjunto, as duas modalidades confirmaram que a ludicidade, longe de ser mero entretenimento, configurou-se como prática pedagógica crítica e emancipatória. O jogo possibilitou a tradução de conceitos diagnósticos em experiências significativas, favorecendo a compreensão, a sensibilização e a reflexão ética sobre o autismo. Além disso, a complementaridade entre as modalidades – uma mais estruturada e avaliativa (*Mirror Mode*), outra mais narrativa e interpretativa (*Mind Mode*) – reforça o potencial do dispositivo em atender diferentes estilos de aprendizagem, promovendo engajamento, colaboração e produção de sentidos.

Assim, o *TEAlice* demonstrou ser não apenas um recurso lúdico, mas um instrumento formativo inovador, capaz de alinhar critérios científicos aos processos subjetivos e sociais que compõem o ensino-aprendizagem em saúde. Ao integrar jogo, narrativa e debate, as modalidades confirmam a relevância do Recriar-se Lúdico como fundamento teórico, mostrando que a ludicidade pode ser caminho legítimo para o aprendizado profundo, crítico e sensível às diferenças.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, com o objetivo de avaliar a habilidade diagnóstica de futuros médicos em relação ao TEA, revelou um panorama complexo e desafiador. Embora os estudantes do 11º e 12º períodos do curso de Medicina da USCS demonstrem uma familiaridade geral com as características mais perceptíveis do TEA – como déficits na comunicação não verbal e interesses restritos –, uma análise mais aprofundada expôs lacunas significativas em conhecimentos técnicos e estruturais essenciais para um diagnóstico preciso, conforme os critérios do DSM-5-TR. A baixa taxa de acerto em questões sobre o número de critérios necessários para o diagnóstico e a obrigatoriedade do prejuízo funcional são exemplos claros dessas deficiências.

Foram identificadas as principais lacunas de conhecimento dos alunos sobre a composição do diagnóstico do TEA. A insatisfação expressa pela maioria dos participantes é um alerta para a necessidade de uma formação mais robusta e abrangente. Essa percepção dos estudantes não apenas justifica, mas também impulsiona a proposição de soluções concretas, como a elaboração de uma Cartilha de Boas Práticas, a criação de uma aula com conteúdos específicos sobre o TEA, o jogo de tabuleiro *TEAlice no País das Maravilhas*, que articula ludicamente os critérios diagnósticos do autismo com o universo simbólico de Lewis Carroll, e a criação de um novo instrumento educativo que integrasse conteúdos clínicos e pedagógicos por meio de uma abordagem narrativa.

Foi notado que a experiência clínica em estágios e a leitura de literatura científica se destacaram como as principais fontes de conhecimento para os estudantes. Isso reforça o valor da vivência prática e da busca ativa por informação, mas também aponta para uma deficiência no ensino formal oferecido pelas universidades. Se o conhecimento mais aprofundado e estruturado não está sendo integralmente fornecido na grade curricular, a responsabilidade de buscar essa informação recai sobre o próprio aluno, o que pode gerar inconsistências e inseguranças no processo de formação.

Em última análise, este trabalho reforça a necessidade de uma revisão e aprimoramento da abordagem do TEA na graduação médica. Para que os futuros profissionais da saúde estejam verdadeiramente aptos a prestar um cuidado ético, baseado em evidências e verdadeiramente adequado às complexas necessidades das pessoas no espectro autista, é fundamental que as instituições de ensino se

comprometam com a incorporação de um conteúdo mais aprofundado e prático sobre o TEA em seus currículos.

Este estudo abriu portas para diversas investigações futuras que podem aprofundar o entendimento e aprimorar a formação em TEA:

1. avaliação da eficácia das intervenções propostas: uma pesquisa subsequente poderia implementar e avaliar a eficácia da Cartilha de Boas Práticas, da aula sobre TEA e do jogo de tabuleiro no aumento do conhecimento e da confiança diagnóstica dos estudantes de Medicina. Isso permitiria quantificar o impacto dessas ferramentas pedagógicas;
2. análise qualitativa da insegurança profissional: realizar entrevistas aprofundadas com os estudantes para compreender as causas e as manifestações da insegurança sentida ao lidar com pacientes com TEA. Isso poderia revelar nuances e barreiras não capturadas por questionários estruturados;
3. estudo comparativo de currículos médicos: investigar como diferentes universidades brasileiras e internacionais abordam o TEA em suas grades curriculares, identificando as melhores práticas e modelos que poderiam ser replicados;
4. percepção de pacientes e familiares: conduzir uma pesquisa para entender a percepção de pessoas com TEA e seus familiares sobre o preparo dos médicos na atenção primária e especializada, oferecendo uma perspectiva valiosa sobre as lacunas no cuidado;
5. impacto de estágios e atividades extracurriculares: um estudo mais detalhado sobre o tipo e a qualidade das experiências clínicas e atividades extracurriculares que mais contribuem para o aprendizado sobre TEA, a fim de identificar as melhores práticas para aprimorar a formação.

Ao seguir essas linhas de investigação, a comunidade acadêmica poderá construir um corpo de conhecimento robusto que apoie a formação de profissionais de saúde mais capacitados e sensíveis às necessidades das pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

ABDULMAJED, H.; PARK, Y. S.; TEKIAN, A. Assessment of educational games for health professions: a systematic review of trends and outcomes. **Medical Teacher**, v. 37, n. sup. 1, p. S27-S32, 2015.

ABT, C. C. **Serious games.** Londres: Bloomsbury Publishing PLC, 1970.

AGUIAR, V. E. J.; JUNGER, A. P.; SCHIMIGUEL, J. Método de Elaboração e possíveis desafios enfrentados na criação do produto educacional. **South American Development Society Journal**, v. 10, n. 28, p. 70, 2024.

ASIRI, W. M. A.; SHATI, A. A.; AL-QAHTANI, S. M.; AL-QAHTANI, Y. A.; ALDARAMI, M. S.; ALAMRI, F. D.; MAHMOOD, S. E. Assessment of parental knowledge, awareness, and perception about autism spectrum disorders in Aseer region, Southwestern Saudi Arabia. **International Journal of General Medicine**, p. 557-564, 2023.

ALEXANDRE, N. M. C.; COLUCI, M. Z. O. Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, p. 3061-3068, 2011.

ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: Uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 40, p. e180896, 2020.

ALSHAMMARI, M. S.; AFIFY, A. A. M.; ABDELHAY, O. Perception and convenience of caring for children with autism spectrum disorder among family medicine residents in Riyadh 2018. **J Family Med Prim Care**, v. 8, n. 6, p. 1902-1907, 2019.

ALVES, I. B. **O desenvolvimento cognitivo de crianças autistas não verbais**: processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky. 2024. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

AMARAL, D. G. Examining the causes of autism. **Cerebrum: the Dana Forum on Brain Science**, 2017.

ANDRADE, M. M. A. **Análise da influência da abordagem de integração sensorial de Ayres® na participação escolar de alunos com transtorno do espectro autista**. 2020. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2020.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM I. 1. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1952. 130 p.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-II. 2. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1968.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-III. 3. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1980.

APA - American Psychiatric Association. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Distúrbios Mentais**: DSM-IV. São Paulo: Manole, 1994.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: DSM-IV-TR. 4. ed., rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**: Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:** DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2022.

APPERLY, I. **Mindreaders:** the cognitive basis of "theory of mind". Hove: Psychology Press, 2010.

ARAUJO, Aspectos Neurofuncionais do Transtorno do Espectro Autista: Revisão de Literatura. *In*: SOUZA, L. P. **Autismo:** Pesquisas e Relatos. Campo Grande: Inovar, 2021. p. 110-118.

ASHRAF, S.; BACHU, A.; SRINIVAS, S.; TANKERSLEY, W.; SHAH, K. Use of Methylphenidate to Improve Cognition in Autism Spectrum Disorder (ASD). **European Psychiatry**, v. 66, S1, S202-S202, 2023.

ASPERGER, H. Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, n. 1, p. 76-136, 1944.

AUTISMO E REALIDADE. O que é o Autismo? Marcos Históricos. **Autismo e Realidade**, [2020]. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/. Acesso em: 18 jan. 2025.

AUSTRIACO, K.; ABAN, I.; WILLIG, J.; KONG, M. Contemporary trainee knowledge of autism: How prepared are our future providers? **Frontiers in Pediatrics**, v. 7, p. 165, 2019.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BAI, D.; YIP, B. H. K.; WINDHAM, G. C.; SOURANDER, A.*;* FRANCIS, R.; YOFFE, R.; SANDIN, S. Association of Genetic and Environmental Factors With Autism in a 5-Country Cohort. **JAMA Psychiatry**, v. 76, n. 10, p. 1035-1043, 1 out. 2019.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 1, n. 1, p. 91, 1968.

BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some still-current dimensions of applied behavior analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 20, n. 4, p. 313-327, 1987.

BAKARE, M. O.; EBIGBO, P. O.; AGOMOH, A. O.; MENKITI, N. C. Knowledge about childhood autism among health workers (KCAHW) questionnaire: description, reliability and internal consistency. **Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health**, v. 4, p. 17, jun. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1186/1745-0179-4-17. Acesso em: 21 nov. 2024.

BAKARE, M. O.; TUNDE-AYINMODE, M. F.; ADEWUYA, A. O.; BELLO-MOJEED, M. A.; SALE, S.; JAMES, B. O.; OROVWIGHO, A. O. Recognition of Autism Spectrum Disorder (ASD) symptoms and knowledge about some other aspects of ASD among final year medical students in Nigeria, Sub-Saharan Africa. **BMC Research Notes**, n. 8, p. 1-8, 2019.

BANASCHEWSKI, T.; HÄGE, A.; HOHMANN, S.; MECHLER, K. Perspectives on ADHD in children and adolescents as a social construct amidst rising prevalence of diagnosis and medication use. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, 1289157, 2024.

BAOUM, S.; GUSTI, W.; FARDUS, E.; ALGHANEM, F. Autism Screening in Family Medicine Practice: Early Detection, Barriers and Benefits. **Journal of Health Specialties**, v. 2, n. 5, p. 67-72, jan. 2022. DOI: 10.52533/JOHS.2022.2501.

BARBARO, J.; RIDGWAY, L.; DISSANAYAKE, C. Developmental surveillance of infants and toddlers by maternal and child health nurses in an Australian community-based setting: promoting the early identification of autism spectrum disorders. **Journal of Pediatric Nursing**, v. 26, n. 4, p. 334-347, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARIL, E.; GARNIER, B. **IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**. abr. 2015. Disponível em: https://explo-shs.sciencesconf.org/data/pages/Pas_a_Pas_IRAMUTEQ_0.7alpha2_1_.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BARON-COHEN, S.; LESLIE, A. M.; FRITH, U. Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. **British Journal of Developmental Psychology**, v. 4, n. 2, p. 113-125, 1986.

BARON-COHEN, S. **Mindblindness**: An essay on autism and theory of mind. Cambridge: MIT Press, 1995.

BARON-COHEN, S. **Autism and Asperger Syndrome**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

BATESON, G. A theory of play and fantasy. **Psychiatric research reports**, 1955.

BERNHAUPT, R. **Game user experience evaluation**. Amsterdã: Springer, 2015.

BERRY, K.; RUSSELL, K.; FROST, K. Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorder: A review of associated features and presentation across clinical populations. **Current Developmental Disorders Reports**, v. 5, n. 2, p. 108-115, 2018.

BERTAGLIA, B. Um a cada 36 crianças é autista, segundo CDC. **Autismo e realidade**, 14 abr. 2023. Disponível em: https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/. Acesso em: 31 jan. 2025.

BESAG, F. M. C. Epilepsy in patients with autism: links, risks and treatment challenges. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, p. 1-10, 2017.

BETTELHEIM, B. **The Empty Fortress**: Infantile Autism and the Birth of the Self. Nova York: Free Press, 1967. 496 p.

BIGOLIN, R. B. **Poluentes ambientais e sua associação com o desenvolvimento do autismo**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

BISHOP-FITZPATRICK, L.; KIND, A. J. H. A scoping review of health disparities in autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 47, n. 11, p. 3380-3391, 2017.

BIVARCHI, F. A.; KEHYAYAN, V.; AL-KOHJI, S. M. Barriers to the early detection and intervention of children with autism spectrum disorders: A literature. **Journal of Nursing Education and Practice**, v. 11, n. 11, p. 72-80, 2021.

BLEULER, E. **Dementia praecox or the group of schizophrenias**. New York: International Universities Press, 1950.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active learning:** Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC higher education reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

BORGES, A. P.; MARTINS, V. N. S.; TAVARES, V. B. A hidroterapia nas alterações físicas e cognitivas de crianças autistas: uma revisão sistemática. **Caderno Pedagógico**, v. 13, n. 3, 2016.

BOSA, C. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002.

BRAGA, M. S. **Tradução, adaptação e evidência de validade de questionário e avaliação do comportamento e atitudes dos pais sobre transtorno específico de aprendizagem**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Neurociências, Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BRAGAGNOLLO, G. R.; CAMARGO, R. A. A. D.; GUIMARÃES, M. D. N.; SANTOS, T. S. D.; MONTEIRO, E. L. M.; FERREIRA, B. R. Development and validation of an interactive educational technology on spotted fever. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 28, p. e3375, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3657/1989**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20004 Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n° 10.216**, de 6 de abril de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n° 336**, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. **Portaria n° 3.088**, de 23 de dezembro de 2011. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt3088_23_12_2011_rep.html. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Casa Civil. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16043-rces004-14&category_slug=setembro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação de Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasil, 2014b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 13.861**, de 18 de julho de 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm. Acesso em: 30 set. 2024.

BRASIL. **Definição - Transtorno do Espectro Autista (TEA) na criança**. S/D. Disponível em: https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/definicao-tea/. Acesso em: 19 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças será implementada no Brasil até 2027**. 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/11a-revisao-da-classificacao-internacional-de-doencas-sera-implementada-no-brasil-ate-2027. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 3**, de 30 de setembro de 2025. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/outubro-2025/rces003_25.pdf. Acesso em: 14 set. 2025.

BRIGNELL, A.; CHENAUSKY, K. V.; SONG, H.; ZHU, J.; SUO, C.; MORGAN, A. T. Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, v. 11, 2018.

BRITO, A. Interação entre Genética e Fatores Ambientais no TEA. *In*: OAB. **Autismo**: Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas, 2020. p. 1-31.

BROMLEY, R. L.; MAWER, G. E.; BRIGGS, M.; CHEYNE, C.; CLAYTON-SMITH, J.; GARCÍA-FIÑANA, M. The prevalence of neurodevelopmental disorders in children prenatally exposed to antiepileptic drugs. **Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry**, v. 84, n. 6, p. 637-643, 2013.

BROOKMAN-FRAZEE, L.; STADNICK, N.; CHLEBOWSKI, C.; BAKER-ERICZÉN, M.; GANGER, W. Characterizing psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorder receiving publicly funded mental health services. **Autism**, v. 22, n. 8, p. 938-952, nov. 2018.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRUNER, J. **The Culture of Education**. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

BRUNI, O.; BIGGIO, G.; MALORGIO, E.; NOBILI, L. Insomnia in children affected by autism spectrum disorder: The role of melatonin in treatment. **Sleep Medicine**, 2024.

BUFFLE, P.; NARANJO, D. Early identification and diagnosis of autism spectrum disorder: a literature review on evidence-based recommendations. **Rev Ecuatori Ped**, v. 22, n. 3, p. 1-19, 2021.

CAGE, E.; DI MONACO, J.; NEWELL, V. Experiences of autism acceptance and mental health in autistic adults. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 48, n. 2, p. 473-484, 2018.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 2001.

CAILLOIS, R. **Les jeux et les hommes**: (le masque et le vertige). Paris: Gallimard, 1958.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CAMPOS, T. F.; BRAGA, R. G. N.; MOURA, L. N.; QUEIROZ, E. R. B.; GUEDES, T. A. L.; ALMEIDA, L. H. A. Análise da importância da qualificação dos profissionais de saúde para o manejo do Transtorno de Espectro Autista (TEA). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p.e32910615667-e32910615667, 2021.

CÂNDIDO, E. D. G. N.; LUCENA, J. D. N. S.; OLIVEIRA, M. J. S.; MACEDO, M. E. C. Implicações de um diagnostico tardio do Transtorno do Espectro Autista em crianças. **Revista Encontros Científicos UniVS**, v.6, n.2, 2024.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria 60**, de 20 de março de 2019. Brasília: Capes, 2019a. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2716/portaria-capes-n-60. Acesso em: 22 set. 2024.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento Orientador de APCN.** Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ensino1.pdf. Acesso em: 22 set. 2024.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área de Ensino**: 2025-2028. Brasília: CAPES, 2025.

CARDOSO, C. C. **Trabalho colaborativo entre o AEE e escola comum**: caminho possível para o processo de inclusão do estudante autista. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2024.

CARVALHO, E. P. S. **Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

CARVALHO, A. H. M.; GALVÃO, E. F. C.; AMARAL, V. M.; UCHÔA, G. R.; ROCHA, M. A.; ARAÚJO, V. S.; CARVALHO, L. M. Desenvolvimento e validação de um produto educacional: roteiro de oficina para o ensino de cuidados farmacêuticos em transplante renal. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 11, e6327-e6327, 2024.

CARVALHO, W. M. M.; PACHECO, J. B.; CARVALHO, P. A.; OLIVEIRA, T. M. A.; PONTE, D. Q.; BORGES, F. S.; COSTA, J. P. M. A. Os Transtorno do Espectro Autista: Desafios Diagnósticos, Fatores Etiológicos e Estratégias Terapêuticas. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 7, n. 2, p. 1247-1267, 2025.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland**. London: Macmillan, 1865.

CARROLL, L. **Through the Looking-Glass and What Alice Found There**. London: Macmillan, 1871.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J. A.; PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. *In*: SOUZA, F. C. S.; NUNES, A. O. **Temas em educação profissional e tecnológica**. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2019. p. 99-114.

CASTILHOS, M. V.; WIEDEMANN, S. C. O Produto Educacional como uma Simbiose entre o conhecimento científico e a prática profissional: a Importância dos Mestrados Profissionais. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, v. 1, n. I, 2024.

CASTRO, K.; RIESGO, R.; GADIA, C. Autism spectrum disorder: overdiagnosis or a new pandemic? **Jornal de Pediatria**, v. 102, p. 101439, 2026.

CDC - CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. 2020.

CHAPMAN, L.; ROSE, K.; HULL, L.; MANDY, W. “I want to fit in… but I don’t want to change myself fundamentally”: A qualitative exploration of the relationship between masking and mental health for autistic teenagers. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 99, 102069, 2022.

CHENG, J.; ESKENAZI, B.; WIDJAJA, F.; CORDERO, J. F.; HENDREN, R. L. Improving autism perinatal risk factors: A systematic review. **Medical Hypotheses**, v. 127, p. 26-33, jun. 2019.

CHI, M. T. H.; BOUCHER, N. S. Applying the ICAP framework to improve classroom learning. *In*: OVERSON, C. E.; HAKALA, C. M.; KORDONOWY, L. L.; BENASSI, V. A. (Ed.) **In their own words**: What scholars and teachers want you to know about why and how to apply the science of learning in your academic setting. Washington, D.C.: Society for the Teaching of Psychology, 2023. p. 94-110.

CHIEN, Y. L.; WU, C. S.; CHANG, Y. C.; CHEONG, M. L.; YAO, T. C.; TSAI, H. J. Associations between parental psychiatric disorders and autism spectrum disorder in the offspring. **Autism Research**, v. 15, n. 12, p. 2409-2419, 2022.

CHRISTENSEN, J.; GRØNBORG, T. K.; SØRENSEN, M. J.; SCHENDEL, D.; PARNER, E. T.; PEDERSEN, L. H.; VESTERGAARD, M. Prenatal valproate exposure and risk of autism spectrum disorders and childhood autism. **JAMA**, v. 309, n. 16, p. 1696-1703, 24 abr. 2013.

CHRISTENSEN, J.; TRABJERG, B. B.; DREIER, J. W. Valproate use during spermatogenesis and risk to offspring. **JAMA Network Open**, v. 7, n. 6, p. e2414709-e2414709, 2024.

CHUNG, K.; CHUNG, E. Randomized controlled pilot study of an app-based intervention for improving social skills, face perception, and eye gaze among youth with autism spectrum disorder. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, p. 1126290, 2023.

COHEN, M. N. **The Annotated Alice**: The Definitive Edition. Nova York: W. W. Norton, 2001.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Dispõe sobre as Diretrizes sobre a Atuação Fonoaudiológica nos Distúrbios Alimentares Pediátricos e dá outras providências**. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA – CFM. **Demografia Médica no Brasil**, 2024. Disponível em: https://observatorio.cfm.org.br/demografia/#paineis. Acesso em: 31 jan. 2025.

CONSOLINI, M.; LOPES, E. J.; LOPES, R. F. F. Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 15, n. 1, p. 38-50, 2019.

COOK, J.; HULL, L.; CRANE, L.; MANDY, W. Camouflaging in autism: A systematic review. **Clinical Psychology Review**, v. 89, 102080, 2021.

CORTESE, S.; ADAMO, N.; DEL GIOVANE, C.; MOHR-JENSEN, C.; HAYES, A. J.; CARUCCI, S.; CIPRIANI, A. Comparative efficacy and tolerability of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in children, adolescents, and adults: a systematic review and network meta-analysis. **The Lancet Psychiatry**, v. 5, n. 9, p. 727-738, 2018.

COSERIU, E. **Inhaltliche Wortbildungslehre (am Beispiel des Typs coupe-papier)**. Bouvier Verlag Herbert Grundmann, 1977.

COUTINHO, F. T. **Desenvolvimento da comunicação e linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA**. 2018. 12f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Programa de Pós-Graduação em Psicomotricidade Clínica e Escolar, Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Pesquisa de Métodos Mistos**: Série Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, M. A. Toward a psychology of optimal experience. *In*: CSIKSZENTMIHALYI, M. A. **Flow and the foundations of positive psychology**: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014. p. 209-226.

CUNHA, I. da S. A evolução das políticas de atendimento à infância no brasil: entre concessões e o reconhecimento de direitos. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 1, n. 2, 2016.

DAHANAYAKE, D. M. A.; ROHANACHANDRA, Y. M.; WIJETUNGE, G. S. Factors affecting age at presentation of Autism Spectrum Disorders: A descriptive survey

from a child mental health clinic at Lady Ridgeway Hospital. **Sri Lanka Journal of Psychiatry**, v. 6, n. 1, 2015.

DANTAS, G. P. **O brincar no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Senac, 2017.

DAPRETTO, M.; DAVIES, M. S.; PFEIFER, J. H.; SCOTT, A. A.; SIGMAN, M.; BOOKHEIMER, S. Y.; IACOBONI, M. Understanding emotions in others: mirror neuron dysfunction in children with autism spectrum disorders. **Nature Neuroscience**, v. 9, n. 1, p. 28-30, 2006.

DAVIDOVITCH, M.; SHMUELI, D.; ROTEM, R. S.; BLOCH, A. M. Diagnosis despite clinical ambiguity: physicians' perspectives on the rise in autism spectrum disorder incidence. **BMC Psychiatry**, v. 21, n. 153, 2021.

DAWALT, L.; HONG, J.; GREENBERG, J. S.; MAILICK, M. R. Mortality in individuals with autism spectrum disorder: Predictors over a 20-year period. **Autism**, v. 23, n. 7, p. 1732-1739, 2019.

DAWSON, G.; ROGERS, S.; MUNSON, J.; SMITH, M.; WINTER, J.; GREENSON, J.; VARLEY, J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. **Pediatrics**, v. 125, n. 1, e17-e23, 2010.

DESURVIRE, H.; EL-NASR, M. S. Methods for game user research: studying player behavior to enhance game design. **IEEE Computer Graphics and Applications**, v. 33, n. 4, p. 82-87, 2013.

DHUGA, Y.; FEENEY, Y.; GALLAHER, L.; WHITE, A.; WRIGHT, J.; BANERJEE, S.; DALEY, S. Developing undergraduate autism education for medical students: a qualitative study. **BMJ Paediatrics Open**, v. 6, n. 1, e001411, 2022.

DIAS, F. M. A.; SILVA, M. P.; TEIXEIRA, P. G.; NEVES, B. A. 146. Linguagem uníssona: o empoderamento de autistas na Internet. **Revista Philologus**, v. 26, n. 78 Supl., p. 2001-2011, 2020.

DIAS, D. C.; DUARTE, A. C. B.; PICANÇO, F. R.; SANTOS, L. G. A.; SILVA, A. Ludicidade Como Meio de Aprendizado: A química da Oxirredução. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 7, n. 1, p. 1-21, 2025.

DOHERTY, M.; NEILSON, S. D.; O'SULLIVAN, J. D.; CARRAVALLAH, L.; JOHNSON, M.; CULLEN, W.; GALLAGHER, L. Barriers to healthcare for autistic adults: Consequences & policy implications. A cross-sectional study. **MedRxiv**, p. 2020-2024, 2020.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

DOOLITLE, P.; WOJDAK, K.; WALTERS, A. Defining active learning: A restricted systematic review. **Teaching and Learning Inquiry**, v.11, 2023.

ECKES, T.; BUHLMANN, U.; HOLLING, H. D.; MÖLLMANN, A. Comprehensive ABA-based interventions in the treatment of children with autism spectrum disorder - a meta-analysis. **BMC Psychiatry**, v. 23, n. 1, p. 133, mar. 2023.

ESEIGBE, E. E.; NUHU, F. T.; SHEIKH, T. L.; ESEIGBE, P.; SANNI, K. A.; OLISAH, V. O. Knowledge of childhood autism and challenges of management among medical doctors in Kaduna State, Northwest Nigeria. **Autism Research and Treatment**, v. 2015, n. 1, 892301, 2015.

EL-DEEN, G. M. S.; MAHDY, R. S. Autistic traits in the offspring of schizophrenic patients: a cross-sectional study. **Egyptian Journal of Psychiatry**, n. 38, p. 164-171, 2017.

ELLIAS, S. D.; SHAH, H. R. A study of assessment of knowledge of childhood autism among medical students in Mumbai. **Annals of Indian Academy of Neurology**, v. 22, n. 2, p. 164-169, 2019.

ELSABBAGH, M.; VOLEIN, A.; HOLMBOE, K.; TUCKER, L.; CSIBRA, G.; BARON-COHEN, S.; JOHNSON, M. H. Visual orienting in the early broader autism phenotype: disengagement and facilitation. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 50, n. 5, p. 637-642, 2009.

ELSABBAGH, M.; DIVAN, G.; KOH, Y. J.; KIM, Y. S.; KAUCHALI, S.; MARCÍN, C.; FOMBONNE, E. Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. **Autism Research**, v. 5, n. 3, p. 160-179, jun. 2012.

ESEIGBE, E. E.; NUHU, F. T.; SHEIKH, T. L.; ESEIGBE, P.; SANNI, K. A.; OLISAH, V. O. Knowledge of childhood autism and challenges of management among medical doctors in Kaduna State, Northwest Nigeria. **Autism Research and Treatment**, v. 2015, n. 1, 892301, 2015.

EUROPEAN MEDICINES AGENCY. Precautionary measures to address potential risk of neurodevelopmental disorders in children born to men treated with valproate medicines. **EMA**, 2024. Disponível em: https://www.ema.europa.eu/en/news/precautionary-measures-address-potential-risk-neurodevelopmental-disorders-children-born-men-treated-valproate-medicines. Acesso em: 15 jan. 2026.

FADDA, R.; CONGIU, S.; DONEDDU, G.; CARTA, M.; PIRAS, F.; GABBATORE, I.; BOSCO, F. M. Th.o.m.a.s: new insights into theory of mind in adolescents with autism spectrum disorder. **Frontiers in Psychology**, v. 15, 1461980, 2024.

FALCK-YTTER, T.; BUSSU, G. The sensory-first account of autism. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 153, p. 105405, 2023.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. e200027, 2020.

FERNANDES, A. D. S. A.; MATSUKURA, T. S.; LUSSI, I. A. O.; FERIGATO, S. H.; MORATO, G. G. Reflexões sobre a atenção psicossocial no campo da saúde mental infantojuvenil. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 28, n. 2, p. 725-740, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.4322/2526-8910.ctoARF1870. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERNANDES, A. D. S. A.; COUTO, M. C. V.; ANDRADA, B. C.; DELGADO, P. G. G. **A "indústria" do autismo no contexto brasileiro atual**: contribuição ao debate. Material Técnico, 2024.

FERNANDES, P. C. C.; JÚNIOR, M. A. C.; SNICHELOTTO, A. B. R.; SILVA, I. P.; OLIVEIRA, J. A.; MACHADOS, T. S. P.; SILVA, V. G. Puericultura no Brasil: definição, história e conquistas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 746-755, 2023.

FERREIRA, A. C. S. S.; FRANZOI, M. A. H. Conhecimento de estudantes de enfermagem sobre os transtornos autísticos. **Rev. Enferm. UFPE on line**, p. 51-60, 2019.

FIGUEIREDO, G. T. C. **Atividade física adaptada para pessoas com TEA**: uma revisão bibliográfica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022.

FILIPEK, P. A.; ACCARDO, P. J.; ASHWAL, S.; BARANEK, G. T.; COOK, E. H.; DAWSON, G.; GORDON, B.; GRAVEL, J. S.; JOHNSON, C. P.; KALLEN, R. J.; LEVY, S. E.; MINSHEW, N. J.; OZONOFF, S.; PRIZANT, B. M.; RAPIN, I.; ROGERS, S. J.; STONE, W. L.; TEPLIN, S. W.; TUCHMAN, R. F.; VOLKMAR, F. R. Practice parameter: Screening and diagnosis of autism: Report of quality standards and subcommittee of the American Academy of Neurology and the Child Neurology Society. **Neurology,** v. 55, p. 468-479, 2000.

FOLSTEIN, S.; RUTTER, M. Infantile autism: a genetic study of 21 twin pairs. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 18, n. 4, p. 297-321, set. 1977.

FOMBONNE, E.; ZAKARIAN, R.; BENNETT, A.; MENG, L.; MCLEAN-HEYWOOD, D. Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations. **Pediatrics**, v. 118, n. 1, p. e139-150, jul. 2006.

FOSTER, H. **The Return of the Real**: Art and Theory at the End of the Century. Cambridge: MIT Press, 1996.

FREEMAN, S.; EDDY, S. L.; MCDONOUGH, M.; SMITH, M. K.; OKOROAFOR, N.; JORDT, H.; WENDEROTH, M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: a pesquisa na formação docente. **Porto das Letras**, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016.

FRITH, U. **Autism**: Explaining the Enigma. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

FUENTES-BIGGI, J.; FERRARI-ARROYO, M. J.; BOADA-MUÑOZ, L.; TOURIÑO AGUILERA, E.; ARTIGAS-PALLARÉS, J.; BELINCHÓN-CARMONA, M. Guia de boas práticas para o tratamento de transtornos do espectro do autismo. **Rev Neurol.**, v. 43, p. 425-438, 2006.

GADAMER, H. **A atualidade do belo**: a arte como jogo símbolo e festa. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985.

GAIA, B. L. S.; FREITAS, F. G. B. Atuação da fisioterapia em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão da literatura. **Diálogos em Saúde**, v. 5, n. 1, 2022.

GALLAHER, L.; BUTLER, C.; BANERJEE, S.; WRIGHT, J.; WHITE, A.; DALEY, S. Medical student perceptions of autism education: A qualitative study. **Frontiers in Rehabilitation Sciences**, v. 4, 1096117, 2023. Disponível em: https://www.frontiersin.org/journals/rehabilitation-sciences/articles/10.3389/fresc.2023.1096117/full. Acesso em: 15 jun. 2025.

GALLESE, V.; GOLDMAN, A. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 2, n. 12, p. 493-501, 1998.

GALVÃO, P.; DE PAOLI, J.; OLIVEIRA, M. S. **Autismos em psicologia histórico-cultural**: Cenários e contextos de atuação e pesquisa. Curitiba: CRV, 2024.

GARDENS, J. Juniper Gardens Children's Project: Implications for the Education. **Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities**, p. 39, 1996.

GAREY, J. D.; DAMKIER, P.; SCIALLI, A. R.; LUSSKIN, S.; BRADDOCK, S. R.; CHOUCHANA, L.; WEBER-SCHOENDORFER, C. Paternal valproate treatment and risk of childhood neurodevelopmental disorders: precautionary regulatory measures are insufficiently substantiated. **Birth Defects Research**, v. 116, n. 8, e2392, 2024.

GARNOCK-JONES, K. P.; KEATING, G. M. Atomoxetine: a review of its use in attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. **Pediatric Drugs**, v. 11, p. 203-226, 2009.

GALLESE, V. **What do mirror neurons mean?** Intentional Attunement. The Mirror Neuron system and its role in interpersonal relations. [S.l.]: Interdisciplines, 2005.

GALLESE, V.; FADIGA, L.; FOGASSI, L.; RIZZOLATTI, G. Action recognition in the premotor cortex. **Brain**, v. 119, p. 593-609, 1996.

GAUGLER, T.; KLEI, L.; SANDERS, S. J.; BODEA, C. A.; GOLDBERG, A. P.; LEE, A. B.; BUXBAUM, J. D. Most genetic risk for autism resides with common variation. **Nature Genetics**, v. 46, n. 8, p. 881-885, ago. 2014.

GEE, J. P. What video games have to teach us about learning and literacy. **Computers in Entertainment (CIE)**, v. 1, n. 1, p. 20, 2003.

GERALDO, V. G. Poda Neural no Autismo: Desvendando um Fenômeno Complexo. **Team Care**, 29 fev. 2024. Disponível em: https://www.clinicateamcare.com/post/poda-neural-no-autismo-desvendando-um-fen%C3%B4meno-complexo. Acesso em: 7 jun. 2025.

GESCHWIND, D. H. Genetics of autism spectrum disorders. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 15, n. 9, p. 409-416, 2011.

GESCHWIND, D. H. Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. **The Lancet Neurology**, v. 14, n. 11, p. 1109-1120, 2015.

GHOSH, A.; RAJAGOPAL, S.; ZAYACK, D.; DOYLE, T. Efficacy and safety of lisdexamfetamine in children with ASD and comorbid ADHD symptoms: A prospective open-label trial. **Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology**, v. 32, n. 4, p. 234–242, 2022.

GONÇALVES, D.; GUARDIANO, M.; LEÃO, M. Investigação Etiológica da Perturbação do Espectro do Autismo – o Estado da Arte. **Nascer e Crescer**, v. 27, n. 4, p. 1-6, 2018.

GONÇALVES, C. E. L. C.; OLIVEIRA, C.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. (Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5, n. 10, 2019.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **The autistic brain**: Thinking across the spectrum. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

GRINKER, R. R. Sukhareva's autism and the politics of normalcy. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 29, n. 8, p. 1105–1111, 2020.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Práticas Pedagógicas e Ludicidade: uma conexão com a sala de aula. **Revista Exitus**, n. 12, p. 49, 2022.

GUO, H.; DUYZEND, M. H.; COE, B. P.; BAKER, C.; HOEKZEMA, K.; GERDTS, J. Genome sequencing identifies multiple deleterious variants in autism patients with more severe phenotypes. **Genetics in Medicine**, v. 21, n. 7, p. 1611-1620, jul. 2019.

HADJKACEM, I.; AYADI, H.; TURKI, M.; YAICH, S.; KHEMEKHEM, K.; WALHA, A.; GHRIBI, F. Prenatal, perinatal and postnatal factors associated with autism spectrum disorder. **Jornal de Pediatria**, n. 92, p. 595-601, 2016.

HAMARI, J.; SHERNOFF, D. J.; ROWE, E.; COLLER, B.; ASBELL-CLARKE, J.; EDWARDS, T. Challenging games help students learn: An empirical study on engagement, flow and immersion in game-based learning. **Computers in Human Behavior**, v. 54, p. 170-179, 2016.

HAVERCAMP, S. M.; RATLIFF-SCHAUB, K.; MACHO, P. N.; JOHNSON, C. N.; BUSH, K. L.; SOUDERS, H. T. Preparing tomorrow's doctors to care for patients with autism spectrum disorder. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 54, n. 3, p. 202-216, 2016.

HART, B.; RISLEY, T. R. Incidental teaching of language in the preschool 1. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 8, n. 4, p. 411-420, 1975.

HEALTH EDUCATION ENGLAND. **Core capabilities framework for supporting autistic people**. 2019. Disponível em: https://www.skillsforhealth.org.uk/wp-content/uploads/2020/11/Autism-Capabilities-Framework-Oct-2019.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

HELLINGS, J. Pharmacotherapy in autism spectrum disorders, including promising older drugs warranting trials. **World Journal of Psychiatry**, v. 13, n. 6, p. 262, 2023.

HOANG, N.; CYTRYNBAUM, C.; SCHERER, S. W. Communicating complex genomic information: A counselling approach derived from research experience with Autism Spectrum Disorder. **Patient Educ Couns**, v. 101, n. 2, p. 352-361, 2018.

HODIS, B.; MUGHAL, S.; SAADABADI, A. Autism Spectrum Disorder. **StatPearls**, 2025.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUANG, J.; DU, C.; LIU, J.; TAN, G. Meta-Analysis on Intervention Effects of Physical Activities on Children and Adolescents with Autism. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 6, mar. 2020.

HUGHES, H. K.; MORENO, R. J.; ASHWOOD, P. Innate Immune Dysfunction and Neuroinflammation in Autism Spectrum Disorder (ASD). **Focus**, v. 22, n. 2, p. 229-241, 2024.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1938.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUTSLER, J. J.; CASANOVA, M. F. Cortical construction in autism spectrum disorder: columns, connectivity and the subplate. **Neuropathology and Applied Neurobiology**, v. 42, n. 2, p. 115-134, 2016.

HYMAN, S. L.; LEVY, S. E.; MYERS, S. M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. Guidance for the Clinician in Rendering Pediatric Care. **American Academy of Pediatrics**, v. 145, n. 1, 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2020 adiado para 2021**. 17 mar. 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama do censo 2022**. 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uma pergunta que abre portas: questão sobre autismo no Censo 2022 possibilita avanços para a comunidade TEA**. 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil**, 23 de maio de 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 24 maio 2025.

IGWE, M. N. *et al*. Factors influencing knowledge about childhood autism among final year undergraduate Medical, Nursing and Psychology students of University of Nigeria, Enugu State, Nigeria. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 36, n. 1, p. 44, jun. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1186/1824-7288-36-44. Acesso em: 30 set. 2024.

IQBAL, Z.; VANDEWEYER, G.; VAN DER VOET, M.; WARYAH, A. M.; ZAHOOR, M. Y.; BESSELING, J. A.; ROOMS, L. Homozygous and heterozygous disruptions of ANK3: at the crossroads of neurodevelopmental and psychiatric disorders. **Human Molecular Genetics**, v. 22, n. 10, p. 1960-1970, 15 maio 2013.

ITARD, J. M. G. **Mémoire et observations sur Victor, enfant sauvage d'Aveyron**. Paris: Imprimerie Royale, 1801.

IWATA, B. A.; DORSEY, M. F.; SLIFER, K. J.; BAUMAN, K. E.; RICHMAN, G. S. (1982). Toward a functional analysis of self-injury. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 27, p. 197–209, 1994.

JOKIRANTA, E.; BROWN, A. S.; HEINIMAA, M.; CHESLACK-POSTAVA, K.; SUOMINEN, A.; SOURANDER, A. Parental psychiatric disorders and autism spectrum disorders. **Psychiatry Research**, v. 207, n. 3, p. 203-211, 2013.

JOHNSTON, J. M.; CARR, J. E.; MELLICHAMP, F. H. A history of the professional credentialing of applied behavior analysts. **The Behavior Analyst**, v. 40, n. 2, p. 523-538, 2017.

JUNG, Y.; LEE, A. M.; MCKEE, S. A.; PICCIOTTO, M. R. Maternal smoking and autism spectrum disorder: meta-analysis with population smoking metrics as moderators. **Sci Rep**, v. 7, n. 1, p. 4315, 28 jun. 2017.

KABILAN, M. K.; ANNAMALAI, N.; CHUAH, K. M. Practices, purposes and challenges in integrating gamification using technology: A mixed-methods study on university academics. **Education and Information Technologies**, v. 28, n. 11, p. 14249–14281, 2023.

KAKU, S. M.; VARSHNEY, A.; RAVI, D.; MONCY, A. M. Efficacy and Safety of Antiepileptic Drugs in the Management of Behavioral Issues in Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-analysis. **Journal of Psychiatry Spectrum**, v. 4, n. 1, p. 40-49, 2025.

KAPLAN, Y. C.; KESKIN-ARSLAN, E.; ACAR, S.; SOZMEN, K. Prenatal selective serotonin reuptake inhibitor use and the risk of autism spectrum disorder in children: A systematic review and meta-analysis. **Reproductive Toxicology**, v. 66, p. 31-43, 2016.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Acta Paedopsychiatry**, 35, n. 4, p. 100-136, 1943.

KANNER, L. Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. **Am J Orthopsychiatry**, v. 19, n. 3, p. 416-426, jul. 1949.

KATO, P. M. Evaluating efficacy and validating games for health. **GAMES FOR HEALTH: Research, Development, and Clinical Applications**, v. 1, n. 1, p. 74-76, 2012.

KEEHN, B.; MÜLLER, R.; TOWNSEND, J. Atypical attentional networks and the emergence of autism. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 37, n. 2, p. 164-183, 2013.

KHATRI, G. K.; ONTA, S. R.; TIWARI, S.; CHOULAGAI, B. P. Knowledge and management practices of paediatricians about autism spectrum disorder in Kathmandu, Nepal. **Journal of Nepal Paediatric Society**, v. 31, n. 2, p. 98-104, 2011.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil. **Cadernos de Educação de Infância**, v. 90, p. 4-7, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLIN, A. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Braz J Psychiatry**, v. 28, supl. 1, p. S3-11, maio 2006.

KOEGEL, R. L.; KOEGEL, L. K. **Pivotal Response Treatment for Autism Spectrum Disorders**. 2. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2019.

KOHLER, E.; KEYSERS, C.; UMILTÀ, M. A.; FOGASSI, L.; GALLESE, V.; RIZZOLATTI, G. Hearing sounds, understanding actions: Action representation in mirror neurons. **Science**, v. 297, p. 846-848, 2002.

KOLB, D. A. **Experiential Learning Theory**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

KRZEMINSKA, A.; AUSTIN, R. D.; BRUYÈRE, S. M.; HEDLEY, D. The advantages and challenges of neurodiversity employment in organizations. **Journal of Management & Organization**, v. 25, n. 4, p. 453-463, 2019.

LAM, J.; SUTTON, P.; KALKBRENNER, A.; WINDHAM, G.; HALLADAY, A.; KOUSTAS, E.; WOODRUFF, T. A Systematic Review and Meta-Analysis of Multiple Airborne Pollutants and Autism Spectrum Disorder. **PLoS One**, v. 11, n. 9, p. e0161851, 2016.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Porto Alegre: Contra*bando, 1998.

LANDRY, R.; BRYSON, S. E. Impaired disengagement of attention in young children with autism. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 45, n. 6, p. 1115-1122, 2004.

LEI, J.; CHARMAN, T.; LEIGH, E.; RUSSELL, A.; MOHAMED, Z.; HOLLOCKS, M. J. Examining the relationship between cognitive inflexibility and internalizing and externalizing symptoms in autistic children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. **Autism Research**, v. 15, n. 12, p. 2265-2295, 2022.

LEIGH, J. P.; DU, J. Brief Report: Forecasting the Economic Burden of Autism in 2015 and 2025 in the United States. **J Autism Dev Disord**, v. 45, n. 12, p. 4135-4139, dez. 2015.

LECAVALIER, L.; MCCRACKEN, C. E.; AMAN, M. G.; MCDOUGLE, C. J.; TIENEY, E.; SCAHILL, L. An exploration of concomitant psychiatric disorders in children with autism spectrum disorder. **Comprehensive Psychiatry**, v. 88, p. 57-64, jan. 2019.

LI, C.; BAI, Y.; JIN, C.; ZHONG, F.; GUP, Q.; LIU, W. Efficacy and safety of fluoxetine in autism spectrum disorder: a meta-analysis. **American Journal of Therapeutics**, v. 27, n. 3, e312-e315, 2020.

LIBERALESSO, P. Transtorno do Espectro Autista Evidências Científicas no Campo das Intervenções Terapêuticas. *In*: MATOS, E.; SOUSA, M. M. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Marcos Valentin de Souza, 2020. p. 13-26.

LIMA, R. C. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014.

LIMBU, B.; DEB, S.; ROY, M.; LEE, R.; ROY, A.; TAIWO, O. Randomised controlled trials of mood stabilisers for people with autism spectrum disorder: systematic review and meta-analysis. **BJPsych Open**, v. 8, n. 2, e52, 2022.

LIVINGSTON, L. A.; COLVERT, E.; SOCIAL RELATIONSHIPS STUDY TEAM; BOLTON, P.; HAPPÉ, F. Good social skills despite poor theory of mind: exploring

compensation in autism spectrum disorder. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 60, n. 1, p. 102-110, 2019.

LOKE, Y. J.; HANNAN, A. J.; CRAIG, J. M. The role of epigenetic change in autism spectrum disorders. **Frontiers in Neurology**, v. 6, p. 107, 2015.

LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 511-526, 2020.

LORD, C.; RISI, S.; LAMBRECHT, L.; COOK, E. H.; LEVENTHAL, B. L.; DILAVORE, P. C.; RUTTER, M. The Autism Diagnostic Observation Schedule—Generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 30, p. 205-223, 2000.

LORD, C.; RUTTER, M.; DILAVORE, P.; RISI, S.; GOTHAM, K.; BISHOP, S. **Autism diagnostic observation schedule:** 2nd edition (ADOS-2). Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation, 2012. v. 284, p. 474-478.

LORD, C.; BRUGHA, T. S.; CHARMAN, T.; CUSACK, J.; DUMAS, G.; FRAZIER, T.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. Autism spectrum disorder. **Nature reviews Disease Primers**, v. 6, n. 1, p. 5, 2020.

LORD, C.; MAYADA, E.; BAIRD, G.; VEENSTRA-VANDERWEELE, J. Autism spectrum disorder. **Lancet**, v. 392, p. 508–520, 2018. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7398158/pdf/nihms-1046292.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

LOSARDO, A.; MCCULLOUGH, K. C.; LAKEY, E. R. Neuroplasticity and Young Children with Autism: A Tutorial. **Anatomy & Physiology**, jun. 2016.

LOTTER, Victor. Epidemiology of autistic conditions in young children: 1. Prevalence. **Social Psychiatry**, v. 1, n. 3, p. 124-135, 1966.

LOVAAS, O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3, 1987.

LOW, H. M.; ZAILAN, F. Medical students' perceptions, awareness, societal attitudes and knowledge of autism spectrum disorder: an exploratory study in Malaysia. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 64, n. 2, p. 86-95, 2018.

LÜLECI, N. E.; HIDIROGLU, S.; KARAVUS, M.; CELIK, S.; CETINER, D.; KOC, E.; TOPUZOGLU, A. A study exploring the autism awareness of first grade nursing and medical students in Istanbul, Turkey. **J Pak Med Assoc**, v. 66, n. 8, p. 916-921, 2016.

LUNDSTRÖM, S.; REICHENBERG, A.; ANCKARSÄTER, H.; LICHTENSTEIN, P.; GILBERG, C. Autism phenotype versus registered diagnosis in Swedish children:

prevalence trends over 10 years in general population samples. **BMJ**, v. 350, p. h1961, 28 abr. 2015.

LYALL, K.; CROEN, L.; DANIELS, J.; FALLIN, M. D.; LADD-ACOSTA, C.; LEE, B. K.; NEWSCHAFFER, C. The changing epidemiology of autism spectrum disorders. **Annual Review of Public Health**, v. 38, n. 1, p. 81-102, 2017.

MA, Y.; ZHOU, Y.; LIU, Y.; PING, Y.; WANG, Y.; HU, X.; ZHOU, H. Urgency in improving child health care workers' awareness and knowledge of ASD: findings from a cross-sectional study in Southwest China. **Frontiers in Psychiatry**, v. 12, 703609, 2021.

MAENNER, M. J.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A. R.; AMOAKOHENE, E. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023.

MAGAGNIN, T.; SILVA, M. A.; NUNES, R. Z. S.; FERRAZ, F.; SORATTO, J. Aspectos alimentares e nutricionais de crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista. **Revista de Saúde Coletiva**, v. 31, n. 1, 2021.

MANDAJ, V.; SIMÕES-ZENARI, M.; MOLINI-AVEJONAS, D. R. O sistema de saúde pública e o lugar do autismo. **Revista CEFAC**, v. 25, p. e7322, 2023.

MANTER, M. A.; BIRTWELL, K. B.; BATH, J.; FRIEDMAN, N. D.; KEARY, C. J.; NEUMEYER, A. M.; MCDOUGLE, C. J. Pharmacological treatment in autism: a proposal for guidelines on common co-occurring psychiatric symptoms. **BMC medicine**, v. 23, n. 1, 11, 2025.

MARTINEZ-CAYUELAS, E.; MERINO-ANDREU, M.; LOSADA-DEL POZO, R.; GAVELA-PÉREZ, T.; GARCÉS, C.; SORIANO-GUILLÉN, L. Response to melatonin treatment in children with autism spectrum disorder and relationship to sleep parameters and melatonin levels. **Journal of Child Neurology**, v. 38, n. 5, p. 253-262, 2023.

MASARIT, A. M.; ALHAFITHI, M.; ALSANNA, H.; ALMAGHASLAH, S. Awareness and Knowledge about childhood autism among family medicine residents in Al Madinah Region in Saudi Arabia, 2020. **Middle East Journal of Family Medicine**, v. 20, n. 1, p. 15-22, 2022.

MCCORMACK, G.; DILLON, A. C.; HEALY, O.; WALSH, C.; LYDON, S. Primary Care Physicians' Knowledge of Autism and Evidence-Based Interventions for Autism: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 7, n. 3, p. 226-241, 2020.

MEDEIROS, M. C. A. **A atenção compartilhada em pessoas com transtorno do espectro do autismo**: uma análise das dissertações e teses da CAPES entre 2012-2024. 2025. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

MENDES, G. L.; PORTELA, G. M.; TONELLI, G. B. T.; LIMA, R. G.; SILVA, P. H. D. C. K.; NASCIMENTO, T. A. T.; PERON, T. M. Pré-eclâmpsia associada ao autismo em recém-nascidos: revisão sistemática/Preeclampsia associated with autism in newborns: Systematic review. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 5, n. 3, p. 9780-9791, 2022.

MILAČIĆ-VIDOJEVIĆ, I.; GLIGOROVIĆ, M.; DRAGOJEVIĆ, N. Tendency towards stigmatization of families of a person with autistic spectrum disorders. **International Journal of Social Psychiatry**, v. 60, n. 1, p. 63-70, 2014.

MILTON, D. E. M. On the ontological status of autism: The 'double empathy problem'. **Disability & society**, v. 27, n. 6, p. 883-887, 2012.

MOHAMED, Z. A.; THOKERUNGA, E.; JIMALE, A. O.; LIU, Z.; FAN, J. Risk of autism spectrum disorder according to the dose and trimester of exposure to antiseizure medications: A systematic review and meta-analysis. **Research Square,** 2022.

MANUEL, M. P. A. **Metodologia de Socialização da Criança com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba: Editora Appris, 2024.

MARCUS, R. N.; OWEN, R.; KARMEN, L.; MANOS, G.; MCQUASE, R. D.; CARSON, W. H.; AMAN, M. G. A placebo-controlled, fixed-dose study of aripiprazole in children and adolescents with irritability associated with autistic disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 48, n. 11, p. 1110-1119, 2009.

MARQUES, I. O que é rigidez cognitiva no autismo? Saiba o que isso significa e o que fazer. **Genial Care**, 5 nov. 2024. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/rigidez-cognitiva-no-autismo/. Acesso em: 20 ago. 2025.

MARTINS, Á. K. L.; SOARES, F. D. S.; OLIVEIRA, F. B.; ALVES, Â. M. Do ambiente manicomial aos serviços substitutivos: a evolução nas práticas em saúde mental. **SANARE-Revista de Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, 2011.

MARTINS, P. L. B.; TORQUATO, G. C. P.; DIAS, G. A. P. F.; LEITE, I. B.; GASPAR, T. M.; PORFÍRIO, J.; MACEDO, D. S. Effectiveness of pharmacological interventions for managing ADHD symptoms in individuals with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. **Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry**, p. 111089, 2024.

MAS, N. A. **Transtorno do Espectro Autista**: História da construção de um diagnóstico. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MASARIT, A. M.; ALHAFITHI, M.; ALSANNA, H.; ALMAGHASLAH, S. Awareness and Knowledge about Childhood Autism among Family Medicine Residents in Al Madinah Region in Saudi Arabia, 2020. **Middle East Journal of Family Medicine**, v. 20, n. 1, p. 2022, jan. 2022. DOI: 10.5742/MEWFM.2022.95201.

MANOUILENKO, I.; BEJEROT, S. Sukhareva—prior to Asperger and Kanner. **Nordic Journal of Psychiatry**, v. 69, n. 6, p. 1761-1764, 2015.
MAZEFSKY, C. A.; MCPARTLAND, J. C.; GASTGEB, H. Z.; MINSHEW, N. J. Brief report: comparability of DSM IV and DSM-5 ASD research samples. **J Autism Dev Disord.**, v. 43, n. 5, p. 1236–1242, 2013.

MCCRACKEN, J. T.; MCGOUGH, J.; SHAH, B.; CRONIN, P.; HONG, D.; AMAN, M. G.; MCMAHON, D. Risperidone in children with autism and serious behavioral problems. **New England Journal of Medicine**, v. 347, n. 5, p. 314-321, 2002.

MELO, R.; PIRES, F.; LIMA, P.; PESSOA, M.; OLIVEIRA, D. B. F. Metodologias para a criação de jogos educacionais: um mapeamento sistemático da literatura. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, p. 572-581, 2020.

MERCADANTE, M. T.; VAN DER GAAG, R. J.; SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. s12-s20, 2006.

MERGL, M.; AZONI, C. A. S. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cefac**, v. 17, p. 2072-2080, 2015.

MESQUITA, W. S.; PEGORARO, R. F. Diagnóstico e tratamento do transtorno autístico em publicações brasileiras: revisão de literatura. **J Health Sci Inst**, v. 31, n. 3, p. 324-329, 2013.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Linhas de Cuidado**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/. Acesso em: 31 jan. 2024.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Espectro do Autismo (PCDT-TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2022.

MISRA, V. The social brain network and autism. **Ann Neurosci**, v. 21, n. 2, p. 69-73, 2014.

MINTZ, M.; HOLLENBERG, E. Revisiting lithium: utility for behavioral stabilization in adolescents and adults with autism spectrum disorder. **Psychopharmacology Bulletin**, v. 49, n. 2, p. 28, 2019.

MODABBERNIA, A.; VELTHORST, E.; REICHENBERG, A. Environmental risk factors for autism: an evidence-based review of systematic reviews and meta-analyses. **Mol Autism**, v. 8, p. 13, 2017.

MOLINI-AVEJONAS. Aspectos semânticos e morfossintáticos no TEA. *In*: TAMANAHA, A. C.; RIBEIRO, C. C.; AZONI, C. S.; LIRA, J. O. **Estudos de Linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo: ABarros Editora, 2022. p. 75-87.

MONTAGNER, P. S. S.; MEDEIROS, W.; SILVA, L. C. R.; BORGES, C. N.; BRASIL-NETO, J.; BARBOSA, V. D. S.; MALCHER-LOPES, R. Individually tailored dosage regimen of full-spectrum Cannabis extracts for autistic core and comorbid symptoms: a real-life report of multi-symptomatic benefits. **Frontiers in Psychiatry**, v. 14, 1210155, 2023.

MONTENEGRO, M. A.; CELERI, E. H. R.V.; CASELLA, E. B. **Transtorno do Espectro Autista-TEA**: manual prático de diagnóstico e tratamento. São Paulo: Thieme Revinter Publicações, 2018.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios Básicos de Análise do Comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

NASCIMENTO, T. R. C. **A família e a educação sexual de filhos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2021.

NELSON, S. B.; VALAKH, V. Excitatory/inhibitory balance and circuit homeostasis in autism spectrum disorders. **Neuron**, v. 87, n. 4, p. 684-698, 2015.

NEWTON, I. **Óptica**. São Paulo: EDUSP, 2002.

NICOLAIDIS, C.; RAYMAKER, D.; MCDONALD, K.; DERN, S.; BOISCLAIR, W. C.; ASHKENAZY, E.; BAGGS, A. Comparison of healthcare experiences in autistic and non-autistic adults: a cross-sectional online survey facilitated by an academic-community partnership. **Journal of General Internal Medicine**, v. 28, p. 761-769, 2013.

NIETSCHE, E. A.; LIMA, M. G. R.; RODRIGUES, M. D. G. S.; TEIXEIRA, J. A.; OLIVEIRA, B. N. B.; MOTTA, C. A.; FARIAS, M. K. F. Tecnologias inovadoras do cuidado em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, v. 2, n. 1, p. 182-189, 2012.

NG, M.; MONTIGNY, J. G.; OFNER, M.; DOCÉ, M. T. Environmental factors associated with autism spectrum disorder: a scoping review for the years 2003–2013. **Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice**, v. 37, n. 1, p. 1, 2017.

NHS ENGLAND. The Oliver McGowan Mandatory Training on Learning Disability and Autism. **NHS England**, 2025. Disponível em: https://www.hee.nhs.uk/our-work/learning-disability/current-projects/oliver-mcgowan-mandatory-training-learning-disability-autism. Acesso em: 15 jun. 2025.

NOGUEIRA, M. L. M.; BATISTA, C. B.; MOULIN, M. S.; SILVA, J. S. Transtorno do Espectro do Autismo em Minas Gerais: Panorama da Formação Médica. **Revista Educação Especial**, v. 35, p. 1-21, 2022.

NORMANSELL-MOSSA, K. M.; TOP, D. N.; RUSSELL, N.; FREESTON, M.; RODGERS, J.; SOUTH, M. Sensory sensitivity and intolerance of uncertainty influence anxiety in autistic adults. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 731753, 2021.

NGUYEN, T. T. K.; NGO, T. P. A.; PHAM, A. T.; NGUYEN, D. D.; CHENG, P. H.; NGUYEN, V. B. Let's play! Transforming STEM education with board games. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 20, n. 8, em2494, 2024.

OAB - ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Autismo**: Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas. 2020. Disponível em: https://www.oab.org.br/publicacoes/download?LivroId=0000009685. Acesso em: 16 mar. 2025.

OBERMAN, L. M.; RAMACHANDRAN, V. S. The simulating social mind: the role of the mirror neuron system and simulation in the social and communicative deficits of autism spectrum disorders. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 2, p. 310, 2007.

OLSON, L.; BISHOP, S.; THURM, A. Differential diagnosis of autism and other neurodevelopmental disorders. **Pediatric Clinics**, v. 71, n. 2, p. 157-177, 2024.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Transtorno do espectro autista**. [20--]. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 31 mar. 2025.

OLIVEIRA, M. V. M.; ALMEIDA, R. N.; SILVA, M. L. A.; SANTOS, E. P.; MOREIRA, A. S.; SILVA, V. E. S.; PAIVA, L. C. S. Rastreamento precoce dos sinais de autismo infantil: Um estudo na atenção primária à saúde. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, v. 2, n. 2, p. 48-53, 2019.

PABLO, G. S.; JORDA, C. P.; VAQUERIZO-SERRANO, J.; MORENO, C.; CABRAS, A.; ARANGO, C.; PARELLADA, M. Systematic review and meta-analysis: efficacy of pharmacological interventions for irritability and emotional dysregulation in autism spectrum disorder and predictors of response. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 62, n. 2, p. 151-168, 2023.

PAIVA, F. CDC aponta 1 em 31: prevalência de autismo nos EUA aumenta novamente; Brasil pode ter 6,9 milhões de autistas. **Canal do Autismo**, 16 abr. 2025. Disponível em: https://www.canalautismo.com.br/noticia/cdc-aponta-1-em-31-prevalencia-de-autismo-nos-eua-aumenta-novamente-brasil-pode-ter-69-milhoes-de-autistas/. Acesso em: 4 maio 2025.

PALMEIRA, R. L.; SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **Holos**, v. 5, p. 1-13, 2020.

PARIKH, M. S.; KOLEVZON, A.; HOLLANDER, E. Psychopharmacology of aggression in children and adolescents with autism: a critical review of efficacy and tolerability. **Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology**, v. 18, n. 2, p. 157-178, 2008.

PARRELLA, N. F.; HILL, A. T.; ENTICOTT, P. G.; BARHOUN, P.; BOWER, I. S.; FORD, T. C. A systematic review of cannabidiol trials in neurodevelopmental disorders. **Pharmacology Biochemistry and Behavior**, v. 230, 173607, 2023.
PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos**: manual prático de elaboração. Brasília: LabPAM/UnB, 1999.

PAULA, C. S.; BELISÁSIO, J. F.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Estudantes de psicologia concluem a graduação com uma boa formação em autismo? **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 206-221, 2016.

PAULA, C. S.; FOMBONNE, E.; GADIA, C.; TUCHMAN, R. Autismo no Brasil: perspectivas da ciência e da sociedade. **Revista da Associação Médica Brasileira,** v. 57, p. 2-5, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-42302011000100002. Acesso em: 10 out. 2023.

PELIANO, A. **AI-CE Looking-Glass**. São Paulo, SP: Edição da autora, 2024a.

PELIANO, A. **AI-CE Looking-Glass**. São Paulo, SP: Edição da autora, 2024b.

PENIDO, L. A.; FERNANDES, L. A.; RIBEIRO, S. R. O.; ALBUQUERQUE, M. R.; UGRINOWITSCH, H.; LAGE, G. M. Conhecimento de graduados e graduandos em Educação Física sobre o Autismo. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 17, n. 2, 2016.

PEREIRA, G. A.; COLLEONI, R. A. M. I. R. O.; ALVES, R.; GUEDES, H. T. V.; GUEDES, J. C.; HAMAMOTO FILHO, P. T.; FERNANDES, C. E. Reflexões acerca do contexto atual e da avaliação da formação da graduação médica no Brasil. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 51, p. e20243857, 2025.

PETERSSON-BLOOM, L.; HOLMQVIST, M. Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 7, p. 23969415221123429, 2022.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 1971.

PICCOLO, G. M. Do pensamento autístico de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a explosão de sua manifestação. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8383. Acesso em: 31 jan. 2025.

PINHEIRO, A. S.; FLORES, C. S.; CARVALHO, G. B.; ALBERT, Y. M.; REBELLO, K. O papel das intervenções precoces no desenvolvimento global de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: um olhar através da Psicologia. **J Health Sci Inst.**, v. 42, n. 4, p. 286-290, 2024.

PINTO, A. Comparação da Lei de Zipf em conteúdos textuais e discursos orais. **Profesional de la Información**, v. 24, n. 2, p. 157-167, 2015.

PIRES, B. I.; ARAUJO, M. V. N. **Educação Brasileira em Foco**: Obstáculos e Novos Caminhos. Ponta Grossa: AYA Editora, 2024.
PIRES, M. R. G. M.; GUILHEM, D.; GÖTTEMS, L. B. D. The (IN)DICA-SUS game: a strategy of game-based learning on the Unified Health System. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 22, p. 379-388, 2013.

PIRES, M. R. G. M.; GOTTEMS, L. B. D.; FONSECA, R. M. G. S. Recriar-se lúdico no desenvolvimento de jogos na saúde: referências teórico-metodológicas à produção de subjetividades críticas. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, p. e2500017, 2017.

PIRES, M. R. G. M.; ALMEIDA, A. N. D.; GOTTEMS, L. B. D.; MUNDIM, G. D. A.; OLIVEIRA, R. N. G. D. Validação do Ludic-Quest à ludicidade de jogos na saúde: jogabilidade e emoções em campo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, e20210822, 2022.

PLANCHE, P.; LAZARTIGUES, A.; LEMONIIER, E. Identification of the early signs of autism spectrum disorder: Age at detection and conjectures about development. **Focus on Autism Research**, p. 103-123, 2004.

PLASS, J. L.; HOMER, B. D.; KINZER, C. K. Foundations of game-based learning. **Educational Psychologist**, v. 50, n. 4, p. 258-283, 2015.

POLLAK, R. **Bruno Bettelheim ou la fabrication d'un mythe**: une biographie. Paris : Les Empêcheurs de Penser en Rond, 2003.

POLLI, L. M. **O autismo e as práticas de cuidado na atenção básica à saúde**: a perspectiva de profissionais. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; OWEN, S. V. Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. **Research in Nursing & Health**, v. 30, n. 4, p. 459-467, 2007.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **J Pediatr**, Rio de Janeiro, v. 94, p. 342-350, 2018.

PRADO, A. L.; BRESSAN, R. A. O estigma da mente: transformando o medo em conhecimento. **Rev Psicopedag**, v. 33, n. 100, p. 103-109, 2016.

PRENSKY, M. True believers: Digital game-based learning in the military. **Digital Game-Based Learning**, p. 295-316, 2001.

RAHBAR, M. H.; IBRAHIM, K.; ASSASSI, P. Knowledge and attitude of general practitioners regarding autism in Karachi, Pakistan. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 4, p. 465-474, 2011.

RATINAUD, P. **IRaMuTeQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2009.

RAMACHANDRAN, V. S.; OBERMAN, L. M. Broken mirrors. **Scientific American**, v. 295, n. 5, p. 62-69, 2006.
RÉA-NETO, A. Raciocínio clínico: O processo de decisão diagnóstica e terapêutica. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 44, p. 301-311, 1998.

REDE NACIONAL DE PESQUISAS EM SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES (Rede Pq-SMCA). **Contribuições Para o Avanço da Atenção Psicossocial de Crianças e Adolescentes**. Documento técnico apresentado ao departamento de Saúde Mental e Enfrentamento ao abuso de álcool e outras drogas do Ministério da Saúde. 2023.

REINERT, M. Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. **Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de méthodologie sociologique**, v. 26, n. 1, p. 24-54, 1990.

REIS, T. C. D. R.; NEVES, V. M. S. A Atuação Fonoaudiológica em Crianças com Seletividade Alimentar: Revisão Integrativa de Literatura. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 6, p. 243-256, 2022.

RHOADES, R. A.; SCARPA, A.; SALLEY, B. The importance of physician knowledge of autism spectrum disorder: results of a parent survey. **BMC Pediatr**, v. 7, p. 37, 20 nov. 2007.

RIBEIRO, S. H. B. **Prevalência dos transtornos invasivos do desenvolvimento no município de Atibaia**: um estudo piloto. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

RIESGO, R. D. S.; PIGNATARI, G. C.; GADIA, C.; GROKOSKI, K. C. **Neurologia infantil**: fundamentos e prática clínica. Seção 5: Transtorno do Neurodesenvolvimento. São Paulo: Editora dos Editores, 2023.

RIBEIRO, T. C.; CASELLA, C. B.; POLANCZYK, G. V. Transtorno do Espectro do Autismo. *In*: MIOTTO, E.; LUCIA, M.; SCAFF, M. (ed.). **Neuropsicologia Clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2017.

RIBEIRO-SILVA, E.; AMORIM, C.; APARICIO-HERGUEDAS, J. L.; BATISTA, P. Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. **Frontiers in Psychology**, v. 13, 844236, 2022.

RIMLAND, B. **Infantile Autism**: A Síndrome e Suas Implicações para uma Teoria Neural do Comportamento. Nova Jersey: Wiley, 31 out. 2023. 1967. 432 p.

RIOS, C. "Nada sobre nós, sem nós"? O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, p. 212-230, 2017.

RISSATO, H. DSM-5: quais são os critérios do diagnóstico para o autismo? **Genial Care**, 7 nov. 2023. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/criterios-diagnostico-dsm-5-para-autismo/. Acesso em: 6 jun. 2025.

RISSATO, H. CID-11: O que muda no autismo com o novo documento da OMS? **Genial Care**, 2 maio 2025. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/cid-11-o-que-muda/#:~:text=Importante%20destacar%20que%3A%20o%20c%C3%B3digo,6A02. Acesso em: 7 jun. 2025.

RISCH, N.; SPIKER, D.; LOTSPEICH, L.; NOURI, N.; HALLMAYER, J.; MYERS, R. M. A genomic screen of autism: evidence for a multilocus etiology. **The American Journal of Human Genetics**, v. 65, n. 2, p. 493-507, ago. 1999.

RIZZOLATTI, G.; FADIGA, L.; GALLESE, V.; FOGASSI, L. Premotor cortex and the recognition of motor actions. **Cognitive Brain Research**, v. 3, p. 131-141, 1996.

RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO, L. The mirror-neuron system. **Annual Review of Neuroscience**, v. 27, p. 169–192, 2004.

RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. Espelhos na mente. **Scientific American**, v. 55, p. 44-51, 2006.

RIZZOLO, D.; SMITH, N. E.; MCCALL, T. C.; ROBERTS, A.; PORTA, K. Physician assistant students' competency to identify and diagnose autism spectrum disorder. **The Journal of Physician Assistant Education**, v. 31, n. 2, p. 71-76, 2020.

ROBERTSON, C. E.; BARON-COHEN, S. Sensory perception in autism. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 18, n. 11, p. 671–684, 2017.

ROBINS, D. L.; CASAGRANDE, K.; BARTON, M.; CHEN, C. M. A.; DUMONT-MATHIEU, T.; FEIN, D. Validation of the modified checklist for autism in toddlers, revised with follow-up (M-CHAT-R/F). **Pediatrics**, v.133, n. 1, p. 37-45, 2014.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Early Start Denver Model for young children with autism**: Promoting language, learning, and engagement. Nova York: Guilford Press, 2010.

ROHANACHANDRA, Y. M.; DAHANAYAKE, D. M. A.; ROHANACHANDRA, L. T.; WIJETUNGE, G. S. Knowledge about diagnostic features and comorbidities of childhood autism among doctors in a tertiary care hospital. **Sri Lanka Journal of Child Health**, v. 46, p. 29-32, 2017.

ROMERO, C.; UDDIN, L. Q. Bilingualism, executive function, and the brain: Implications for autism. **Neurobiology of Language**, v. 2, n. 4, p. 513-531, 2021.

ROSELLO, B.; BERENGUER, C.; BAIXAULI, I.; GARCÍA, R.; MIRANDA, A. Theory of mind profiles in children with autism spectrum disorder: Adaptive/social skills and pragmatic competence. **Frontiers in Psychology**, v. 11, 567401, 2020.

RUTTER, M. Concepts of autism: a review of research. **J Child Psychol Psychiatry**, v. 9, n. 1, p. 1-25, out. 1968.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **J Autism Child Schizophr**, v. 8, n. 2, p. 139-161, jun. 1978.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000.

SADEH, H.; MEIRI, G.; ZIGDON, D.; ILAN, M.; FAROY, M.; MICHAELOVSKI, A.; MENASHE, I. Adherence to treatment and parents' perspective about effectiveness of melatonin in children with autism spectrum disorder and sleep disturbances. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 17, n. 1, p. 123, 2023.

SADOCK, B.; SADOCK, V.; RUIZ, P. **Compêndio de psiquiatria**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALARI, N.; RASOULPOOR, S.; SHOHAIMI, S.; JAFARPOUR, S.; ABDOLI, N.; MOHAMMADI, M. The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. **Italian Journal of Pediatrics**, v. 48, n. 1, p. 112, 8 jul. 2022.

SANDBANK, M.; BOTTEMA-BEUTEL, K.; CROWLEY, S.; CASSIDY, M.; DUNHAM, K.; FELDMAN, J. I.; WOYNAROSKI, T. G. Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. **Psychol Bull**, v. 146, n. 1, p. 1-29, jan. 2020.

SANDIN, S.; LICHTENSTEIN, P.; KUJA-HALKOLA, R.; HULTMAN, C.; LARSSON, H.; REICHENBERG, A. The Heritability of Autism Spectrum Disorder. **JAMA**, v. 318, n. 12, p. 1182-1184, 26 set. 2017.

SANTOS, R. O. F.; LESSA, F. G. de C.; ARUEIRA, K. C. V. S. O lúdico e as metodologias ativas, uma leitura da Teoria da Aprendizagem de Vygotsky na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 20, p. 31, 2022.

SANTOS, R. M.; SOARES, J. C. C.; AMORIM, B. J. L. Habilidades comunicativas e autismo: Intervenção fonoaudiológica no desenvolvimento da criança com TEA. **Revista Foco**, v. 16, n. 10, p. e3421-e3421, 2023.

SANTOS, C. N.; VIEIRA, I. C.; MARQUEZ, C. O. Farmacologia empregada em Tratamento de Transtorno do Espectro do Autista (TEA). **RevistaFt**, v. 28, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10452964. Acesso em: 8 jun. 2025.

SAVALL, A. C. R.; DIAS, M. **Transtorno do espectro autista:** do conceito ao processo terapêutico. Livro eletrônico, 2018.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação Coordenação Pedagógica. **Uso de tecnologias em contexto de pandemia**: o que aprendemos e como prosseguir aprendendo? São Paulo: SME/COPED, 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. **Linha de cuidado da Pessoa com transtorno do espectro autista - TEA**. 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/LINHA_DE_CUIDADO_TEA_FINAL.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

SCHEFFER, M. **Demografia Médica no Brasil 2023.** São Paulo: FMUSP, AMB, 2023. 344 p.

SBP - SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Manual de orientação**: Transtorno do Espectro Autista. Rio de Janeiro: SBP, 2019.

SCHOEN, S. A.; LANE, S. J.; MAILLOUX, Z.; MAY-BENSON, T.; PARHAM, L. D.; ROLEY, S. S.; SCHAAF, R. C. A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. **Autism Research**, v. 12, n. 1, p. 6-19, jan. 2019.

SCHREIBMAN, L.; DAWSON, G.; STAHMER, A. C.; LANDA, R.; ROGERS, S. J.; MCGEE, G. G.; HALLADAY, A. Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 8, p. 2411-2428, 2015.

SCHULTZ, R. T. Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. **Int J Dev Neurosci**, v. 23, n. 2-3, p. 125-141, 2005.

SELLA, A. C.; RIBEIRO, D. M. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista:** Volume 1. São Paulo: Appris Editora, 2018.

SIDMAN, M. **Tactics of Scientific Research**: Evaluating Experimental Data in Psychology. New York: Basic Books, 1960.

SIEGEL, D. J. **Cérebro do Adolescente: O Grande Potencial, a Coragem e a Criatividade da Mente dos 12 aos 24 anos**. Nversos, 2021.

SILBERMAN, C. NeuroTribes: The legacy of autism and the future of neurodiversity by Steve Silberman. **Anthropological Quarterly**, v. 88, n. 4, p. 1111-1121, 2015.

SHAH, K. Research in brief: what do medical students know about autism? **Autism**, v. 5, n. 2, p. 127-133, jun. 2001.

SHARMA, S. R.; GONDA, X.; TARAZI, F. I. Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. **Pharmacology & Therapeutics**, v. 190, p. 91-104, 2018.

SHAW, K. A.; BILDER, D. A.; MCARTHUR, D.; WILLIAMS, A. R. Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 72, n. 1, p. 1-15, 24 mar. 2023.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E.; VALENCIA-PRADO, M.; DURKIN, M. 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 Surveillance Summaries**, v. 74, 2025.

SHAWAHNA, R.; JABER, M.; YAHYA, N.; JAWADEH, F.; RAWAJBEH, S. Are medical students in Palestine adequately trained to care for individuals with autism spectrum disorders? A multicenter cross-sectional study of their familiarity, knowledge, confidence, and willingness to learn. **BMC medical Education**, v. 21, n. 1, p. 424, 2021.

SHER, D. A.; GIBSON, J. L. Pioneering, prodigious and perspicacious: Grunya Efimovna Sukhareva's life and contribution to conceptualising autism and schizophrenia. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 32, n. 3, p. 475-490, 2023.

SIAFIS, S.; ÇIRAY, O.; WU, H.; SCHNEIDER-THOMA, J.; BIGHELLI, I.; KRAUSE, M.; LEUCHT, S. Pharmacological and dietary-supplement treatments for autism spectrum disorder: a systematic review and network meta-analysis. **Molecular Autism**, v. 13, n. 1, p. 10, 4 mar. 2022.

SILVA, A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental**: a história da relação educação/trabalho na APAE-SP. 2000. 272f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SILVA, T. B. **A importância do diagnóstico e da intervenção precoce no transtorno do espectro autista**. 2022. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2022.

SILVA, F. L. O Autismo na Instituição Escolar. **Revista Educar FCE**, p. 212-224, 2024.

SILVA, D. M. L.; CARREIRO, F. A.; MELLO, R. Tecnologias educacionais na assistência de enfermagem em educação em saúde: Revisão Integrativa. **Revista Enfermagem UFPE**, Recife, v. 11, n. supl. 2, p. 1044-1051, fev. 2017.

SILVA, R. O.; NASCIMENTO, D.; FERREIRA, J. A. D. O. A.; SOUZA, S. S. Aspectos relevantes na construção de produtos educacionais no contexto da educação profissional e tecnológica. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, v. 3, n. 2, p. 105-119, 2019.

SILVA, L. V. S.; TANAKA, P. S. L.; PIRES, M. R. G. M. BANFISA and (IN)DICA-SUS in health undergraduate education: playing and learning construction. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 68, n. 1, p. 116-122, 2015.

SILVA, R. A. R.; VENTURI, T. **Pesquisas, Vivências e Práticas de Educação em Saúde na Escola**. Chapecó: Editora UFFS, 2022.

SILVA, E. A. D.; MEDEIROS, W. M. B.; SANTOS, J. P. M. D.; SOUSA, J. M. M. D.; COSTA, F. B. D.; PONTES, K. M.; ALBUQUERQUE, K. L. G. D. D. Evaluation of the efficacy and safety of cannabidiol-rich cannabis extract in children with autism spectrum disorder: randomized, double-blind, and placebo-controlled clinical trial. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, v. 46, e20210396, 2024.

SKELLERN, C.; MCDOWELL, M.; SCHLUTER, P. Diagnosis of autistic spectrum disorders in Queensland: Variations in practice. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 41, n. 8, p. 413-418, 2005.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. Tradução de João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1953.

SOARES, V. L. G.; BRITO, L. L. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou? **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, p. e9313946866-e9313946866, 2024.

SOARES, M. F.; MAIA, A. M. L. R.; CARDOSO, A. M. S.; PRAZERES, A. C. D. L. F.; BESSA, M. M. Conhecimento dos Internos de Medicina sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 14, n. 35, p. 1-19, 2024.

SOBCHACK, V. **The address of the eye**: a phenomenology of film experience. Princeton: Princeton University Press, 2006.

SOUZA, E. C. A. O. A Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educar FCE**, p. 173-187, 2024.

SOUZA, R. P.; MAIA, A. H. N. A atuação da psicologia na estimulação precoce em um centro de realibilitação integral. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, DOCÊNCIA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA (EEDIC), 18., 2022.

STOKES, T. F.; BAER, D. M. An implicit technology of generalization 1. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 10, n. 2, p. 349-367, 1977.

STUMP, G.; BIASÃO, M.; SATO, F.; MORAIS, R.; BRENTANI, H. Espectro Autista. *In*: GRISI, S.; ESCOBAR, A.; GOMES, F. (ed.). **Desenvolvimento da Criança**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018. p. 83-93.

ŠVANKMAJER, J. **Neco z Alenky** [filme]. Checoslováquia: Krátký Film Praha, 1988.

SUKHAREVA, G. E. Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter. **Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie**, v. 56, p. 1–35, 1925.

TAÑO, B. L.; MATSUKURA, T. S. Saúde mental infantojuvenil e desafios do campo: reflexões a partir do percurso histórico. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, v. 23, n. 2, 2015.

TAVEIRA, M. D. G. M. M.; CORREIA, D. S.; COELHO, J. A. P. D. M.; MIRANDA, C. T. D. Transtornos do espectro autista: visão de discentes dos cursos de medicina e

enfermagem de uma universidade pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, p. 1853-1862, 2023.

TAYLOR, M. J.; ROSENQVIST, M. A.; LARSSON, H.; GILLBERG, C.; D'ONOFRIO, B. M.; LICHTENSTEIN, P.; LUNDSTRÖM, S. Etiology of Autism Spectrum Disorders and Autistic Traits Over Time. **JAMA Psychiatry**, v. 77, n. 9, p. 936-943, 1 set. 2020.

TENÓRIO, F. A reforma psiquiátrica brasileira, da década de 1980 aos dias atuais: história e conceitos. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 9, p. 25-59, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702002000100003. Acesso em: 22 jan. 2025.
TEMELTÜRK, R. D.; EKICI, G. İ.; EFENDI, G. Y.; KILIÇ, B. G. Use of Clonidine in Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autism Spectrum Disorder Comorbidity: Report of 3 Cases. **Psychiatry and Clinical Psychopharmacology**, v. 33, n. 4, 326, 2023.

THOMAS, M. B.; MUSCAT, A.; ZUCCOLO, A.; LUGUETTI, C. N.; WATT, A. Navigating Pedagogical Innovation in Higher Education: Education Academics' Experiences with Active and Inquiry-Based Learning in Intensive Teaching. **Innovative Higher Education**, p. 1-27, 2025.

TOMASELLO, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; MOLL, H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 28, p. 675-735, 2005.

TSOU, Y. T.; KOVÁCS, L. V.; LOULOUMARI, A.; STOCKMANN, L.; BLIJD-HOOGEWYS, E. M.; KOUTAMANIS, A.; RIEFFE, C. School-based interventions for increasing autistic pupils' social inclusion in mainstream schools: A systematic review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, p. 1-24, 2024.

TSUJII, N.; USAMI, M.; NAYA, N.; TSUJI, T.; MISHIMA, H.; HORIE, J.; IIDA, J. Efficacy and safety of medication for attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents with common comorbidities: a systematic review. **Neurology and Therapy**, v. 10, n. 2, p. 499-522, 2021.

TURNOCK, A.; LANGLEY, K.; JONES, C. R. Understanding stigma in autism: A narrative review and theoretical model. **Autism in Adulthood**, v. 4, n. 1, p. 76-91, 2022.

UMILÀ, M. A.; KOHLER, E.; GALLESE, V.; FOGASSI, L.; FADIGA, L.; KEYSERS, C. I know what you are doing: a neurophysiological study. **Neuron**, v. 31, p. 155-165, 2001.

VALLE, L. E. L. R.; CAPOVILLA, F. C. **Perspectivas em Transtornos do Desenvolvimento:** Cognitivo-Comportamental, Linguístico e Social. Campinas: Memnon, 2023.

VENTURA, P.; GIAMBATTISTA, C.; SPAGNOLETTA, L.; TREROTOLI, P.; CAVONE, M.; DI GIOIA, A.; MARGARI, L. Methylphenidate in autism spectrum

disorder: a long-term follow up naturalistic study. **Journal of Clinical Medicine**, v. 9, n. 8, p. 2566, 2020.

VERAS, J. P. S.; CORLLET, C. K. S. Transtorno do Espectro Autista (TEA): A importância do Terapeuta Ocupacional. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA & V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2024.

VITA-BARRULL, N.; ESTRADA-PLANA, V.; MARCH-LLANES, J.; GUZMÁN, N.; FERNÁNDEZ-MUÑOZ, C.; AYESA, R.; MOYA-HIGUERAS, J. Board game-based intervention to improve executive functions and academic skills in rural schools: A randomized controlled trial. **Trends in Neuroscience and Education**, v. 33, 100216, 2023.

VOLKMAR, F. R.; KLIN, A. Issues in the classification of autism and related conditions. *In*: VOLKMAR, F. R.; PAUL, R.; KLIN, A.; COHEN, D. (ed.). **Handbook of autism and pervasive developmental disorders**. Somerset: John Wiley and Sons, 2005. v. 1, p. 5-41.

VYGOTSKY, L. S. Play and its role in the mental development of the child. **Soviet Psychology**, v. 5, n. 3, p. 6-18, 1967.

VYGOTSKI, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XIE, S.; KARLSSON, H.; DALMAN, C.; WIDMAN, L.; RAI, D.; GARDNER, R. M.; MAGNUSSON, C.; SCHENDEL, D. E.; NEWSCHAFFER, C. J.; LEE, B. K. Family history of mental and neurological disorders and risk of autism. **JAMA Network Open**, v. 2, n. 3, e190154, 2019.

WANG, C.; GENG, H.; LIU, W.; ZHANG, G. Prenatal, perinatal, and postnatal factors associated with autism: A meta-analysis. **Medicine**, Baltimore, v. 96, n. 18, p. e6696, maio 2017.

WEISSHEIMER, G.; MAZZA, V. A.; SPINILLO, C. G.; TEODORO, F. C.; LIMA, V. F.; JURCZYSZYN, J. E. Elaboração de uma cartilha informativa para familiares e cuidadores de crianças com autismo. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 37, 2023.

WILLIAMS, J. H.; WHITEN, A.; SUDDENDORF, T.; PERRETT, D. I. Imitation, mirror neurons and autism. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, v. 25, n. 4, p. 287-295, 2001.

WILLIAMS, K.; BRIGNELL, A.; RANDALL, M.; SILOVE, N.; HAZELL, P. Selective serotonin reuptake inhibitors (SSRIs) for autism spectrum disorders (ASD). **Cochrane Database Syst Rev**., v. 8, CD004677, 2013.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychol Med**, v. 11, n. 1, p. 115-129, fev. 1981.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas. São Paulo: M. Books, 2015.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases**: Ninth Revision (ICD-9). Geneva: World Health Organization, 1977.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems:** ICD-10. 10th ed. Geneva: World Health Organization, 1992.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Diseases**. Geneva: World Health Organization, 2022.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Autism Spectrum Disorders: Fact sheet**. 2023. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 20 set. 2024.

WOLF, M. M. Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 11, n. 2, p. 203-214, 1978.

WOLFE, K.; POUND, S.; MCCAMMON, M. N.; CHEZAN, L. C.; DRASGOW, E. A systematic review of interventions to promote varied social-communication behavior in individuals with autism spectrum disorder. **Behavior Modification**, v. 43, n. 6, p. 790-818, 2019.

WOLFF, S. The first account of the syndrome Asperger described? Translation of a paper entitled “Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter” by Dr. GE Ssucharewa; scientific assistant, which appeared in 1926 in the Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie 60: 235–261. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 5, n. 3, p. 119-132, 1996.

UMILTA, M. A.; KOHLER, E.; GALLESE, V.; FOGASSI, L.; FADIGA, L.; KEYSERS, C.; RIZZOLATTI, G. I know what you are doing: A neurophysiological study. **Neuron**, v.31, n.1, p.155-165, 2001.

UNIGWE, S.; BUCKLEY, C.; CRANE, L.; KENNY, L.; REMINGTON, A.; PELLICANO, E. GPs’ confidence in caring for their patients on the autism spectrum: an online self-report study. **Br J Gen Pract.**, v. 67, n. 659, e445–452, 2017.

YON-HERNÁNDEZ, J. A.; WOJCIK, D. Z.; GARCÍA-GARCÍA, L.; MAGÁN-MAGNATO, M.; FRANCO-MARTÍN, M.; CANAL-BEDIA, R. Neuropsychological profile of executive functions in autism spectrum disorder and schizophrenia spectrum disorders: a comparative group study in adults. **European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience**, v. 273, n. 3, p. 719-730, 2023.

ZABLOTSKY, B.; BLACK, L. I.; BLUMBERG, S. J. Estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014-2016. **Nacional Center for Heath Statistics**, 2017.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, p. 25-33, 2014.

ZELDOVICH, L. The lost history of the woman who diagnosed autism in 1925. **Spectrum News**, 2018. Disponível em: https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-lost-history-of-the-woman-who-diagnosed-autism-in-1925. Acesso em: 15 jan. 2026.

ZIMMERMANN, C. R.; BARREIROS, J. **Metodologia e Epistemologia nas Ciências Sociais**: Um Panorama dos Clássicos ao Pós-colonial. Salvador: Editora Faculdade Baiana de Direito, 2015.

ZOGHBI, H. Y.; BEAR, M. F. Synaptic dysfunction in neurodevelopmental disorders associated with autism and intellectual disabilities. **Cold Spring Harbor Perspectives in Biology**, v. 4, n. 3, p. a009886, 2012.

ZUCKERMAN, K. E.; MATTOX, K.; DONELAN, K., BATBAYAR, O.; BAGHAEE, A.; BETHELL, C. Pediatrician identification of Latino children at risk for autism spectrum disorder. **Pediatrics**, v. 132, n. 3, p. 445-453, 2013.

ZWAIGENBAUM, L.; BRYSON, S.; ROGERS, T.; ROBERTS, W.; BRIAN, J.; SZATMARI, P. Behavioral manifestations of autism in the first year of life. **International Journal of Developmental Neuroscience**, v. 23, n. 2-3, p. 143-152, 2005.

ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - USCS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RECONHECIMENTO CLÍNICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA POR DISCENTES DE MEDICINA
Pesquisador: ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 85195024.3.0000.5510
Instituição Proponente: Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.300.720

Apresentação do Projeto:
As informações elencadas nos campos ¿Apresentação do projeto¿, ¿Objetivo da pesquisa¿ e ¿Avaliação dos riscos e benefícios¿ foram retiradas do arquivo ¿Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405624.pdf) de 02/12/2024 e/ou Projeto Detalhado (PRE_PROJETO_ANDRE_AZEVEDO.pdf) de 02/12/2024.

Introdução:
O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e é diagnosticado com base nos critérios clínicos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Em sua última versão revisada em 2023 (DSM-5-TR), esses critérios incluem déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2023).
A prevalência do TEA tem sido amplamente estudada. Em 2000, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos indicou que 1 em cada 36 crianças, ou seja, quase 3% das crianças, estavam dentro deste espectro (Centers for Disease Control and Prevention, 2020). Em 2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) estimou que aproximadamente 1 em cada 100 crianças no mundo é diagnosticada com autismo. No entanto, a prevalência em países de baixa e média renda, como o Brasil, ainda é desconhecida

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2° andar.
Bairro: Centro **CEP:** 09.521-160
UF: SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br

(WHO, 2023). Desta forma, em 2019, a Lei Nº 13.861 alterou a Lei nº 7.853 de 1989, estipulando que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) deve incluir informações sobre o TEA nos censos demográficos nacionais (Brasil, 2019).

O diagnóstico do TEA é fundamentado pelo reconhecimento de diversas características clínicas, não dependendo de um exame complementar específico para determinação do diagnóstico (American Psychiatric Association, 2023). Destaca-se, assim, a importância de identificar essas características, uma vez que o desconhecimento desses aspectos está diretamente relacionado ao atraso no diagnóstico, conforme apontado por Rhoades, Scarpa e Salley (2007).

No contexto do diagnóstico do TEA, é relevante observar que a falta de reconhecimento por parte de profissionais médicos pode resultar em atrasos significativos na identificação das características do transtorno (Igwe et al., 2010; Luleci et al., 2016; Rohanachandra et al., 2017; Masarit et al., 2020; Baoum et al., 2022).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Medicina no Brasil não mencionam explicitamente a necessidade de estudo sobre o TEA. Contudo, as DCN determinam competências gerais e específicas que devem ser abordadas pelos cursos de Medicina, com o objetivo de formar profissionais qualificados para atuar de maneira abrangente em todas as áreas da saúde (Brasil, 2014).

As competências específicas previstas nas DCN para o curso de Medicina incluem o domínio de conhecimentos básicos e aplicados necessários para o exercício da medicina, o que pode abranger o conhecimento sobre condições neurológicas e psiquiátricas, como o autismo, de acordo com a abordagem geral das competências diagnósticas e terapêuticas (Brasil, 2014).

Nesse aspecto, considerando que o diagnóstico do TEA é predominantemente clínico, poucos estudos têm se dedicado ao desenvolvimento de ferramentas que avaliem a capacidade dos profissionais em reconhecer as características essenciais desse transtorno. Entre essas ferramentas, destacam-se dois questionários desenvolvidos anteriormente à implementação do DSM-5: o questionário elaborado por Bakare et al. (2008), direcionado a profissionais de saúde em países em desenvolvimento, e o questionário criado por Shah (2001), voltado para estudantes de medicina no último ano da faculdade.

É relevante notar que não existe, até o momento, um questionário atualizado projetado especificamente para avaliar a habilidade dos graduandos em medicina na identificação do TEA.

Diante deste cenário, o autor idealizou a elaboração de um questionário que permitirá a

avaliação das habilidades diagnósticas dos estudantes, com as normas do DSM vigente, e também fornecerá um instrumento para utilização em âmbito internacional, beneficiando estudantes de diversos países e profissionais que lidam com essa condição. Além da ferramenta citada, será construído um guia de boas práticas sobre os sinais de alerta do Transtorno do Espectro Autista, a partir das lacunas de conhecimento dos alunos de Medicina e uma proposta de inclusão do conteúdo do diagnóstico e identificação do TEA para ser incluído na grade curricular do curso de Medicina derivado dos resultados do questionário que será aplicado pelo pesquisador. Desta forma, este trabalho objetiva analisar a capacidade da realização do diagnóstico do TEA em crianças pelos alunos de Medicina.

Hipótese:

Considerando que o diagnóstico do TEA é majoritariamente clínico, observa-se que poucos estudos focam no desenvolvimento de instrumentos que avaliem a capacidade dos profissionais em reconhecer suas características essenciais. Entre as ferramentas disponíveis, destacam-se dois questionários anteriores ao DSM-5, um elaborado por Bakare et al. (2008), direcionado a profissionais de saúde em países em desenvolvimento, e outro desenvolvido por Shah (2001), voltado para estudantes de medicina em seu último ano de formação. Vale destacar que, até o momento, não há um questionário atualizado que tenha sido especificamente projetado para avaliar a habilidade de graduandos do último ano de medicina para a identificação do TEA.

Com base nessa premissa, a importância da construção deste trabalho e do questionário associado é compreendida e fundamentada em alguns pontos-chave:

O sucesso clínico no tratamento de pacientes com autismo está diretamente vinculado à aplicação precoce de terapias, visando aproveitar as janelas de oportunidade cruciais durante o desenvolvimento;

Essa agilidade terapêutica é viabilizada pela competência dos profissionais em realizar diagnósticos precoces.

Considerando a natureza clínica do diagnóstico, torna-se imperativo avaliar se os profissionais saem das faculdades com essa habilidade. Para tal verificação, a criação de um modelo de testagem se faz necessária, como o questionário atualmente em desenvolvimento, uma vez que não existe um modelo que corresponda aos critérios atuais de diagnóstico, como os estabelecidos pelo DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023). Deste modo, a pergunta de pesquisa do presente estudo é: Os alunos do 11° e 12° períodos de medicina possuem

conhecimento adequado para dar o diagnóstico do TEA?
Quais os elementos necessários para elaboração de guia de boas práticas sobre os sinais de alerta do Transtorno do Espectro Autista e uma proposta de inclusão do conteúdo do diagnóstico e identificação do TEA para ser incluído na grade curricular do curso de Medicina a partir das lacunas de conhecimento dos alunos de Medicina ?

Metodologia Proposta:
O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza quantitativa, transversal, prospectiva e exploratória, visando detectar um problema específico: a dificuldade no reconhecimento dos critérios necessários para elaborar o diagnóstico do TEA.
A pesquisa envolve a aplicação de um questionário composto por 13 questões de múltipla escolha, além do perfil do aluno e duas questões abertas sobre como teve contato com o tema TEA. Este questionário foi estruturado para abarcar todos os critérios e fundamentos necessários para a avaliação do TEA. O mesmo será aplicado em alunos do 11° e 12° períodos do curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) do campus Bela Vista, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento sobre os critérios diagnósticos do TEA.
Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA. O tempo estimado de preenchimento do questionário é de até 30 minutos.
Após a aprovação do comitê de ética, o pesquisador enviará um e-mail para o coordenador do curso com o convite. O coordenador enviará um email com cópia oculta para os alunos do 11° e 12° períodos (Apêndice C).
Os alunos que se interessaram em participar da pesquisa, irão responder o email ao pesquisador.
Os alunos que aceitarem participar do estudo serão convidados, durante suas atividades acadêmicas, a preencherem o questionário.
Ao identificar possíveis lacunas no conhecimento dos alunos sobre o diagnóstico do TEA, a pesquisa não apenas contribui para a compreensão da eficácia do currículo atual, mas também oferece dados concretos que podem ser utilizados para propor melhorias no conteúdo programático. Com base nos resultados obtidos, será possível fornecer um feedback à universidade, evidenciando a necessidade de aumentar a ênfase no ensino sobre o autismo na grade curricular do curso de medicina. Assim como, será elaborado um produto educacional com base nas lacunas dos discentes que será utilizado nas aulas sobre o tema.

Assim, a pesquisa aplicada é justificada pela sua orientação prática e direta para solucionar um problema real, com o potencial de promover mudanças significativas no ensino médico e, consequentemente, melhorar a formação dos futuros profissionais da saúde.
Os resultados serão apresentados à USCS sem a possibilidade de identificação do sujeito da pesquisa, juntamente com a análise da atual grade curricular, que dedica apenas um dia de discussão aos transtornos do neurodesenvolvimento, com o objetivo de refletir sobre a necessidade de ampliar a cobertura desse tema no currículo. Os alunos, também, terão acesso aos resultados da pesquisa.
A condução do estudo seguirá as diretrizes éticas estabelecidas pelo Comitê de Ética da USCS e será registrado na plataforma Brasil, assegurando a proteção dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas. Após a coleta de dados, as respostas dos participantes serão armazenadas no software Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador. Os dados serão analisados utilizando métodos estatísticos adequados, incluindo análise descritiva para sumarizar as respostas e comparação da precisão diagnóstica entre os alunos do 11° e 12° períodos do curso de Medicina.

Critério de Inclusão:
Serão incluídos neste estudo discentes do curso de medicina do 11° e 12° períodos da USCS que estiverem presentes no dia da coleta de dados e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), buscando incluir o máximo possível de alunos.

Critério de Exclusão:
Serão excluídos do estudo, discentes menores de idade, que não estejam no 11° e 12° períodos do curso de Medicina, ou que estejam ausentes no dia da coleta de dados, ou que optarem por não participar da pesquisa e não assinarem o TCLE.

Objetivo da Pesquisa:
São objetivos primários do protocolo de pesquisa:
Avaliar a habilidade de diagnóstico de estudantes de medicina do 11° e 12° períodos de Medicina do campus Bela Vista da USCS na identificação do TEA, utilizando um questionário elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR.

São objetivos secundários do protocolo de pesquisa:
1) Identificar as lacunas de conhecimento dos alunos de Medicina em relação a composição do

diagnóstico do TEA;
2) Elaborar guia de boas práticas sobre os sinais de alerta do Transtorno do Espectro Autista, a partir das lacunas de conhecimento dos alunos de Medicina;
3) Analisar o projeto político pedagógico do curso de Medicina da USCS para identificar os conteúdos do TEA na grade curricular;
4) Elaborar uma proposta de inclusão do conteúdo do diagnóstico e identificação do TEA para ser incluído na grade curricular do curso de Medicina.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com os pesquisadores:

Riscos:

Como se trata de um estudo de abordagem quantitativa, transversal, prospectiva e exploratória visando detectar um problema específico da dificuldade no reconhecimento dos critérios necessários para elaborar o diagnóstico do TEA, nos quais os discentes irão responder a um questionário sobre seus conhecimentos sobre o tema, durante atividades acadêmicas, trazendo oportunidades para identificar as principais lacunas sobre o tema na universidade. O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios:

Os participantes desta pesquisa terão benefícios diretos ao contribuir com a formação médica dos alunos da USCS. Uma vez que este estudo visa analisar a habilidade dos estudantes de medicina do 11° e 12° períodos no diagnóstico do TEA, fornecendo-lhes uma oportunidade para avaliar seu entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos serão fundamentais para a USCS avaliar sua grade curricular e considerar ajustes necessários com base nas descobertas desta pesquisa. Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto para dissertação de mestrado do PPG Inovação no Ensino Superior em Saúde de André Henrique Souza Azevedo, sob orientação de Sandra Regina Mota Ortiz, apresentando embasamento teórico para a sua execução.

Início a coleta dedados: 01/02/2025 Encerramento do estudo: 30/06/2025

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações".

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou pendências e lista de inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de resposta ao parecer consubstanciado CEP n.° 7.281.920 datado em 10/12/2024.

1. Quanto à metodologia (documentos PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405624.pdf e PRE_PROJETO_ANDRE_AZEVEDO.pdf):

1.1. Não ficou claro na metodologia se os estudantes responderão ao questionário em papel ou em formulário eletrônico. Caso seja em papel, deverá ser apresentado no item orçamento, o custo relacionado às cópias. Caso seja em formulário eletrônico, deverão ser descritos os riscos inerentes ao uso da informática na coleta de dados. Solicita-se adequação.

RESPOSTA: A pesquisa envolve a aplicação de um questionário impresso, composto por 13 questões de múltipla escolha, além do perfil do aluno e duas questões abertas sobre como teve contato com o tema TEA. Este questionário foi estruturado para abarcar todos os critérios e fundamentos necessários para a avaliação do TEA. O mesmo será aplicado em alunos do 11° e 12° períodos do curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) do campus Bela Vista, com o intuito de avaliar o nível de conhecimento sobre os critérios diagnósticos do TEA.

Será incluído o item Impressão do Questionário/TCLE no orçamento.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

2. Quanto aos critérios de exclusão (documentos INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405624.pdf e PRE_PROJETO_ANDRE_AZEVEDO.pdf):

2.1. Solicita-se revisão dos critérios de exclusão, pois dificilmente estudantes do 11. e 12. períodos são menores de idade.

RESPOSTA: Serão excluídos do estudo, discentes que não estejam matriculados nos 11° e 12° períodos do curso de Medicina, ou que estejam ausentes no dia da coleta de dados, ou que optarem por não participar da pesquisa e não assinarem o TCLE.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

3. Quanto ao orçamento (documentos PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405624.pdf e PRE_PROJETO_ANDRE_AZEVEDO.pdf):
Solicita-se revisão dos custos, caso o instrumento de pesquisa seja aplicado na forma física.
RESPOSTA: Foi incluído no item ¿Orçamento¿ o item Impressão do Questionário/ TCLE ¿ Custeio ¿ R$ 500,00.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

4. Quanto ao TCLE (documento):
4.1. Favor reapresentar o TCLE, pois este deverá apresentar campo para rubrica, rodapé e logotipo da USCS.
RESPOSTA: O TCLE será apresentado com as alterações realizadas no Pré-projeto e anexado na Plataforma Brasil.
ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA

Considerações Finais a critério do CEP:
Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa ¿ CEP-USCS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.° 466, de 2012, e na Norma Operacional n.° 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Este CEP ressalta a importância do envio dos relatórios parciais e final, sendo uma responsabilidade assumida pelo pesquisador ao submeter o seu projeto para apreciação. De acordo com a Resolução CNS No 466 de 2012, consta na seção XI, itens XI.1 e XI.2.a até XI.2.h, diz que: ¿A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos ético e legais quanto a:
a)desenvolver o projeto conforme delineado;
b)elaborar e apresentar os relatórios parcial e final;
c)apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
d)manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e

responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
e)encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e a pessoal técnico integrante do projeto;
f)justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.¿

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo deverão ser apresentadas ao CEP-USCS de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Modelos e orientações para a elaboração do relatório estão disponíveis na página do CEP-USCS https://sites.google.com/online.uscs.edu.br/cep

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2405624.pdf	16/12/2024 13:03:03		Aceito
Outros	Respostas_as_pendencias_ANDRE_AZEVEDO.pdf	16/12/2024 13:02:01	ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANDRE_AZEVEDO.pdf	16/12/2024 13:00:38	ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRE_PROJETO_ANDRE_AZEVEDO.pdf	16/12/2024 12:59:01	ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO	Aceito
Outros	Declarao_anuencia_atualizada_466_ANDRE__AZEVEDO_assinado.pdf	02/12/2024 17:10:04	ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAndreAzevedo.pdf	27/11/2024 18:32:53	ANDRE HENRIQUE SOUZA AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL - USCS

Continuação do Parecer: 7.300.720

SAO CAETANO DO SUL, 16 de Dezembro de 2024

Assinado por:
Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Santo Antonio, 50, 2° andar.
Bairro: Centro **CEP:** 09.521-160
UF: SP **Município:** SAO CAETANO DO SUL
Telefone: (11)4239-3282 **Fax:** (11)4221-9888 **E-mail:** cep@online.uscs.edu.br

APÊNDICE A - Questionário

QUESTIONÁRIO

Perfil do Participante:

Idade:

Gênero:

( ) Feminino

( ) Masculino

A) Você acredita que conseguiu adquirir conhecimento sobre TEA (Transtorno do Espectro Autista) na faculdade:

( ) Sim

( ) Não

Por que?

_____

_____

_____

_____

B) Qual das seguintes fontes você utilizou para adquirir conhecimentos sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

( ) Participação em ligas acadêmicas focadas em TEA.

( ) Cursos extracurriculares específicos sobre TEA.

( ) Palestras especializadas ou seminários sobre TEA.

( ) Leitura de livros e artigos científicos pertinentes ao TEA.

( ) Experiência clínica ou estágios em serviços de saúde que atendem pessoas com TEA.

( ) Participação em workshops ou cursos de capacitação profissional focados no entendimento do TEA.

( ) Leitura de livros, artigos científicos ou capítulos específicos em livros-texto relacionados ao TEA.

( ) Experiência clínica ou estágios em serviços de saúde que atendem pessoas com TEA.

( ) Participação em workshops ou cursos de capacitação profissional voltados para o entendimento do transtorno.

( ) Outros (especifique outras fontes relevantes):

_____

_____

_____

_____

1. De acordo com o DSM-5-TR, na descrição do Transtorno do Espectro Autista (TEA), são aplicados cinco critérios identificados de A a E. Quantos desses critérios são necessários, pelo menos, para estabelecer o diagnóstico do TEA?

A) Um critério

B) Dois critério

C)Três critérios

D)Quatro critérios

E) Cinco critérios

2. De acordo com o DSM-5-TR, para serem considerados déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, devem-se apresentar déficits em:

A) Déficits na reciprocidade socioemocional e déficits nos comportamentos comunicativos verbais usados para interação social.

B) Déficits nos comportamentos comunicativos verbais usados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

C) Déficits na reciprocidade socioemocional e déficits nos comportamentos comunicativos verbais usados para interação social.

D)Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

E) Déficits na reciprocidade socioemocional, déficits nos comportamentos comunicativos verbais usados para interação social e déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

3. É possível suspeitar que existe um déficit na reciprocidade socioemocional em um indivíduo que:

A) Quando desenvolve um bom diálogo, mas apresenta movimentos repetitivos das mãos.

B)Quando apenas se comunica com pessoas para falar exclusivamente de assuntos de seu interesse.

C) Quando não consegue se comunicar com outras pessoas, pois se sente muito triste e prefere ficar sozinho.

D)Quando existe uma expressão exaltada em se comunicar, como voz entonada e usando gestos compatíveis com o diálogo.

E)Quando a criança não fala, mas se comunica bem por gestos.

4. Qual dos exemplos abaixo representa um déficit na comunicação não verbal para a interação social ?

A) Dificuldade em expressar ideias de forma clara

B) Falta de contato visual

C) Facilidade em integrar a comunicação verbal e não verbal

D) Compartilhamento eficaz de brinquedos e falta de entonação ao falar

E) Facilidade em expressar desejos por meio de gestos

5. Qual comportamento está associado aos déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos ?

A) Habilidade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos

B) Exclusivo interesse em se relacionar com pessoas da mesma idade, ao invés de ter relações com indivíduos mais velhos ou mais novos

C) Dificuldade em executar a imaginação compartilhada em brincadeiras de faz de conta

D) Dificuldades em fazer amigos e priorizar ouvir os interesses dos outros

E) Facilidade em estabelecer conexões interpessoais, mas com preferência pelo isolamento

6. Para a construção do diagnóstico do TEA, é essencial ter o conhecimento dos CRITÉRIOS B, que destacam a presença de padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades. Esse critério é dividido em quatro itens:

- **Inflexibilidade do comportamento e da rotina;**
- **Interesses fixos e restritos;**
- **Alterações nas reações sensoriais;**
- **Padrões repetitivos e estereotipados de comportamento.**

Quantos destes itens devem estar presentes para que o critério B seja atendido?

A) Um item

B) Dois itens

C)Três itens

D) Quatro itens

E) Dois itens, sendo obrigatoriamente o referente a estereotipias.

7. Para o diagnóstico do TEA, qual dos exemplos abaixo NÃO se relaciona a alterações sensoriais?

A) Desconforto com sons altos

B) Fascinação por luzes

C)Indiferença a texturas de alimentos

D)Tolerância a estímulos que causam dor

E) Não se incomodar com temperaturas elevadas no ambiente

8. Entre os exemplos a seguir, qual pode ser identificado como uma manifestação de inflexibilidade nas rotinas?

A) Encontram-se dificuldades em realizar atividades cotidianas devido à inflexibilidade articular

B)Tolerância a mudanças constantes

C)Recusa em experimentar novos alimentos

D) Adaptabilidade a diferentes ambientes

E) Interesse em seguir normas estabelecidas

9. Qual dos exemplos a seguir NÃO exemplifica a presença de movimentos motores, uso de objetos ou falas estereotipadas ou repetitivas?

A)Balançar o tronco para se auto regular

B) Alinhar objetos constantemente

C) Usar diferentes roupas todos os dias

D) Referir-se a si mesmo com o pronome “tu”

E) Repetir uma palavra fora de um contexto, como uma ecolalia

10. Para o diagnóstico de TEA, qual das seguintes opções descreve melhor os interesses fixos e restritos?

A) Demonstração de múltiplos interesses profundos e variados

B) Fascinação exclusiva por um determinado assunto ou objeto específico

C) Inconstância em preferências e temas de interesse

D) Interesse apenas em assuntos populares e comuns

E) Desinteresse generalizado em qualquer assunto específico

11. Em relação ao momento em que os sintomas característicos do TEA surgem, qual das alternativas está correta?

A) Os sintomas do TEA devem estar presentes precocemente durante o desenvolvimento, mesmo que de forma sutil, caso contrário, não se pode realizar o diagnóstico de TEA

B) O diagnóstico de TEA apenas pode ser realizado a partir dos 2 anos de idade.

C) Diagnosticar TEA em indivíduos adultos é incomum, já que os sintomas não estavam presentes em fases anteriores.

D) As demandas sociais não têm um papel direto no momento do reconhecimento dos sintomas do TEA.

E) Devido à impossibilidade de mascarar os sintomas com estratégias aprendidas mais tarde na vida, o diagnóstico de TEA é geralmente precoce.

12. Em um paciente com várias características de TEA, pode ser aventado o diagnóstico deste transtorno quando:

A) Quando não há prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida, a menos que o paciente tenha catatonia, transtorno da deficiência intelectual ou dificuldade na comunicação verbal.

B) Quando o paciente apresenta os sintomas do TEA sem necessariamente ter prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida.

C) Quando há obrigatoriamente prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida.

D) Quando pode ou não haver prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida, dependendo do nível de gravidade dos sintomas do paciente.

E) Quando pode ou não haver prejuízo significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida, dependendo do nível de suporte que o paciente necessita.

13. Referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI):

A) Não se pode coexistir esses dois diagnósticos

B) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos o TEA como único diagnóstico.

C) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos o TDI como único diagnóstico.

D) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos ambos os diagnósticos, desde que a comunicação social esteja abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento.

E) Quando se tem critérios para fechar o diagnóstico de TEA e TDI, sempre deixamos ambos os diagnósticos, desde que a presença de padrões restritos e repetitivos no comportamento, interesses ou atividades seja mais evidente do que o esperado para o nível geral do desenvolvimento.

APÊNDICE B - Instrumento de Avaliação - Cartas

Perfil do Participante

Idade: _____

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino
2.Tempo de formação profissional (anos desde conclusão da graduação em Medicina): _____

3. Formação e atuação em Pediatria
Assinale todas as opções que se aplicam:
( ) Médico especialista em Pediatria com RQE
( ) Médico com pós-graduação (lato sensu) em Pediatria
( ) Médico com pelo menos 2 anos de atuação exclusiva em Pediatria

4. Outra especialidade.
Especificar qual: _____

5. Experiência com autismo
Assinale todas as opções que se aplicam:

( ) Não atendo pacientes autistas
( ) Atendimento diário de pelo menos 1 paciente com autismo
( ) Atendimento diário de mais de 1 paciente com autismo

Análise das Cartas dos Baralhos

	Muito Relevante	Relevante	Nem relevante, nem irrelevante	Pouco Relevante	Nada Relevante
Clareza visual (organização estética)					
Coerência simbólica com os elementos teóricos associados ao TEA					
Potencial interpretativo múltiplo					

(potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino)					
Adequação ao público-alvo (estudantes de medicina, residentes em pediatria e profissionais da área da saúde)					

Carta 1 - Sugestão:

APÊNDICE C - Instrumento de Avaliação - Enigmas e *Cards*

Análise dos Enigmas e Card dos Baralhos

CARD / ENIGMA:

Interpretação:

	Muito Relevante	Relevante	Nem relevante, nem irrelevante	Pouco Relevante	Nada Relevante
Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade)					
Coerência temática com o Transtorno do Espectro Autista (TEA);					
Adequação pedagógica (potencial para gerar reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);					
Adequação ao público-alvo (estudantes de medicina, residentes em pediatria e profissionais da área da saúde)					

Enigma / Card 1 - Sugestão:

_____

_____

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Questionário

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por discentes de Medicina.

Pesquisador(a) responsável: André Henrique Souza Azevedo

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE

Campus: Conceição

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução n° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque queremos auxiliar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre os sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma maior precisão no diagnóstico e possibilitando a implementação de intervenções precoces e eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina do 11° e 12° períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul na identificação do TEA, utilizando um questionário impresso elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA.

A efetuação do questionário ocorrerá durante atividades acadêmicas, nas dependências da universidade, garantindo que os alunos respondam às 13 questões. Cada resposta será registrada como correta ou incorreta, que produzirão elementos para a análise proposta deste estudo.

Os dados coletados serão armazenados no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador, sendo os mesmos armazenados por três anos. Após esse período o banco de dados será deletado. Não haverá utilização dos dados para outra finalidade que não seja a deste estudo.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável André Henrique Azevedo, no telefone 011-994048916, e-mail andre.azevedo@uscsonline.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da USCS, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador(a) responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma você vai participar desta pesquisa:

Você preencherá um questionário impresso, com questões para identificar seu conhecimento sobre o diagnóstico de TEA, em que não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar sua capacidade clínica sobre o diagnóstico. O tempo estimado de preenchimento do questionário é de até 30 minutos.

Riscos em participar da pesquisa: O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios em participar da pesquisa: Os benefícios que podem ser atingidos com o desenvolvimento desta pesquisa são contribuir com a formação médica dos alunos da USCS. Uma vez que este estudo visa analisar a habilidade dos estudantes de medicina do 11° e 12° períodos no diagnóstico do TEA, fornecendo-lhes uma oportunidade para avaliar seu entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos serão fundamentais para a USCS avaliar a grade curricular e considerar ajustes necessários com base nas descobertas desta pesquisa.

Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Acesso a resultados da pesquisa: Após a análise dos resultados, você será convidado a participar de um encontro em que o pesquisador apresentará aos participantes os resultados da pesquisa antes de sua divulgação.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____ local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado*)

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Protótipo do Jogo com os Mestrandos do Programa Ensino em Saúde e Inovação USCS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por discentes de Medicina.

Pesquisador(a) responsável: André Henrique Souza Azevedo

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE

Campus: Conceição

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque queremos auxiliar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre os sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma maior precisão no diagnóstico e possibilitando a implementação de intervenções precoces e eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina do 11° e 12° períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul na identificação do TEA, utilizando um questionário impresso elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA.

A efetuação do questionário ocorrerá durante atividades acadêmicas, nas dependências da universidade, garantindo que os alunos respondam às 13 questões. Cada resposta será registrada como correta ou incorreta, que produzirão elementos para a análise proposta deste estudo.

Os dados coletados serão armazenados no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador, sendo os mesmos armazenados por três anos. Após esse período o banco de dados será deletado. Não haverá utilização dos dados para outra finalidade que não seja a deste estudo.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável André Henrique Azevedo, no telefone 011-994048916, e-mail andre.azevedo@uscsonline.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da USCS, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador(a) responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma você vai participar desta pesquisa:

Sua participação se dará através de uma partida teste do jogo "As aventuras de TEAlice no País das Maravilhas", que será gravado na integra, e posteriormente, analisada.

Riscos em participar da pesquisa: O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios em participar da pesquisa: Os benefícios que podem ser atingidos com o desenvolvimento desta pesquisa são contribuir com a formação médica dos alunos da USCS. Uma vez que este estudo visa analisar a habilidade dos estudantes de medicina do 11° e 12° períodos no diagnóstico do TEA, fornecendo-lhes uma oportunidade para avaliar seu entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos serão fundamentais para a USCS avaliar a grade curricular e considerar ajustes necessários com base nas descobertas desta pesquisa.

Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Acesso a resultados da pesquisa: Após a análise dos resultados, você será convidado a participar de um encontro em que o pesquisador apresentará aos participantes os resultados da pesquisa antes de sua divulgação.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado*)

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação dos Elementos do Jogo – Preceptores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por discentes de Medicina.

Pesquisador(a) responsável: André Henrique Souza Azevedo

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE

Campus: Conceição

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque queremos auxiliar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre os sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma maior precisão no diagnóstico e possibilitando a implementação de intervenções precoces e eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina do 11º e 12º períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul na identificação do TEA, utilizando um questionário impresso elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-V-TR. Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA.

A efetuação do questionário ocorrerá durante atividades acadêmicas, nas dependências da universidade, garantindo que os alunos respondam às 13 questões. Cada resposta será registrada como correta ou incorreta, que produzirão elementos para a análise proposta deste estudo.

Os dados coletados serão armazenados no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador, sendo os mesmos armazenados por três anos. Após esse período o banco de dados será deletado. Não haverá utilização dos dados para outra finalidade que não seja a deste estudo.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável André Henrique Azevedo, no telefone 011-994048916, e-mail andre.azevedo@uscsonline.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da USCS, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.
Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador(a) responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma você vai participar desta pesquisa:

Sua participação se dará através da avaliação das cartas numéricas, cards interpretativos e dos enigmas em quatro critérios específicos do jogo "As aventuras de TEAlice no País das Maravilhas":

- Clareza do texto (linguagem, organização e compreensibilidade);
- Coerência temática com o Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Adequação pedagógica (potencial para promover reflexão, aprendizagem e aplicabilidade no ensino);
- Adequação ao público-alvo (estudantes de Medicina, residentes em Pediatria e profissionais da área da saúde).

Riscos em participar da pesquisa: O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios em participar da pesquisa: Os benefícios que podem ser atingidos com o desenvolvimento desta pesquisa são contribuir com a formação médica dos alunos da USCS.

Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Acesso a resultados da pesquisa: Após a análise dos resultados, você será convidado a participar de um encontro em que o pesquisador apresentará aos participantes os resultados da pesquisa antes de sua divulgação.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado)*

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Jogo – Piloto

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por discentes de Medicina.

Pesquisador(a) responsável: André Henrique Souza Azevedo

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE

Campus: Conceição

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque queremos auxiliar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre os sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma maior precisão no diagnóstico e possibilitando a implementação de intervenções precoces e eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina do 11º e 12º períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul na identificação do TEA, utilizando um questionário impresso elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA.

A efetuação do questionário ocorrerá durante atividades acadêmicas, nas dependências da universidade, garantindo que os alunos respondam às 13 questões. Cada resposta será registrada como correta ou incorreta, que produzirão elementos para a análise proposta deste estudo.

Os dados coletados serão armazenados no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador, sendo os mesmos armazenados por três anos. Após esse período o banco de dados será deletado. Não haverá utilização dos dados para outra finalidade que não seja a deste estudo.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável André Henrique Azevedo, no telefone 011-994048916, e-mail andre.azevedo@uscsonline.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da USCS, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador(a) responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma você vai participar desta pesquisa:

Sua participação ocorrerá em uma partida teste do jogo "As Aventuras de TEAlice no País das Maravilhas". Após jogar, você preencherá um questionário. Para fins de registro científico, a partida será fotografada e sua voz gravada na íntegra para posterior análise.

Riscos em participar da pesquisa: O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios em participar da pesquisa: Os benefícios que podem ser atingidos com o desenvolvimento desta pesquisa são contribuir com a formação médica dos alunos da USCS. Uma vez que este estudo visa analisar a habilidade dos estudantes de medicina do 11° e 12° períodos no diagnóstico do TEA, fornecendo-lhes uma oportunidade para avaliar seu entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos serão fundamentais para a USCS avaliar a grade curricular e considerar ajustes necessários com base nas descobertas desta pesquisa.

Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Acesso a resultados da pesquisa: Após a análise dos resultados, você será convidado a participar de um encontro em que o pesquisador apresentará aos participantes os resultados da pesquisa antes de sua divulgação.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado*)

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Avaliação do Jogo Final - Alunos e Preceptores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por discentes de Medicina.

Pesquisador(a) responsável: André Henrique Souza Azevedo

Curso: MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM SAÚDE

Campus: Conceição

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Sua contribuição é muito importante, mas não deve participar contra a sua vontade.

Esta pesquisa será realizada porque queremos auxiliar os alunos a aprofundarem seu conhecimento sobre os sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo uma maior precisão no diagnóstico e possibilitando a implementação de intervenções precoces e eficazes.

O objetivo desta pesquisa é avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina do 11º e 12º períodos de Medicina do *campus* Bela Vista da Universidade Municipal de São Caetano do Sul na identificação do TEA, utilizando um questionário impresso elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR. Durante a aplicação do questionário não será permitido o uso de consultas ou referências externas, pois a intenção é avaliar a capacidade clínica dos alunos no diagnóstico do TEA.

A efetuação do questionário ocorrerá durante atividades acadêmicas, nas dependências da universidade, garantindo que os alunos respondam às 13 questões. Cada resposta será registrada como correta ou incorreta, que produzirão elementos para a análise proposta deste estudo.

Os dados coletados serão armazenados no *software* Excel para análise estatística, no computador pessoal do pesquisador, sendo os mesmos armazenados por três anos. Após esse período o banco de dados será deletado. Não haverá utilização dos dados para outra finalidade que não seja a deste estudo.

Antes de decidir, é importante que entenda todos os procedimentos, os possíveis benefícios, riscos e desconfortos envolvidos nesta pesquisa.

A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar mais esclarecimentos, recusar-se ou desistir de participar sem ser prejudicado, penalizado ou responsabilizado de nenhuma forma. Caso você já esteja em tratamento e não queira participar, você não será penalizado por isso.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável André Henrique Azevedo, no telefone 011-994048916, e-mail andre.azevedo@uscsonline.com.br.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da USCS, um órgão que protege o bem-estar, a dignidade, a segurança e garante os direitos dos participantes de pesquisas.

Rubrica do(a) pesquisador(a) Rubrica do(a) participante

Caso você tenha dúvidas sobre a aprovação do estudo, seus direitos ou se estiver insatisfeito com este estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, situado na Rua Santo Antonio, 50, 2º andar, São Caetano do Sul, CEP 09521-160, telefone (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Caso você concorde e aceite participar desta pesquisa, deverá rubricar todas as páginas deste termo e assinar a última página, nas duas vias. Eu, o pesquisador(a) responsável, também assinarei todas as páginas. Uma das vias ficará com você para consultar sempre que necessário.

O QUE VOCÊ PRECISA SABER:

De que forma você vai participar desta pesquisa:

Sua participação ocorrerá em uma partida teste do jogo "As Aventuras de TEAlice no País das Maravilhas". Após jogar, você preencherá um questionário. Para fins de registro científico, a partida será fotografada e sua voz gravada na íntegra para posterior análise.

Riscos em participar da pesquisa: O risco ao participante é mínimo, podendo estar relacionado ao desconforto de responder às perguntas do questionário ou pela sensação de perda de tempo. Caso o participante se sinta incomodado ou desconfortável, poderá desistir de participar da pesquisa ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem nenhum ônus, que o prejudique.

Benefícios em participar da pesquisa: Os benefícios que podem ser atingidos com o desenvolvimento desta pesquisa são contribuir com a formação médica dos alunos da USCS. Uma vez que este estudo visa analisar a habilidade dos estudantes de medicina do 11° e 12° períodos no diagnóstico do TEA, fornecendo-lhes uma oportunidade para avaliar seu entendimento de um transtorno tão comum e impactante. Além disso, os resultados obtidos serão fundamentais para a USCS avaliar a grade curricular e considerar ajustes necessários com base nas descobertas desta pesquisa.

Os benefícios indiretos se expandem para toda a comunidade devido à alta prevalência do TEA. Ao identificarmos e investigarmos lacunas no processo de diagnóstico, serão promovidos métodos mais eficazes para a identificação dessa condição, o que consequentemente aprimorará os desfechos clínicos dos pacientes.

Privacidade e confidencialidade: Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e confidencial, sendo utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Acesso a resultados da pesquisa: Após a análise dos resultados, você será convidado a participar de um encontro em que o pesquisador apresentará aos participantes os resultados da pesquisa antes de sua divulgação.

Custos envolvidos pela participação da pesquisa: você não terá custos para participar desta pesquisa; se você tiver gastos com exames, transporte e alimentação, inclusive de seu acompanhante (se necessário), eles serão reembolsados pelo pesquisador. A pesquisa também não envolve compensações financeiras, ou seja, você não poderá receber pagamento para participar.

Danos e indenizações: Se lhe ocorrer qualquer problema ou dano pessoal durante a pesquisa, lhe será garantido o direito à assistência médica imediata, integral e gratuita, às custas do pesquisador responsável, com possibilidade de indenização caso o dano for decorrente da pesquisa.

Rubrica do(a) pesquisador(a) _____ Rubrica do(a) participante _____

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, declaro que concordo em participar desse estudo como voluntário(a). Fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o objetivo desta pesquisa, li, ou foram lidos para mim, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios da minha participação e esclareci todas as minhas dúvidas.

Sei que posso me recusar a participar e retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me cause qualquer prejuízo, penalidade ou responsabilidade. Autorizo o uso dos meus dados de pesquisa sem que a minha identidade seja divulgada.

Recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante:_____

Assinatura: _____local e data:_____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada, esclarecida e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Entreguei uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e a última assinada por mim ao participante e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha quando aplicável: _____

Assinatura: _____

Local/data:_____

Assinatura Datiloscópica (*quando não alfabetizado*)

Rubrica do(a) pesquisador(a)

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE I – Roteiro de Observação - Modalidades 1 e 2

AS AVENTURAS DE TEALICE  NO PAÍS DAS MARAVILHAS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA PARTIDAS-TESTE

Objetivo: Observar variáveis relacionadas à jogabilidade, à dinâmica, à compreensão das regras e à utilização das cartelas durante as partidas do jogo *As Aventuras de TEAlice no País das Maravilhas* (modalidade 01: utilização de cards "Correlacione ou Desapareça", enigmas "Decifra-me ou cortem-lhe a cabeça" e cartas numéricas com imagens).

Orientações:

- Entregar a caixa do jogo e solicitar que joguem de forma espontânea, como fariam com qualquer outro jogo;
- Caso surjam dificuldades na compreensão das regras, evitar oferecer auxílio imediato;
- Manter-se em silêncio e imperceptível durante a observação, preferencialmente posicionado atrás da mesa de jogo.

Aspectos a serem observados:

Comportamentos, gestos, comentários, posturas corporais e expressões — tanto explícitas quanto implícitas — que indiquem o grau de engajamento e participação de cada jogador e jogadora

1-IDENTIFICAÇÃO:

Observador:	Data e local:	N° total de participantes e perfil do grupo:
Hora de início (abertura da caixa):	Hora de início da partida (após leitura das regras):	Hora de término da partida:

2-REGISTRE ABAIXO AS IMPRESSÕES DAS JOGADORAS/ES SOBRE A JOGABILIDADE E A DINÂMICA DO JOGO, QUANTO AOS SEGUINTES ASPECTOS: O ENTENDIMENTO DAS REGRAS, O ENVOLVIMENTO NA PARTIDA E O DESAFIOS DO JOGO.

ENTENDIMENTO DAS REGRAS (Anotar: facilidades, dificuldades, acertos e comentários)	
ENVOLVIMENTO NA PARTIDA (interesse, participação, gestos, expressões, emoções e outros que caracterize o envolvimento ou distanciamento das/os participantes)	
DESAFIOS DO JOGO (Comentários sobre o grau de facilidade ou dificuldade no jogo. Justifique)	

3- RECEPÇÃO DAS CARTELAS AVALIE, CONFORME O TIPO DE CARTAS BAIXADA SOBRE A MESA, OS SEGUINTES ITENS: IMPACTO IMAGINATIVO E LÚDICO SOBRE A NARRATIVA, DESCONTRAÇÃO, COMENTÁRIOS, EXPRESSÕES, GESTOS, INTERESSE OU DISPERSÃO DAS/OS JOGADORAS/ES. Obs: assinalar quando as cartas abaixo forem usadas pelas jogadoras e avaliar se as mesmas induzem ao potencial imaginativo ou subversivo na narrativa (gera fatos inusitados, engraçados, ficcionados, muda o tom da história para outra perspectiva)

N° da Jogada	Carta numérica (imagem)		Card: ("Correlacione ou Desapareça")		Enigmas ("Decifra-me ou cortem-lhe a cabeça")		Correlação foi efetivada	
	N°	Observação	N°	Observação	N°	Observação	Sim/Não	Observação
01								
02								
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								

AS AVENTURAS DE TEALICE



NO PAÍS DAS MARAVILHAS

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA PARTIDAS-TESTE

Objetivo: Observar variáveis relacionadas à jogabilidade, à dinâmica, à compreensão das regras e à utilização das cartelas durante as partidas do jogo *As Aventuras de TEAlice no País das Maravilhas* (modalidade 02: utilização de cards "cartas numéricas com imagens+ peças do jogo de tabuleiro).

Orientações:

- Entregar a caixa do jogo e solicitar que joguem de forma espontânea, como fariam com qualquer outro jogo;
- Caso surjam dificuldades na compreensão das regras, evitar oferecer auxílio imediato;
- Manter-se em silêncio e imperceptível durante a observação, preferencialmente posicionado atrás da mesa de jogo.

Aspectos a serem observados:
Comportamentos, gestos, comentários, posturas corporais e expressões — tanto explícitas quanto implícitas — que indiquem o grau de engajamento e participação de cada jogador e jogadora

1-IDENTIFICAÇÃO:

Observador:	Data e local:	N° total de participantes e perfil do grupo:
Hora de início (abertura da caixa):	Hora de início da partida (após leitura das regras):	Hora de término da partida:

2-REGISTRE ABAIXO AS IMPRESSÕES DAS JOGADORAS/ES SOBRE A JOGABILIDADE E A DINÂMICA DO JOGO, QUANTO AOS SEGUINTES ASPECTOS: O ENTENDIMENTO DAS REGRAS, O ENVOLVIMENTO NA PARTIDA E O DESAFIOS DO JOGO.

ENTENDIMENTO DAS REGRAS (Anotar: facilidades, dificuldades, acertos e comentários)	

ENVOLVIMENTO NA PARTIDA (interesse, participação, gestos, expressões, emoções e outros que caracterize o envolvimento ou distanciamento das/os participantes)	
DESAFIOS DO JOGO (Comentários sobre o grau de facilidade ou dificuldade no jogo. Justifique)	

3- RECEPÇÃO DAS CARTELAS AVALIE, CONFORME O TIPO DE CARTAS BAIXADA SOBRE A MESA, OS SEGUINTES ITENS: IMPACTO IMAGINATIVO E LÚDICO SOBRE A NARRATIVA, DESCONTRAÇÃO, COMENTÁRIOS, EXPRESSÕES, GESTOS, INTERESSE OU DISPERSÃO DAS/OS JOGADORAS/ES. Obs: assinalar quando as cartas abaixo forem usadas pelas jogadoras e avaliar se as mesmas induzem ao potencial imaginativo ou subversivo na narrativa (gera fatos inusitados, engraçados, ficcionados, muda o tom da história para outra perspectiva)

N° da Jogada	Carta numérica (imagem)		
	N° da imagem	Observação sobre o narrador	Observação sobre o grupo
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			

APÊNDICE J – Questionário - Avaliação do Jogo - Modalidade 1 e 2

AS AVENTURAS DE TEALICE  NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Questionário- VALIDAÇÃO DE LUDICIDADE

PARTE 01 – PERFIL DO PARTICIPANTE

21. Idade: _____ anos

22. Sexo:
( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: _____

23. Escolaridade:

( ) alunos(as) dos 11º e 12º períodos do curso de graduação em Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), campus Bela Vista, em estágio obrigatório em Pediatria no Serviço de Assistência Médica de Barueri – Pronto Atendimento Adulto Infantil (SAMEB/PAAI);

( ) residentes em Pediatria;

( ) médicos especialistas em Pediatria ou com experiência exclusiva na área por, no mínimo, dois anos;

( ) demais especialistas médicos com atuação direta no campo do TEA (como pediatras do desenvolvimento, psiquiatras, psiquiatras infantis, neurologistas pediátricos ou neurologistas gerais com prática clínica consolidada em autismo) ; e

( ) médicos preceptores(as) da graduação ou residência médica;

Parte 02 – Qual modalidade do jogo você acabou de jogar e irá avaliar?

( ) **Modalidade 01:** utiliza cards *"Correlacione ou Desapareça"*, enigmas *"Decifra-me ou cortem-lhe a cabeça"* e cartas numéricas com imagens.

( ) **Modalidade 02:** utiliza cartas numéricas com imagens e tabuleiro.

PARTE 03 – O JOGO A partir da partida que você acabou de jogar, responda aos itens abaixo de acordo com seu grau de concordância ou discordância:

ITENS	Discordo totalmente (1)	Discordo parcialmente (2)	Indiferente (3)	Concordo parcialmente (4)	Concordo totalmente (5)
1- Aprendi coisas surpreendentes com o jogo					

COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
2- Depois desta partida, meu interesse pelo conteúdo aumentou					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
3- Durante a partida, refleti sobre desafios que enfrentamos na vida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
4- O jogo favoreceu minha aprendizagem					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
5-Tive dificuldades de me concentrar no texto das cartelas					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
6-A dificuldade das cartelas comprometeu meu aprendizado					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
7-Interagi ativamente com meus colegas durante a partida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
8-Eu me desliguei do que acontecia ao meu redor enquanto eu jogava					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
9-Senti-me mais no ambiente do jogo que no mundo real					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
10-O design do jogo chamou minha atenção					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
11-Eu me diverti ao jogar a partida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					

12-Eu gostei do jogo					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
13-O jogo me manteve motivado a continuar na partida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
14-Fiquei realizado (a) com as conquistas no jogo					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
15-O jogo me deixou tenso					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
16- O jogo me deixou ansioso					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
17- senti um misto de descontração e tensão no jogo					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
18- Os desafios do jogo me desestimula na partida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
19- Achei-me incapaz por não saber responder as perguntas					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					
20- Fiquei descontraído durante a partida					
COMENTÁRIOS OU SUGESTÕES					

Referências

Pires, M. R. G. M.; Almeida, A. N. D.; Gottems, L. B. D.; Mundim, G. D. A.; Oliveira, R. N. G. D. Validation of Ludic-Quest to the playfulness of health games: gameplay and emotions on the field. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 75, n. 4, e20210822, 2022. DOI: 10.1590/0034-7167-2021-0822.

APÊNDICE K - Produto Educacional - Guia

Ler e utilizar este guia é fundamental para quem deseja atuar com precisão, sensibilidade e ética, contribuindo para uma sociedade mais informada, inclusiva e justa, onde cada pessoa no espectro seja compreendida e acolhida em sua singularidade.

Trata-se de um guia essencial para estudantes e profissionais da saúde, e para todos os interessados na neurodiversidade.

É uma esperança na busca de um olhar mais treinado, mais assertivo e mais humanizado na atenção às pessoas com TEA, desenvolvido ainda na graduação, durante o processo de formação profissional. O guia também pode ser amplamente utilizado em atividades de Educação Continuada e de Educação Permanente em Saúde, para gestores e trabalhadores dos serviços de saúde.

Espera-se que este guia possa instrumentalizar estudantes e profissionais na compreensão das necessidades específicas de pessoas com TEA, bem como no engajamento de proposições de melhores práticas, pautadas em diretrizes curriculares e políticas públicas que garantam a formação e a atenção qualificadas.

Tenho certeza absoluta de que este guia representa apenas o começo de um grande processo de conscientização e sensibilização sobre a temática. Que venham mais frutos....

Aproveite a leitura!

Rosamaria Rodrigues Garcia

Gestora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)



Guia de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista

André Henrique Souza Azevedo

Guia de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista



Autor: André Henrique Souza Azevedo
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Ortiz



Guia de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista

Autor: André Henrique Souza Azevedo
Orientadora: Sandra Regina Mota Ortiz

Edição do Autor

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Azevedo, André Henrique Souza
Guia de boas práticas para identificação do Transtorno do Espectro Autista / André Henrique Souza Azevedo, Sandra Regina Mota Ortiz. -- 1. ed. -- São Paulo : Ed. dos Autores, 2025.

Bibliografia.
ISBN 978-65-01-74780-4

1. Autistas - Desenvolvimento 2. Autistas - Relações familiares 3. Educação inclusiva 4. Neurodiversidade 5. TEA (Transtorno do Espectro Autista) - Avaliação 6. TEA (Transtorno do Espectro Autista) - Diagnóstico 7. TEA (Transtorno do Espectro Autista) - Tratamento I. Ortiz, Sandra Regina Mota. II. Título.

25-309204.1 CDD-616.85882

Índices para catálogo sistemático:

1. TEA : Transtorno do Espectro Autista : Neurodiversidade 616.85882

Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Ficha Técnica

PRODUTO EDUCACIONAL
Guia de Boas Práticas para Identificação do Transtorno do Espectro Autista

ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO
Orientadora: SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Área de Concentração: Inovações educacionais em saúde orientadas pela integralidade do cuidado

Minuta
Trata-se de produto educacional, oriundo da dissertação de mestrado Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina. Foi elaborado sob demanda espontânea, em consonância com a modalidade do Programa de Mestrado Profissional, que tem como premissa a construção de produtos técnico tecnológicos inovadores, motivados por problemática identificada no cenário de prática profissional dos autores e, portanto, propõe encaminhamentos para a solução de um problema identificado previamente e abordado cientificamente. A aderência do Produto ao PDI da USCS se dá a partir de articulação aos ODS de saúde e ensino.

As imagens apresentadas neste guia foram elaboradas sob uma perspectiva lúdica. O projeto contemplou uma etapa exploratória e outra metodológica, sendo nesta última que se deu a criação dos produtos educacionais e o aprofundamento simbólico no universo de Alice no País das Maravilhas. Assim, cada imagem aqui apresentada é fruto desse mergulho criativo, que uniu pesquisa, arte e sensibilidade ao longo da trajetória do mestrado.

As ilustrações foram desenvolvidas com o apoio da inteligência artificial ChatGPT, e representam um convite para que você também embarque nessa viagem — da forma mais lúdica e imaginativa possível.

FICHA TÉCNICA	
Objetivo da dissertação	Avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina na identificação do TEA, utilizando um questionário elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR.
Objetivo do Produto Educacional	Capacitar estudantes e profissionais da área da Saúde sobre o Transtorno Espectro Autista.
Público-alvo	Estudantes e Profissionais da Área da Saúde, e pessoas interessadas pelo tema
Complexidade	O produto educacional possui média complexidade, pois surgiu da experiência profissional do pesquisador e a partir do diagnóstico situacional do cenário de pesquisa, sendo portanto, derivado da questão de pesquisa da dissertação de mestrado.
Tipo de impacto	O produto educacional tem impacto potencial, considerando que há previsão de aplicabilidade no cenário em que os dados de pesquisa foram coletados, bem como disseminação para outros locais.
Área de impacto	Saúde e Ensino
Impacto	O produto educacional ainda possui baixo impacto, pois foi criado no Programa de Mestrado Profissional, ainda será usado no cenário de pesquisa e será transferido para a sociedade.
Replicabilidade	O produto educacional pode ser adaptado e amplamente replicado, tanto universidades no Estado de São Paulo, quanto em qualquer outra localidade brasileira, considerando o livre acesso ao produto, por meio da web.
Registro/ propriedade intelectual	978-65-01-74780-4
Abrangência	Inicialmente, o produto tem perspectiva de alcance regional, principalmente no Estado de São Paulo. No entanto, após a publicação do produto e livre acesso na web, poderá alcançar o território nacional.
Teor Inovativo	O produto educacional possui médio teor inovativo, pois foi elaborado a partir da combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos, disponíveis na literatura e baseados na experiência profissional.
Estágio da tecnologia	O produto encontra-se em teste, sendo necessário aplicá-lo e implementá-lo.
Transferência de conhecimento	O produto educacional será transferido para a sociedade, iniciando no cenário em que os dados foram coletados, e em seguida, será amplamente disseminado, para que outros profissionais façam uso.

Prefácio

Escrever o prefácio deste guia é uma honra e um privilégio. Primeiramente, agradeço a oportunidade. E em seguida, preciso parabenizar o autor, Dr. André Henrique Souza Azevedo pela valiosa contribuição acadêmica e pelo brilhante trabalho, desenvolvido ao longo de sua trajetória científica no Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, que culminou na produção de materiais preciosos e inovadores, como este.

Uma das premissas dos programas profissionais de mestrado e doutorado é a busca científica de uma solução para um problema identificado no cenário de prática profissional do pesquisador. Este produto educacional contempla exatamente esta demanda, percebida durante as atividades de preceptoria em um pronto-socorro, mas que certamente se estende Brasil afora..... a dificuldade dos estudantes de Medicina em identificarem sinais e sintomas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que também pode ocorrer com estudantes de outros cursos da área da saúde, em virtude da rasa presença da temática nos currículos.

O TEA é uma condição neurodesenvolvimental complexa e desafiadora, que tem apresentado um crescimento notável em sua prevalência global. A OMS estima que cerca de 1% da população esteja dentro do espectro, e o IBGE (2025) aponta mais de 2,4 milhões de brasileiros convivendo com o diagnóstico. Desenvolvida a partir de uma dissertação de Mestrado Profissional, esta cartilha é um produto educacional inovador que aborda, de forma clara e acessível, aspectos históricos, clínicos, de saúde pública e de direitos relacionados ao TEA.

O guia foi elaborado cuidadosamente, em que o autor se debruçou profundamente na literatura, trazendo o contexto histórico, discutindo etiologia e fatores de risco, orientando sobre o diagnóstico, fundamentado nos critérios do DSM-5-TR, incluindo o grau de suporte necessário, os principais sinais de alerta, além de orientações sobre terapias e tratamentos baseados em evidências.

Mais do que aprender a diagnosticar, é preciso compreender como e por que diagnosticar corretamente, evitando tanto o superdiagnóstico quanto o subdiagnóstico, que impactam diretamente o acesso às terapias e ao tratamento precoce.

Ler e utilizar este manual é fundamental para quem deseja atuar com precisão, sensibilidade e ética, contribuindo para uma sociedade mais informada, inclusiva e justa, onde cada pessoa no espectro seja compreendida e acolhida em sua singularidade.

Trata-se de um guia essencial para estudantes e profissionais da saúde, e para todos os interessados na neurodiversidade.

É uma esperança na busca de um olhar mais treinado, mais assertivo e mais humanizado na atenção às pessoas com TEA, desenvolvido ainda na graduação, durante o processo de formação profissional. O guia também pode ser amplamente utilizado em atividades de Educação Continuada e de Educação Permanente em Saúde, para gestores e trabalhadores dos serviços de saúde.

Espera-se que este guia possa instrumentalizar estudantes e profissionais na compreensão das necessidades específicas de pessoas com TEA, bem como no engajamento de proposições de melhores práticas, pautadas em diretrizes curriculares e políticas públicas que garantam a formação e a atenção qualificadas.

Tenho certeza absoluta de que este guia representa apenas o começo de um grande processo de conscientização e sensibilização sobre a temática. Que venham mais frutos....

Aproveite a leitura!

Rosamaria Rodrigues Garcia
Gestora do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

À minha mãe,
minha fonte de inspiração e de virtudes.
Foi com ela que aprendi a olhar cada pessoa como única,
a compreender que somos apenas um entre tantos,
mas cada um carrega uma história que merece ser ouvida,
um olhar que merece ser compreendido
e uma vida que merece ser cuidada com empatia e respeito.

Agradecimentos

Agradeço a todos que, de alguma forma, foram cores e formas neste percurso — porque cada encontro, cada troca e cada gesto compõem o arco-íris que simboliza a pluralidade da existência.

Aos pacientes e às pessoas que vivem dentro do espectro, que me ensinam todos os dias que o infinito das experiências humanas está em perceber o mundo por diferentes ângulos, sons e sentidos. São eles que me lembram que o cuidado é também uma forma de escuta e que o acolhimento se renova a cada olhar.

À minha família, especialmente à minha mãe, às minhas tias, às minhas irmãs Carol e Bia, às minhas sobrinhas e primas, à Dedé e ao meu afilhado Júnior, que são as raízes e o solo onde nasci e continuo a florescer. De cada um deles herdei a força, o amor e o instinto de cuidar — aquilo que dá sentido a tudo o que construí.

Aos meus professores, que me ajudaram a enxergar além das margens e compreender que o conhecimento só tem valor quando ilumina.

Aos meus colegas de trabalho, que me acompanharam nos dias mais intensos, lembrando que o aprendizado também se dá no convívio e na partilha.

Aos amigos, que são o colorido mais vivo deste caminho. Em especial, Andréa Gherini, meu braço direito em tantas travessias, que me mostrou que caminhar junto é o que dá sentido ao percurso.

Ao meu companheiro, Sam, que me ensina todos os dias o que é presença, paciência e amor em sua forma mais constante e infinita.

A todos vocês, minha gratidão.

Pois este trabalho é um reflexo do infinito colorido, símbolo de um universo em movimento, onde as cores são tão diversas quanto o espectro de um arco-íris. E assim como cada cor tem sua própria intensidade e brilho, cada indivíduo carrega em si um espectro de singularidades que o torna único — lembrando-nos de que um diagnóstico nunca define um destino, apenas revela novos matizes da existência.

E, se há algo que este caminho me ensinou, é que sempre existe algo além do arco-íris — um lugar onde o cuidado floresce, o amor se multiplica e a compreensão se renova. É lá que espero que este guia também chegue: onde a empatia encontra morada e o humano se reconhece no outro.


Em algum lugar além do arco-íris
(Somewhere over the Rainbow)
Em algum lugar além do arco-íris,
Lá no alto,
Há uma terra que eu ouvi falar
Certa vez, num cantar de ninar.
Em algum lugar além do arco-íris,
Os céus são azuis,
E os sonhos que ousamos sonhar
Um dia se tornam reais.
Oh, um dia eu desejo estar entre as nuvens,
Acordar onde as nuvens estão longe atrás de mim.
Onde os problemas se dissolvem como balas de limão,
Bem acima dos topos das chaminés, é lá que você me encontrará.
Em algum lugar além do arco-íris,
Os pássaros azuis voam,
Os pássaros voam além do arco-íris...
Tradução literária da Música Somewhere over the Rainbow
compositor Harold Arlen e letrista Yip Harburg (1939)

Autores



ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO

Mestre em Ensino em Saúde pelo Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).
Possui graduação em Medicina pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), concluída em 2004. Realizou Pós-Graduação em Pediatria pelo Instituto da Criança da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Centro de Apoio ao Ensino e Pesquisa em Pediatria (CAEPP), no período de 2009 a 2011.
Em 2025, finalizou as Pós-Graduações de Neurologia Infantil pela Faculdade Afya (São Paulo-SP) e Transtorno do Espectro do Autismo pelo Child Behavior Institute of Miami.
É detentor do Título de Especialista em Pediatria, obtido em 2016, e do Título de Especialista em Emergências Pediátricas, conferido em 2020.
Desde março de 2022, atua como preceptor de Pediatria no campo de estágio obrigatório dos alunos do 11º e 12º períodos do curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). No mesmo período, passou a exercer também a função de preceptor dos residentes de Pediatria do Município de Barueri, durante o estágio de Urgências e Emergências Pediátricas.



SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998) e Doutorado em Fisiologia Humana, pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (2001).

Possui Pós Doutorado pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, onde atuou no Departamento de Fisiologia e Biofísica de 2002 a 2004 e no Departamento de Anatomia de 2004 a 2009; tendo trabalhado com o estudo morfológico e funcional da matéria cinzenta periaquedutal na modulação de comportamentos motivados, em particular, comportamentos de defesa, predatório e maternal.

Trabalhou como professora dos cursos de Graduação em Medicina, Odontologia, Biomedicina, Enfermagem e Ciências Biológicas, na Universidade Cidade de São Paulo de 2009 a 2016, coordenando também o Laboratório Bases Neurais do Comportamento no Núcleo de Pesquisa em Neurociência (NUPEN).

Atua como professora titular do Curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) desde 2014, onde também, está como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação do Ensino Superior em Saúde, desde 2018.

Capacita professores universitários em cursos de Medicina em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem em Especial na Aprendizagem Baseada em Problemas o PBL, na Aprendizagem em Baseada em Equipes - TBL e na Problematização.

Atua na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu, como professora permanente do Mestrado em Ciências do Envelhecimento, desde 2019 e, como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, desde 2021, além de participar do Comitê de Iniciação Científica desde 2018 e do Comitê de Experimentação e Uso de Animais (CEUA), desde 2022.

Sumário

O que é o Transtorno do Espectro Autista 12
História do Transtorno do Espectro Autista.....13
Etiologia e Fatores de riscos.....14
Níveis de Gravidade de TEA.....16
Comorbidades.....17
Diagnósticos.....20
Sinais de Alerta.....26
Prevalência.....30
TEA no Brasil 32
Tratamentos.....34
Políticas públicas.....39
Fatos importantes sobre TEA.....42
Considerações Finais.....44
Referências.....45

O que é o Transtorno do Espectro Autista ?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação verbal e dificuldades em interações sociais, incluindo a capacidade de estabelecer, manter e interpretar relacionamentos (Ministério da Saúde, 2021).

Indivíduos com autismo podem enfrentar dificuldades na comunicação, tanto verbal quanto não verbal. Eles podem ter desafios para interpretar expressões faciais, gestos, símbolos e metáforas (Braga, 2019 ; São Paulo, 2022).

Algumas pessoas com TEA podem repetir palavras ou frases sem a intenção de se comunicar, como trechos de diálogos de filmes, animações ou expressões ditas por pessoas do seu convívio (Braga, 2019).

Essa repetição é conhecida como ecolalia, que pode se manifestar de diferentes formas: imediata (quando a pessoa repete frases logo após ouvi-las), tardia (quando repete frases memorizadas há algum tempo) e mitigada (quando, após um acompanhamento fonoaudiológico, a repetição passa a ser adaptada ao contexto, com variações na entonação e no ritmo da fala, tornando-se um meio de comunicação) (Mergl; Azoni, 2015).

Além disso, indivíduos com TEA costumam apresentar padrões repetitivos de comportamento, como movimentar as mãos ou balançar o corpo. Também podem demonstrar interesses intensos e específicos, seja por personagens, objetos ou temas como dinossauros, planetas e carros (Brasil, 2023).

A condição é mais frequentemente diagnosticada em indivíduos do sexo masculino. No entanto, a literatura atual aponta para uma possível subnotificação de casos em meninas, o que tem gerado debates sobre diferenças na manifestação do TEA entre os gêneros e a necessidade de critérios diagnósticos mais abrangentes (São Paulo, 2022).

História do Transtorno do Espectro Autista

A palavra “autismo” tem origem no grego autós, que significa "próprio" ou "de si mesmo" (Coutinho, 2018). O termo foi introduzido por Eugene Bleuler em 1911 em seu estudo Dementia Praecox or the Group of Schizophrenias, onde descreveu o autismo como um sintoma da esquizofrenia, caracterizado pelo afastamento da realidade e predomínio da vida interior (Bleuler, 1911).

Em 1943, Leo Kanner publicou Autistic Disturbances of Affective Contact, no qual descreveu onze crianças com dificuldades na interação social, linguagem limitada, comportamentos repetitivos, resistência a mudanças e isolamento (Kanner, 1943). No ano seguinte, Hans Asperger introduziu o conceito de "Psicopatia Autística", destacando comprometimentos na interação social, uso detalhado da linguagem e dificuldades motoras, com predominância no sexo masculino (Asperger, 1944).

Na década de 1940, Leo Kanner levantou a hipótese de que o autismo poderia estar relacionado à falta de afeto materno. Em seu trabalho publicados 1949, ele mencionou a frieza emocional de algumas mães, o que acabou dando origem à chamada teoria da “mãe geladeira”. Essa ideia ganhou força nas décadas de 1950 e 1960, tendo como principal divulgador o psicanalista Bettelheim. Em sua obra mais conhecida, *The Empty Fortress* (1967), Bettelheim defendeu a tese de que a frieza materna seria a responsável pelo retraimento e isolamento das crianças autistas, consolidando e popularizando a teoria da “mãe geladeira” como explicação para o transtorno (Bettelheim, 1972; Donvan; Zucker, 2017). Essa visão foi contestada por Bernard Rimland em Infantile Autism (1964), que propôs causas biológicas e genéticas para o transtorno (Lopes, 2020).

Nos anos 1970, Michael Rutter aprofundou os critérios diagnósticos, distinguindo o autismo da esquizofrenia e sugerindo um componente genético (Rutter, 1968, 1978). Em 1981, Lorna Wing introduziu o conceito de espectro autista e popularizou o termo "Síndrome de Asperger", destacando características como comunicação peculiar, dificuldades motoras, apego a rotinas e interesses restritos (Wing, 1981).

Etiologia e Fatores de riscos

Pesquisas recentes indicam que o autismo pode ser compreendido como um transtorno de conectividade neural, no qual déficits cognitivos e sociais resultam da reduzida comunicação entre áreas-chave do cérebro, afetando a resposta a estímulos sociais e emocionais (Misra, 2014).

Estudos sugerem dificuldades na percepção facial em pessoas autistas, associadas a falhas no desenvolvimento da amígdala e de áreas cerebrais ligadas à percepção social. O sistema amígdala-fusiforme desempenha um papel crucial na cognição social, e seus déficits podem impactar a interação social no TEA (Schultz, 2005).

Ao longo da história, a compreensão do autismo evoluiu significativamente. Inicialmente, Kanner (1949) sugeriu que a frieza parental poderia ser a causa do transtorno, originando a controversa teoria das "mães geladeiras". A partir dos anos 1960, Bernard Rimland refutou essa hipótese, enfatizando fatores genéticos e ambientais na origem do TEA, impulsionando novas pesquisas (Rimland, 1967, Donvan; Zucker, 2017, Riesgo *et al.*, 2023).

O autismo é considerado um transtorno de origem multifatorial, no qual fatores genéticos e ambientais interagem. O espectro de manifestações do TEA reflete essa complexidade, com variantes hereditárias e mutações espontâneas contribuindo para seu desenvolvimento. As formas não sindrômicas do TEA envolvem múltiplos fatores de risco, tanto genéticos quanto ambientais (Hoang; Cytrynbaum; Scherer, 2018).

Diversos fatores maternos estão associados ao aumento do risco de TEA na criança, como idade avançada dos pais na concepção, parto prematuro durante a gestação. Além disso, intervalos curtos entre gestações e o uso de certos medicamentos, como o valproato de sódio, podem impactar o neurodesenvolvimento fetal. Infecções virais maternas, como rubéola, também elevam essa vulnerabilidade (Lyall *et al.*, 2017, Bromley *et al.*, 2013, Amaral, 2017).

Fatores genéticos desempenham um papel importante no TEA. Estudos indicam que mutações em determinados genes aumentam o risco do transtorno, reforçando sua origem multifatorial (Weissheimer *et al.*, 2023, Hyman, Levy ; Myers, 2020).

Meninos apresentam um risco três a quatro vezes maior de desenvolver TEA em comparação às meninas (Hadjkacem *et al.*, 2016, Zablotsky, Black; Blumberg, 2017). Antes de 2014, o transtorno era dividido em subcategorias, como Síndrome de Asperger e Autismo Infantil. A partir dessa data, foi unificado sob todas essas apresentações, um único espectro (Transtorno do Espectro Autista), com três níveis de gravidade para diferenciar a intensidade dos sintomas e o suporte necessário (APA, 2014, Weissheimer *et al.*, 2023).



Níveis de Gravidade de TEA

Com base nessas características, o TEA é classificado em três níveis de gravidade (APA, 2014):

Nível de Gravidade 1: Exigindo Apoio

Comunicação Social:

- Quando não recebe ajuda, a criança tem dificuldades para se comunicar com outras pessoas.
- Apresenta dificuldades para iniciar interações e pode responder de forma diferente ou não responder quando outras pessoas tentam interagir.
- Pode ter pouco interesse em interagir com os outros. Embora consiga falar frases completas e se comunicar, apresenta falhas durante a conversa e suas tentativas de fazer amizades frequentemente são estranhas e malsucedidas.

Comportamentos Restritos e Repetitivos:

- Tem dificuldades para mudar de atividade ou rotina no cotidiano.
- Dificuldades com organização e planejamento impedem a independência da criança.

Nível de Gravidade 2: Exigindo Apoio Substancial

Comunicação Social

- Apresenta dificuldades graves na comunicação verbal e não verbal (uso de gestos e expressões faciais).
- Dificuldades na interação social, mesmo com o apoio de outras pessoas.
- Tem dificuldades para iniciar conversas ou interações.
- Apresenta dificuldades em reagir ou responder às tentativas de interação feitas por outras pessoas.
- Quando interage, usa frases simples e apresenta comunicação não verbal (gestos e expressões faciais) muito estranha.

Comportamentos Restritos e Repetitivos

- Dificuldade em mudar de atividade ou de rotina.
- Os comportamentos repetitivos ocorrem com frequência e são evidentes para outras pessoas, interferindo significativamente na vida da criança.
- A criança experimenta sofrimento e/ou dificuldade para mudar de atividade, brincadeira ou outras coisas que estava fazendo.

Nível de Gravidade 3: Exigindo Apoio Muito Substancial

Comunicação Social

- Apresenta dificuldades graves na comunicação verbal e não verbal (uso de gestos e expressões faciais), o que gera problemas significativos no cotidiano da criança.
- A criança tem grande dificuldade em iniciar interações e responde minimamente às interações feitas por outras pessoas.
- A fala é compreensível, porém com um vocabulário limitado e raramente inicia conversas.
- Quando interage, adota abordagens pouco usuais, geralmente para satisfazer suas próprias necessidades, e reage apenas a interações sociais muito diretas.

Comportamentos Restritos e Repetitivos

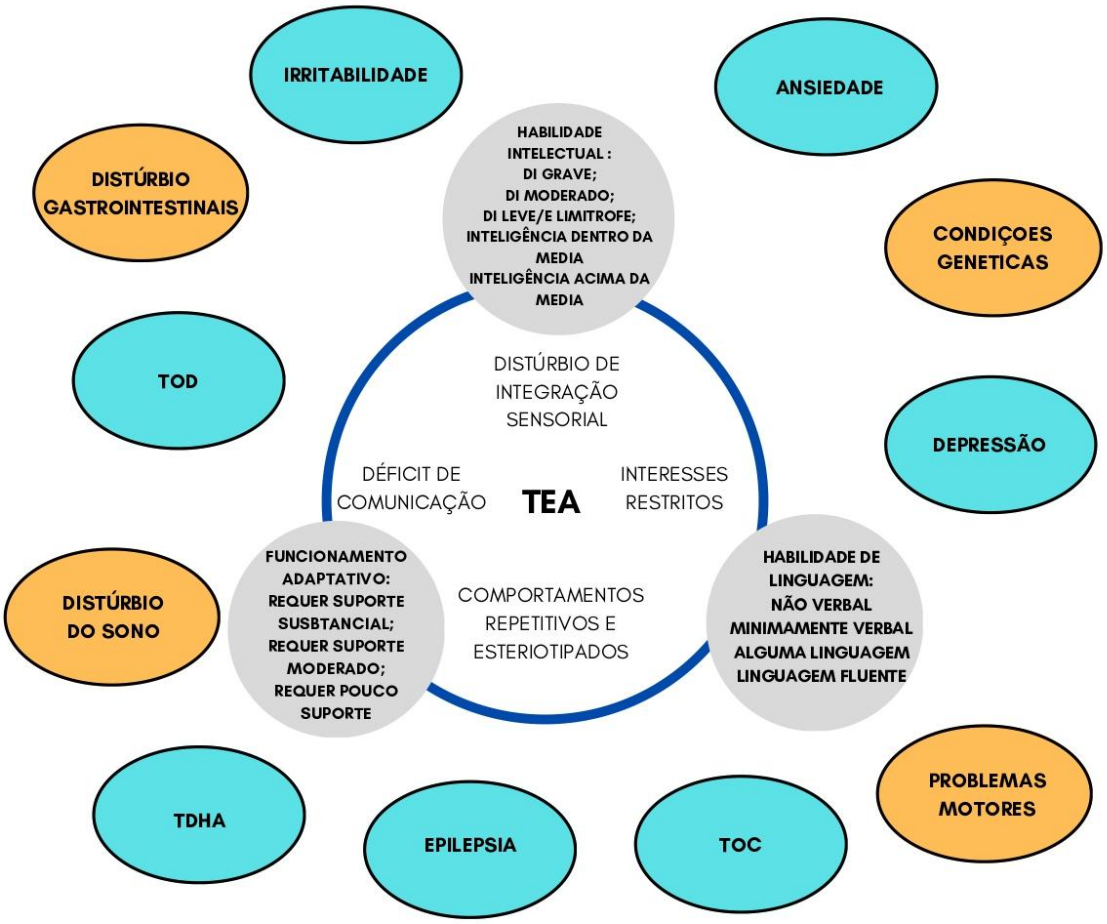
- Tem dificuldades extremas para mudar de atividade ou rotina, o que interfere em todos os aspectos de sua vida, como comunicação, interação social e aprendizagem.
- A mudança de rotina ou atividade gera grande sofrimento para a criança.

Comorbidades

Os transtornos do neurodesenvolvimento englobam diagnósticos que se manifestam na infância, impactando diversas áreas, como aprendizado, funções executivas, inteligência e habilidades sociais. Esse grupo inclui condições como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), transtornos da comunicação (abrangendo transtorno da linguagem, transtorno da fala e transtorno da fluência com início na infância), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Aprendizagem (que compromete habilidades acadêmicas como leitura, escrita e matemática), transtornos motores (como transtorno do desenvolvimento da coordenação, transtorno do movimento estereotipado e transtornos de tique) e TEA. Essas condições podem ocorrer de forma isolada ou concomitante, sendo comuns as comorbidades entre TDAH, TDI e transtorno da linguagem (APA, 2022).
Além disso, o DSM-V-TR destaca uma crescente associação desses transtornos com condições psiquiátricas, como transtornos alimentares, ansiedade e depressão, bem como com problemas médicos, incluindo epilepsia e constipação. Segundo esse manual, aproximadamente 70% das crianças com TEA apresentam pelo menos um transtorno mental concomitante, enquanto 40% podem ter dois ou mais diagnósticos adicionais (APA, 2022).

A Figura 1 apresenta os principais sintomas e comorbidades relacionados ao TEA, conforme descrito na linha de cuidado voltada para pessoas com essa condição, implementada na cidade de São Paulo em 2022.

Figura 1 - Sintomas e comorbidades associados ao TEA

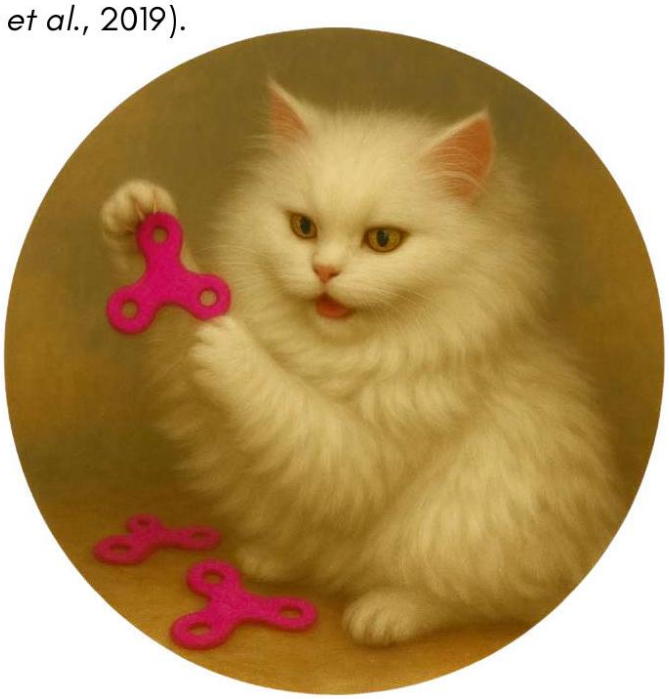


Fonte: Elaborado pelo autor, com base em São Paulo (2022)

Um estudo conduzido no sul da Califórnia analisou padrões de comorbidade psiquiátrica em 201 crianças com TEA que recebiam atendimento em 29 clínicas ambulatoriais financiadas por recursos públicos ou programas de saúde mental escolares. Os resultados mostraram que quase todas as crianças avaliadas atendiam aos critérios para pelo menos um transtorno psiquiátrico adicional, diagnosticado por meio de uma entrevista
estruturada baseada no DSM-IV (Brookman-Frazee *et al.*, 2018).

Entre os transtornos mais frequentes, o TDAH foi identificado em 78% das crianças, seguido pelo Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), presente em 58% da amostra. Além disso, 56% das crianças apresentavam transtornos de ansiedade. Esses achados ressaltam a alta prevalência de comorbidades psiquiátricas em crianças com TEA (Brookman-Frazee *et al.*, 2018).

Esse estudo, um dos mais amplos realizados até o momento sobre o tema, revelou que as fronteiras entre os transtornos psiquiátricos são pouco definidas nessa população, especialmente no que se refere a comportamentos disruptivos. As taxas de comorbidades observadas foram semelhantes às registradas em crianças com TEA que utilizam serviços de saúde mental. A co-ocorrência de TDAH e transtornos de ansiedade foi particularmente elevada, sugerindo desafios na diferenciação entre seus sintomas. Além disso, verificou-se que crianças com QI igual ou superior a 70 apresentavam maior prevalência de transtornos de ansiedade em comparação com aquelas com QI inferior a 70 (Lecavalier *et al.*, 2019).



Diagnósticos

A compreensão do TEA evoluiu significativamente ao longo do tempo, resultando na unificação de suas diversas manifestações sob um único diagnóstico. A ampla variabilidade das apresentações clínicas desse transtorno tem sido descrita de diferentes formas ao longo da história. Desde as primeiras menções feitas por Kanner, observam-se sintomas como ecolalia, estereotipias motoras, déficits intelectuais, dificuldades na linguagem e prejuízos na interação social, todos progressivamente documentados. Mais tarde, a caracterização de pacientes por Asperger destacou indivíduos com habilidades linguísticas superiores em comparação a outros dentro do espectro, expandindo ainda mais a compreensão das suas manifestações (Asperger, 1944; Kanner, 1943).

A necessidade de sistematizar os múltiplos conceitos, sinais, sintomas e manifestações do TEA foi crucial para o desenvolvimento de métodos diagnósticos mais precisos e abrangentes, considerando que o diagnóstico é **essencialmente clínico**. Nesse contexto, a última edição revisada do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) estabeleceu cinco critérios fundamentais para o diagnóstico do TEA, nomeados de A a E (APA, 2022; Soares; Brito, 2024).

Caso os sintomas apresentados por um indivíduo não atendam a todos os cinco critérios exigidos para o diagnóstico do TEA, recomenda-se uma reavaliação diagnóstica. Esse processo visa considerar outras condições nosológicas que possam compartilhar características com o espectro autista ou ocorrer de forma concomitante, especialmente os transtornos do neurodesenvolvimento (APA, 2022; Rissato, 2023).

O critério A refere-se a déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos. Para atender a esse critério, o indivíduo deve obrigatoriamente apresentar dificuldades em três áreas específicas (APA, 2022):

- Déficits na reciprocidade socioemocional - dificuldades em iniciar e manter interações sociais, resposta reduzida a estímulos emocionais e dificuldades na troca de turnos durante uma conversa.
- Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais - uso limitado ou atípico de expressões faciais, gestos, contato visual e linguagem corporal para interações sociais.
- Déficits no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos - dificuldades em ajustar comportamentos a diferentes contextos sociais, desafios para estabelecer amizades e pouca compreensão das normas sociais implícitas.

CRITÉRIO A - AS TRÊS ESFERAS
1.Reciprocidade socioemocional: exemplificado como presença de abordagem social atípica ou dificuldades em estabelecer uma conversa normal ou desenvolver interações sociais. Além disso, ainda pode estar presente o compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos;
2. Comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social: exemplificado como um prejuízo na integração da comunicação verbal e não verbal, ou ainda anormalidade no contato visual, no desenvolvimento e compreensão da linguagem corporal e expressões físicas para o bom desempenho da comunicação não verbal;
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos: exemplificado por prejuízo na adaptação do comportamento em diferentes contextos sociais até a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou estabelecer amizades, ou ainda, por falta de interesse por interações com pares, afetando a capacidade de estabelecer conexões interpessoais significativas.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em APA (2022)

A manifestação clínica dos sintomas do TEA pode variar significativamente, sendo influenciada por fatores como a idade cronológica do indivíduo, seu nível de desenvolvimento, a presença de comorbidades e a gravidade dos sintomas. Por esse motivo, a categorização dentro de um espectro é essencial para compreender as nuances e variações das apresentações do transtorno (Braga, 2020, APA, 2022).

Indivíduos sem prejuízo cognitivo ou linguístico tendem a apresentar de maneira mais sutil os três déficits fundamentais para a identificação de comprometimentos na comunicação e interação social. Ainda assim, esses déficits precisam estar presentes, mesmo que de forma discreta. Além disso, para que sejam considerados clinicamente relevantes, devem ser persistentes e observáveis em diferentes contextos. Dessa forma, é fundamental reunir informações de múltiplas fontes, como pais, cuidadores, professores e, sempre que possível, do próprio paciente (APA, 2022, Manuel, 2024).

Vale ressaltar que a ausência de linguagem oral não é, por si só, indicativa de TEA. O fator determinante é a presença de dificuldades na utilização da linguagem para a interação social. Por exemplo, uma criança não verbal, mas fora do espectro autista, pode desenvolver formas alternativas de comunicação e interação. Além disso, esses déficits podem se manifestar de maneiras distintas ao longo do desenvolvimento da criança, dependendo do ambiente e dos estímulos a que está exposta (APA, 2022, Alves, 2024).

Por outro lado, algumas crianças dentro do espectro apresentam domínio da gramática, alfabetização e um vocabulário extenso, embora também possam exibir ecolalia. No entanto, essas habilidades linguísticas nem sempre se traduzem em uma comunicação funcional adequada ao contexto social, pois a linguagem pode ser utilizada de forma rígida ou desvinculada das demandas interativas (APA, 2022, Molini-Avejonas, 2022).

A dificuldade em estabelecer reciprocidade social é uma característica central do TEA, afetando a forma como os indivíduos compartilham ideias e emoções, bem como a interação com outras pessoas. Em crianças pequenas, isso pode ser percebido pela falta de imitação de comportamentos alheios. Mesmo aquelas com habilidades linguísticas podem enfrentar desafios ao utilizar a comunicação de maneira eficaz, devido a limitações na reciprocidade e no uso da linguagem como meio de troca e interação social (APA, 2022, Manuel, 2024).

Déficits na comunicação não verbal incluem dificuldades em manter contato visual, ajustar a entonação da fala e utilizar gestos apropriados. A atenção compartilhada também pode ser comprometida, afetando a capacidade de dividir interesses e interagir espontaneamente em brincadeiras ou conversas (APA, 2022, Alves, 2024).

A dificuldade em desenvolver e manter relacionamentos pode se manifestar na falta de interesse por interações sociais, podendo levar a comportamentos disruptivos, especialmente em crianças. Muitas preferem brincadeiras solitárias ou interações com adultos em vez de colegas da mesma idade. A análise da vida social deve considerar se a pessoa estabelece laços significativos e utiliza a linguagem para além de interesses repetitivos, promovendo conexões autênticas (APA, 2022, Galvão; Di Paoli; Oliveira, 2024).

O critério B destaca padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, divididos em quatro itens. Para atender a esse critério, é necessário apresentar pelo menos dois desses itens (APA, 2022).

CRITÉRIO B
1.Padrões repetitivos no uso de objetos, movimentos motores ou fala estereotipada, exemplificados por movimentos simples e repetitivos, organização específica de brinquedos ou objetos, movimentos giratórios e repetição de palavras ou frases;
2. Persistência em padrões fixos, resistência a mudanças na rotina ou comportamentos ritualizados verbais ou não verbais. Isso pode ser exemplificado pela presença de grande ansiedade diante de pequenas alterações. Apresentam dificuldade com transições e rigidez no pensamento. Possuem rituais de cumprimento e a necessidade de manter a mesma rota ou dieta diária inalterada;
3. Interesses fixos e altamente restritos, fora do padrão em termos de intensidade ou foco, podendo ser exemplificados por forte apego a objetos específicos ou preocupações intensas, além de interesses limitados ou persistentes;
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente. Isso pode ser exemplificado pela aparente indiferença à dor ou temperatura. Inclui reações intensas a sons ou texturas específicas, manipulação excessiva de objetos e fascínio visual por luzes ou movimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em APA (2022)

Para atender ao critério B do TEA, é necessário que pelo menos dois dos quatro padrões restritos e repetitivos de comportamento estejam presentes (APA, 2022, Figueiredo, 2022).

O primeiro envolve comportamentos estereotipados e repetitivos, como movimentos motores (*flapping*, balançar o corpo), ecolalia e padrões rígidos de fala. Também pode incluir um uso incomum de objetos, como girar a hélice de um helicóptero sem simular um voo. Indivíduos sem prejuízo intelectual podem aprender a controlar esses comportamentos, manifestando-os apenas em momentos de autorregulação (APA, 2022).

O segundo ponto refere-se à inflexibilidade comportamental e resistência à mudança, evidenciada pela necessidade de seguir rotinas rígidas e dificuldade em lidar com imprevistos. Isso se manifesta em hábitos repetitivos, rituais verbais ou físicos e grande desconforto diante de pequenas alterações, como uma embalagem aberta ou um objeto fora do lugar (APA, 2022, Marques, 2024).

O terceiro critério trata de interesses intensos e restritos, frequentemente voltados para temas específicos, como meios de transporte ou objetos incomuns, de forma desproporcional em relação aos pares (APA, 2022).

O quarto refere-se a alterações sensoriais, como hipersensibilidade a sons, texturas e luzes, seletividade alimentar e pouca reação a dor ou mudanças de temperatura. Alguns indivíduos buscam estímulos sensoriais específicos, como cheirar ou tocar objetos repetidamente (Posar; Visconti, 2018, APA, 2022).

O critério C exige que os sintomas estejam presentes desde a infância, ainda que possam se tornar mais evidentes conforme as demandas sociais aumentam. Em casos diagnosticados na vida adulta, deve-se verificar se os sinais estavam presentes em estágios anteriores, podendo ser mascarados por estratégias adaptativas (APA, 2022).

O critério D estabelece que os sintomas devem causar prejuízo significativo na vida social, acadêmica ou profissional do indivíduo (APA, 2022).
O critério E assegura que o TEA não pode ser melhor explicado por deficiência intelectual ou atraso global do desenvolvimento, embora possam coexistir. Para diagnóstico de comorbidade, a comunicação social deve ser desproporcionalmente afetada em relação ao desenvolvimento geral (APA, 2022).
Após o diagnóstico, o DSM-5-TR sugere quatro especificadores (APA, 2022):

- Nível de suporte necessário - Classifica o TEA em três níveis, variando conforme a necessidade de apoio na comunicação social e nos comportamentos repetitivos;
- Comprometimento intelectual e linguístico - Avalia déficits verbais e não verbais separadamente, analisando o impacto na comunicação expressiva e receptiva;
- Condições médicas ou genéticas associadas - Considera fatores que influenciam o manejo do TEA, incluindo comorbidades como ansiedade, TDAH e distúrbios do sono;
- Presença de catatonia - Avalia sintomas como mutismo, estereotipias acentuadas e comportamentos autolesivos, que podem impactar significativamente o funcionamento do indivíduo.

Sinais de Alerta

Alguns sinais de alerta do TEA podem ser percebidos já a partir dos quatro meses de vida. Por isso, a observação atenta das pessoas ao redor da criança é fundamental, pois pode auxiliar no encaminhamento para uma avaliação profissional. Neste material, apresentaremos uma lista de sinais que podem surgir entre os quatro meses e os cinco anos de idade (Braga, 2019; Brasil, 2021).

4 meses

- Não segue objetos em movimento com o olhar;
- Não sorri em resposta às interações sociais;
- Não leva as mãos ou objetos à boca;
- Não reage a sons ou estímulos auditivos;
- Não produz sons vocais;
- Não consegue manter a cabeça erguida;
- Apresenta dificuldade em movimentar os olhos em todas as direções.

6 meses

- Não estende as mãos para pegar objetos próximos;
- Não demonstra vínculo afetivo com familiares;
- Não reage a sons próximos;
- Não emite sons ou balbucios;
- Não sorri, ri ou expressa alegria.

9 meses

- Não consegue se sentar, mesmo com apoio;
- Não emite sons ou balbucios;
- Não reage ao ouvir seu próprio nome;
- Não demonstra reconhecimento de pessoas próximas;
- Não segue com o olhar a direção apontada por outra pessoa;
- Não transfere brinquedos de uma mão para a outra;
- Não demonstra interação ou troca afetiva;
- Não responde a estímulos sociais ou tentativas de interação.

12 meses

- Evita ou não mantém contato visual;
- Não demonstra interesse em engatinhar;
- Não sustenta o corpo em pé, mesmo com apoio;
- Não busca objetos escondidos durante brincadeiras, como "cadê?";
- Não pronuncia palavras simples, como "mamãe" ou "papai";
- Não compreende comandos simples, como "dar tchau";
- Não aponta para objetos de interesse.

18 meses

- Não demonstra capacidade de andar;
- Não adquire novas palavras;
- Não consegue expressar suas necessidades ou desejos;
- Não aponta para chamar atenção para algo;
- Não reage à ausência ou presença do cuidador;
- Não imita comportamentos observados;
- Regrediu em habilidades que antes possuía.

2 anos

- Não consegue formar frases curtas com duas palavras que não sejam imitações (exemplo: "quero água");
- Não imita ações ou palavras de outras pessoas;
- Não responde a comandos simples;
- Não anda com equilíbrio ou coordenação;
- Não sabe como usar objetos cotidianos, como colher, telefone ou escova de cabelo;
- Regrediu em habilidades previamente adquiridas.

3 anos

- Apresenta quedas frequentes ao andar;
- A fala é limitada ou difícil de entender;
- Não entende comandos simples;
- Não consegue realizar brincadeiras de faz de conta;
- Tem dificuldade em brincar com brinquedos básicos, como quebra-cabeça ou Lego;
- Não demonstra interesse em brincar com outras crianças;
- Regrediu em habilidades que antes possuía.

4 anos

- Não se envolve em brincadeiras com outras crianças;
- Interage apenas com um número limitado de pessoas;
- Demonstra resistência em trocar de roupas;
- Não aprende ou participa de histórias de faz de conta;
- Apresenta dificuldades na fala;
- Não compreende comandos simples;
- Usa pronomes como "você" e "eu" de forma incorreta;
- Enfrenta dificuldades ao tentar desenhar;
- Regrediu em habilidades previamente adquiridas.

5 anos



- Não expressa uma gama de emoções;
- Tem dificuldade em manter o foco e se distrai com facilidade;
- Não interage com outras pessoas;
- Não consegue distinguir entre o que é real e o que é imaginário;
- Não consegue desenhar formas ou figuras;
- Não é capaz de realizar tarefas de autocuidado como escovar os dentes, tomar banho ou se vestir de forma independente;
- Não compartilha sobre atividades ou experiências do dia a dia;
- Não consegue dizer o próprio nome completo;
- Tem dificuldade em participar de jogos ou praticar uma variedade de atividades;
- Não usa o plural ou o tempo verbal passado corretamente;
- Regrediu em habilidades previamente adquiridas.

Prevalência

Desde as primeiras descrições de Kanner (1943) até os estudos mais recentes, a compreensão do TEA evoluiu significativamente. Inicialmente, o autismo era visto como um sintoma de outras condições médicas, como a esquizofrenia infantil (Bleuler, 1911), mas passou a ser reconhecido como uma condição distinta, ganhando identidade própria no DSM-3 (APA, 1980) e sendo posteriormente definido como um espectro no DSM-5 (APA, 2013).

O aumento nos diagnósticos de TEA ao longo dos anos pode ser explicado tanto pela ampliação dos critérios diagnósticos quanto pelo avanço na detecção e conscientização sobre o transtorno (Paula *et al.*, 2011). No entanto, ainda há lacunas na documentação da prevalência global, com dados mais sólidos provenientes de países desenvolvidos, enquanto na América Latina e no Brasil as estimativas ainda são incertas.

Estudos epidemiológicos, como o de Fombonne *et al.* (2006) no Canadá, mostram um aumento expressivo na prevalência do TEA, impulsionado por critérios diagnósticos mais abrangentes e maior acesso a serviços especializados. Na Suécia, Lunström *et al.* (2015) identificaram estabilidade nos sintomas, mas crescimento no número de diagnósticos, reforçando a influência dos avanços clínicos. Uma revisão global da ONU (Elsabbagh *et al.*, 2012) estimou a prevalência do TEA em 62/10.000, destacando que, em países de baixa renda, o foco da saúde infantil ainda se concentra na sobrevivência, deixando o diagnóstico do TEA em segundo plano.

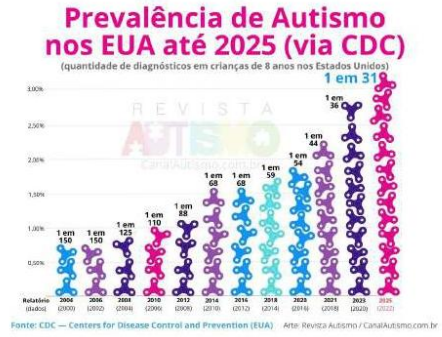


Nos EUA, o programa *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDN), iniciado pelo CDC em 2000, monitora a prevalência do TEA a cada dois anos. Em 2000, a taxa era de 1 a cada 150 crianças; em 2020, saltou para 1 a cada 36, refletindo uma prevalência de quase 3% (CDC, 2020). Apesar do avanço no diagnóstico precoce, a pandemia de COVID-19 desacelerou o ritmo de novas identificações.

Os dados mais recentes indicam que o TEA é mais prevalente em meninos e em grupos étnicos como hispânicos e asiáticos em comparação com crianças brancas nos EUA (OMS, 2023).

A origem do aumento no número de casos ainda é debatida, com duas hipóteses principais: o aprimoramento dos métodos diagnósticos e um possível crescimento real na prevalência devido a fatores genéticos e ambientais. A compreensão do TEA continua em evolução, destacando a importância de mais pesquisas e políticas públicas voltadas ao diagnóstico e intervenção precoce (Borges *et al.*, 2024)

Em abril de 2025, um novo estudo, realizado pela CDC, cujos dados foram coletados em 2022, revelou que a prevalência do TEA nos Estados Unidos é de 1 em cada 31 crianças de 4 a 8 anos, o que corresponde a 3,22% da população analisada. Esse dado representa um aumento em relação à pesquisa anterior, que registrava uma prevalência de 1 em 36 crianças (2,78%). O estudo abrangeu 16 localidades em 15 estados norte-americanos, cinco regiões a mais que em levantamentos prévios. Das 274.857 crianças de 4 a 8 anos residentes nessas áreas, 8.854 foram identificadas com TEA, resultando em uma prevalência de 3,22% (Shaw *et al.*, 2025).



Fonte: Paiva (2025)

A análise por sexo indicou uma disparidade significativa: 5,06% das crianças do sexo masculino foram diagnosticadas com TEA, em comparação com 1,47% das meninas, estabelecendo uma proporção de 3,4 meninos para cada menina com diagnóstico. É importante notar que apenas três crianças no estudo não tiveram a informação de gênero em seus registros (Shaw *et al.*, 2025).



TEA no Brasil

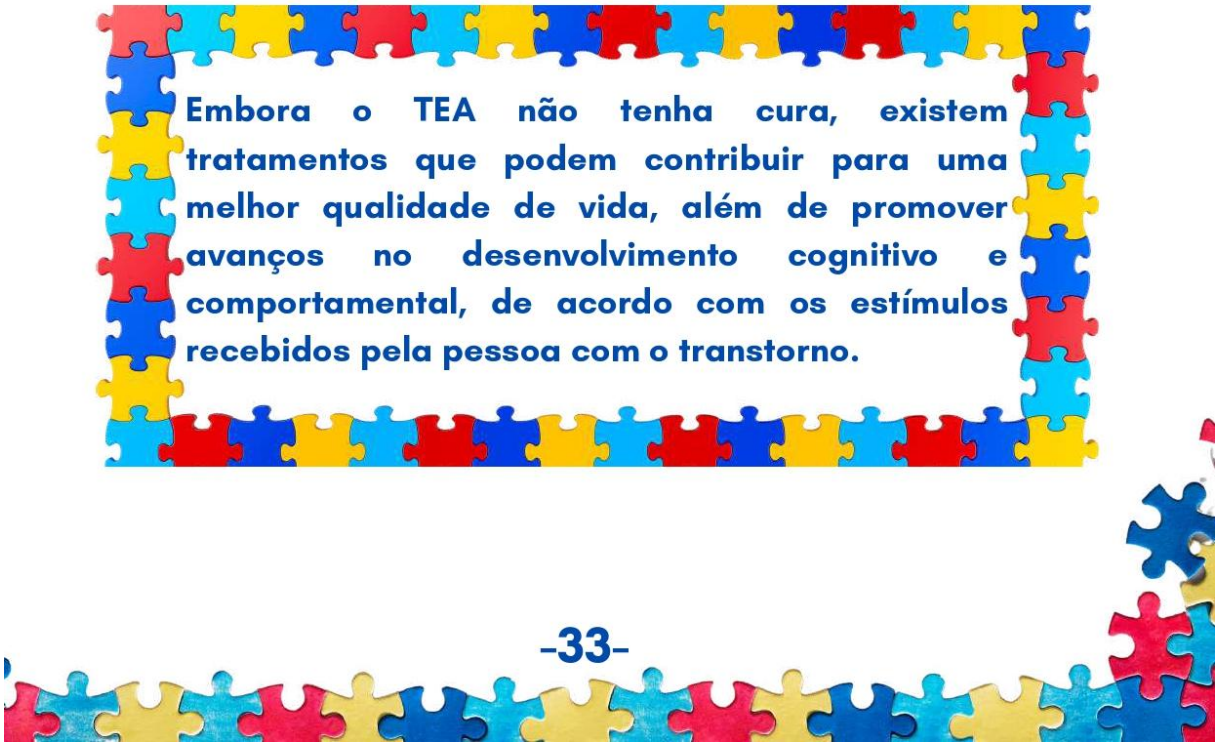
O Censo Demográfico 2022, cujos resultados preliminares foram divulgados pelo IBGE, trouxe pela primeira vez dados abrangentes sobre o TEA no Brasil. Foram identificadas 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população brasileira. A pesquisa revelou uma prevalência maior entre indivíduos do sexo masculino (1,5%) do que entre indivíduos do sexo feminino (0,9%), totalizando 1,4 milhão de indivíduos do sexo masculino e 1 milhão de indivíduos do sexo feminino diagnosticadas (IBGE, 2025).

A análise por faixa etária mostrou que o TEA é mais prevalente em grupos mais jovens, com maior incidência entre 5 e 9 anos (2,6%). Outros grupos relevantes incluem 0 a 4 anos (2,1%), 10 a 14 anos (1,9%) e 15 a 19 anos (1,3%), somando 1,1 milhão de pessoas de 0 a 14 anos com autismo. A prevalência em meninos de 5 a 9 anos atingiu 3,8%, contrastando com 1,3% em meninas da mesma idade. Geograficamente, não houve grandes diferenças regionais, com a maioria das Grandes Regiões apresentando 1,2% da população com TEA, e o Sudeste concentrando a maior parte dos diagnósticos em números absolutos (IBGE,2025).

Entre as pessoas de 25 anos ou mais com diagnóstico de autismo, 46,1% estavam no grupo "sem instrução e fundamental incompleto", um percentual maior do que na população geral (35,2%). Isso sugere que, apesar das taxas de escolarização mais altas em idades jovens, a população autista enfrenta barreiras para alcançar níveis mais elevados de instrução formal na vida adulta (IBGE,2025).

Os dados do Censo 2022 são cruciais para o planejamento e a implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas para a população com TEA no Brasil (IBGE,2025).

A origem do aumento no número de casos ainda é debatida, com duas hipóteses principais: o aprimoramento dos métodos diagnósticos e um possível crescimento real na prevalência devido a fatores genéticos e ambientais. A compreensão do TEA continua em evolução, destacando a importância de mais pesquisas e políticas públicas voltadas ao diagnóstico e intervenção precoce (Borges *et al.*, 2024)



Tratamentos

Os tratamentos para autismo podem incluir terapia comportamental, fonoaudiologia, terapia ocupacional, intervenções educacionais e suporte psicossocial (MALLET, 2023).

Terapia comportamental

- A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem baseada em ensino intensivo e reforços. O objetivo é desenvolver habilidades sociais e reduzir comportamentos indesejados.
- A ABA é considerada a abordagem mais eficaz para o autismo.

Terapias complementares

- A fonoaudiologia pode ser indicada para ajudar na comunicação.
- A terapia ocupacional pode ser indicada para ajudar na coordenação motora e na independência.
- A fisioterapia pode ser indicada para ajudar na coordenação motora.

Intervenções educacionais

- Adaptações ambientais e intervenções educacionais especializadas podem ser indicadas.

Suporte psicossocial

- O suporte psicossocial pode ser indicado para ajudar na qualidade de vida.

Medicamentos

- Antipsicóticos como risperidona e aripiprazol podem ser indicados para tratar comportamentos agressivos.
- O uso de psicofármacos, uma vez que indicado, deve ser prescrito por um médico.

ABA

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem terapêutica focada no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas em pessoas com autismo (Santos, 2024).

Como Funciona:

- **Utiliza estratégias de reforço para promover mudanças comportamentais.**
- **Foca no ensino de novas habilidades e na redução de comportamentos desafiadores.**
- **Baseada em evidências científicas e adaptada às necessidades de cada criança.**

Benefícios:

- **Melhora a qualidade de vida.**
- **Reduz a frustração e aumenta a motivação.**
- **Estimula o desenvolvimento positivo e habilidades funcionais.**



FONOAUDIOLOGIA

O tratamento fonoaudiológico no autismo é uma abordagem personalizada para aprimorar a comunicação e a qualidade de vida da criança (Santos; Soares; Amorim, 2023).

Objetivos do Tratamento:

- Estimular o desenvolvimento da fala e da linguagem.
- Melhorar a compreensão e expressão verbal.
- Favorecer a socialização e a interação com os outros.
- Treinar funções orofaciais para melhorar articulação e alimentação.
- Reduzir comportamentos repetitivos que dificultam a comunicação.

Como é Realizado:

- Avaliação individual das dificuldades de comunicação e linguagem.
- Elaboração de um plano terapêutico adaptado a cada caso.
- Uso de atividades lúdicas, como jogos e interação com outras crianças.
- Aplicação de técnicas específicas, incluindo o uso de estimulação sensorial na musculatura orofacial.

Benefícios do Tratamento:

- Favorece o desenvolvimento da comunicação e autonomia.
- Melhora habilidades sociais e cognitivas.
- Reduz impactos do TEA na rotina diária.
- Facilita interações sociais mais eficazes e com qualidade.

Outros Recursos:

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pode ser utilizada para auxiliar crianças com dificuldades na comunicação verbal, por meio de gestos, pranchas de comunicação ou dispositivos eletrônicos, permitindo maior autonomia na expressão e na interação com o meio.





TERAPIA OCUPACIONAL

A terapia ocupacional no autismo busca desenvolver habilidades sociais, motoras e cognitivas, promovendo maior independência e autonomia (Veras; Corllet, 2024).

Principais Atividades:

- Estimulação sensorial: uso de texturas, massagens e caixas de toque.
- Brincadeiras estruturadas: jogos e atividades lúdicas adequadas à idade.
- Treino de autocuidado: apoio para se vestir, se alimentar e se locomover.
- Integração sensorial: estratégias para melhorar a resposta ao ambiente.



Benefícios:

- Facilita a adaptação a diferentes situações.
- Estimula a autonomia e participação social.
- Fortalece a independência e a autoconfiança.
- Melhora a comunicação e a qualidade de vida.

FISIOTERAPIA

A fisioterapia visa melhorar a qualidade de vida, a função motora, sensorial e cognitiva, promovendo a independência (Professiori, 2023).

Objetivos:



- Identificar e tratar alterações motoras.
- Estimular o desenvolvimento motor e cognitivo.
- Melhorar a integração sensorial e a interação social.
- Promover o bem-estar físico geral.

TERAPIA MEDICAMENTOSA

No que diz respeito à terapia farmacológica, é importante considerar o uso de medicamentos para controlar os sintomas específicos apresentados pelos pacientes (Riesgo *et al.*, 2023).

O espectro do autismo abrange uma diversidade de características individuais, incluindo a época de surgimento dos sintomas, sua natureza e intensidade (Riesgo *et al.*, 2023).

Portanto, cada paciente possui suas particularidades. Além do mais, a terapia farmacológica pode ser direcionada para tratar as comorbidades associadas ao TEA (Riesgo *et al.*, 2023).

Por outro lado, é essencial considerar a idade em que esses medicamentos serão utilizados, pois existem restrições significativas relacionadas à disponibilidade de certos medicamentos apenas para faixas etárias mais avançadas. Além disso, é interessante compreender os potenciais efeitos colaterais associados a esses tratamentos (Riesgo *et al.*, 2023).



Políticas públicas

No Brasil, as iniciativas governamentais voltadas especificamente para o acolhimento de pessoas com autismo surgiram de forma tardia, por diversos motivos (Cavalcante, 2003).

A legislação brasileira reconhece e garante direitos às pessoas com TEA, assegurando sua inclusão e qualidade de vida. Diversas normativas estabelecem o acesso à saúde, educação, assistência social e outras áreas essenciais para a plena participação na sociedade.

Base Legal para os Direitos das Pessoas com TEA

A Constituição Federal de 1988 serve como fundamento para a elaboração das leis que garantem os direitos das pessoas autistas. Algumas das principais normativas incluem:

- Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012): Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo-a como pessoa com deficiência para todos os fins legais (Brasil, 2012).
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015): Garante acessibilidade e igualdade de direitos às pessoas com deficiência, incluindo autistas (Brasil, 2015).
- Lei Orgânica da Saúde (Lei 8.080/1990): Estabelece que a saúde é um direito fundamental e dever do Estado (Brasil, 1990).
- Declaração Universal dos Direitos Humanos: Reforça a necessidade de inclusão e combate à discriminação (ONU, 1948).



Direito à Saúde

O Sistema Único de Saúde (SUS) oferece diretrizes para o atendimento de pessoas com TEA por meio de documentos institucionais:

- Diretrizes de Atenção e Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2014): Orienta profissionais da saúde sobre tratamentos e reabilitação (Brasil, 2014).

- Linha de Cuidado para Atenção às Pessoas com TEA e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial (2015): Direcionada a gestores e profissionais do SUS para qualificar e ampliar o atendimento (Brasil, 2015).

Ambos os documentos reforçam a necessidade de um tratamento multidisciplinar para garantir melhor qualidade de vida às pessoas com autismo.

Direito à Educação

A Lei Berenice Piana assegura a inclusão escolar de crianças e adolescentes autistas, garantindo:

- Matrícula em escolas regulares com adaptações necessárias.
- Acompanhamento especializado quando indicado.
- Recursos pedagógicos e acessibilidade.

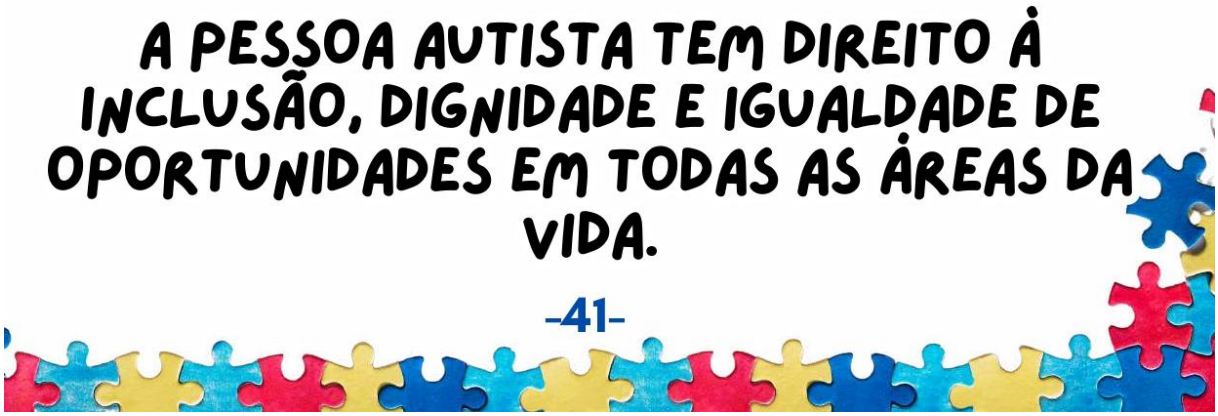
Direitos Sociais e de Inclusão

A legislação também prevê outros direitos fundamentais para a qualidade de vida das pessoas com TEA:

- Mercado de Trabalho: Incentivo à inclusão de autistas no mercado formal, conforme previsto pela Lei de Cotas (Brasil, 1991).
- Previdência e Assistência Social: Benefícios como o Benefício de Prestação Continuada (BPC/LOAS) para autistas em situação de vulnerabilidade (Brasil, 1993).
- Moradia Assistida: Possibilidade de residências inclusivas para autistas que necessitem de suporte (Brasil, 2009).
- Acesso a Medicamentos e Terapias: O SUS deve fornecer medicamentos e terapias multidisciplinares para auxiliar no desenvolvimento e bem-estar das pessoas autistas (Brasil, 2011).



A política nacional para o autismo no Brasil tem avançado significativamente, garantindo mais direitos e suporte para pessoas com TEA e suas famílias. O conhecimento dessas leis e diretrizes é fundamental para assegurar a inclusão, a acessibilidade e a qualidade de vida dessa população.



Fatos importantes sobre TEA



Em dezembro de 2007, a ONU estabeleceu o dia **02 DE ABRIL** como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Nessa ocasião, indivíduos com TEA, junto com seus familiares, amigos, profissionais da área e instituições dedicadas à causa, promovem campanhas para disseminar informações sobre o transtorno. O objetivo é sensibilizar a sociedade e incentivar uma reflexão mais profunda sobre o tema.



A cor azul simboliza a maior incidência do TEA em meninos, já que o transtorno afeta cerca de quatro meninos para cada menina. No dia 2 de abril, monumentos ao redor do mundo são iluminados de azul como forma de apoio à conscientização sobre o autismo. Nessa data, pessoas com TEA, seus familiares, amigos e profissionais envolvidos na causa costumam vestir azul para demonstrar solidariedade e promover a reflexão sobre o tema.

O quebra-cabeça simboliza os desafios e as particularidades do Transtorno do Espectro Autista. O colorido das peças representam a diversidade, refletindo o fato de que o TEA pode afetar pessoas de diferentes origens, independentemente de raça, religião ou classe social.





A fita é um símbolo universal de conscientização e é adotada para diversas causas, variando suas cores conforme o tema. Por exemplo, a fita rosa representa a luta contra o câncer de mama, enquanto a azul simboliza a conscientização sobre o câncer de próstata. No caso do TEA, a fita apresenta estampas de peças de quebra-cabeça em cores vibrantes, simbolizando a diversidade e a complexidade do transtorno.



O infinito colorido - As cores vibrantes simbolizam a esperança no sucesso dos tratamentos, no aprimoramento das habilidades e, sobretudo, na construção de uma sociedade mais informada, inclusiva e empática em relação ao TEA.

Fonte: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (2016)

Considerações Finais



Encerrar este guia é reconhecer o início de uma nova etapa no cuidado, na escuta e na formação de profissionais mais atentos às singularidades humanas. O Transtorno do Espectro Autista não se revela apenas nos livros ou nos manuais, mas nas sutilezas de um olhar, nas diferenças de um gesto, na forma única como cada pessoa percebe e interage com o mundo. Por isso, compreender o TEA é um exercício de empatia, ciência e sensibilidade.

Este material nasce do compromisso ético de transformar o conhecimento científico em ferramenta prática de acolhimento. Sua construção foi pautada pela integração entre teoria, experiência clínica e compromisso social, oferecendo uma base sólida para o reconhecimento precoce do TEA e para o desenvolvimento de práticas de saúde mais humanas e qualificadas.

Que este guia sirva não apenas como referência técnica, mas também como convite à reflexão sobre o papel de cada profissional da saúde na promoção da inclusão e da dignidade. O diagnóstico não é um fim, mas o início de um percurso de cuidado compartilhado, que exige escuta, respeito e ação interdisciplinar.

Deseja-se que, a partir deste conteúdo, estudantes e profissionais sejam capazes de identificar, compreender e intervir com segurança e sensibilidade, construindo um cenário de atenção mais justo, equitativo e pautado em evidências.

Assim, reafirma-se o propósito que guiou todo o processo de criação deste produto educacional: contribuir para uma sociedade que reconheça a neurodiversidade como parte essencial da condição humana, valorizando cada história, cada diferença e cada potencial.

Referências

ALVES, I. B. **O desenvolvimento cognitivo de crianças autistas não verbais: processo de formação das funções psicológicas superiores à luz de Vygotsky**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

AMARAL, D. G. Examining the causes of autism. *In*: **Cerebrum: the Dana forum on brain science**. Dana Foundation, 2017.

APA - American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais**. - 5 edição - Texto revisado (DSM-5-TR). Porto Alegre: Artmed, 2022.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO. **Cartilha: Transtorno do Espectro do Autismo**. 2016. Disponível em: https://www.alepe.pe.gov.br/Flip/pubs/cartilha-autismo/flip.pdf

ASPERGER, H. Autistischen Psychopathen' im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, 117, n. 1, p. 76-136, 1944.

BETTELHEIM, B. **Empty Fortress** 1ed. Nova York: Free Press, 1972. 496 p.

BLEULER, E. **Dementia praecox or the group of schizophrenias**. New York: International Universities Press, Inc., 1911.

BORGES, Liana Alves de Freitas Soares et al. Aumento nos casos de Transtorno do Espectro Autista em crianças: fatores e implicações. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 11, p. 3697-3705, 2024.

BRAGA, P.G. **Cartilha transtorno do espectro autista** [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul-SED/MS, v. 28, p. 13, 2019.

BRAGA, M. S. **Tradução, adaptação e evidência de validade de questionário e avaliação do comportamento e atitudes dos pais sobre transtorno específico de aprendizagem**. Universidade Federal de Minas Gerais Instituto de Ciências Biológicas - ICB Programa de Pós-Graduação em Neurociências, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988.

BRASIL. **Lei n° 8.080, de 19 de setembro de 1990**. 1990.

BRASIL. **Lei n° 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

BRASIL. **Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Linhas de Cuidado**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/

BRASIL. **Transtorno do Espectro Autista - TEA (Autismo)**. 2023. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/transtorno-do-espectro-autista-tea-autismo/

BRASIL. **02/4 – Dia Mundial de Conscientização Sobre o Autismo**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/02-4-dia-mundial-de-conscientizacao-sobre-o-autismo-3/#:~:text=No%20Brasil%2C%20ainda%20n%C3%A3o%20h%C3%A1,milh%C3%B5es%20de%20pessoas%20com%20autismo.

BROMLEY, R. L.; MAWER, G. E.; BRIGGS, M., CHEYNE, C.; CLAYTON-SMITH, J.; GARCÍA-FIÑANA, M. The prevalence of neurodevelopmental disorders in children prenatally exposed to antiepileptic drugs. **Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry**, v.84, n.6, p.637-643, 2013.

BROOKMAN-FRAZEE, L.; STADNICK, N.; CHLEBOWSKI, C.; BAKER-ERICZÉN, M.; GANGER, W.. Characterizing psychiatric comorbidity in children with autism spectrum disorder receiving publicly funded mental health services. **Autism**, v. 22, n. 8, p. 938-952, nov. 2018.

CAVALCANTE, F.G. **Pessoas muito especiais: a construção social do portador de deficiência e a reinvenção da família**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.432 p.

COUTINHO, F. T. **Desenvolvimento da comunicação e linguagem na criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Editora Companhia das Letras, 2017.

FIGUEIREDO, G.T.C. **Atividade física adaptada para pessoas com TEA: uma revisão bibliográfica.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, 2022.

GALVÃO, P.; DE PAOLI, J.; OLIVEIRA, M. S. **Autismos em psicologia histórico-cultural: Cenários e contextos de atuação e pesquisa**. Editora CRV, 2024.

HADJKACEM, I.; AYADI, H.; TURKI, M.; YAICH, S.; KHEMEKHEM, K.; WALHA, A.; GHRIBI, F. Prenatal, perinatal and postnatal factors associated with autism spectrum disorder. **Jornal de pediatria**, n. 92, p.595-601, 2016.

HOANG, N.; CYTRYNBAUM, C.; SCHERER, S. W. Communicating complex genomic information: A counselling approach derived from research experience with Autism Spectrum Disorder. **Patient Educ Couns**, 101, n. 2, p. 352-361, 2018.

HYMAN, S. L .; LEVY, S.E .; MYERS, S.M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. Guidance for the Clinician in Rendering Pediatric Care. **American Academy of pediatrics. Pediatrics**, v. 145, n. 1, 2020.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Acta Paedopsychiatr**, 35, n. 4, p. 100-136, 1943.

KANNER, L. Problems of nosology and psychodynamics of early infantile autism. **Am J Orthopsychiatry**, 19, n. 3, p. 416-426, Jul 1949.

LECAVALIER, L.; MCCRACKEN, C. E.; AMAN, M. G.; MCDOUGLE, C. J.; TIENEY, E.; SCAHILL, L. An exploration of concomitant psychiatric disorders in children with autism spectrum disorder. **Comprehensive Psychiatry**, v. 88, p. 57-64, jan. 2019.

LOPES, B. A. Autismo, narrativas maternas e ativismo dos anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 511-526, 2020.

LYALL, K.; CROEN, L.; DANIELS, J.; FALLIN, M. D.; LADD-ACOSTA, C.; LEE, B. K.; NEWSCHAFFER, C. The changing epidemiology of autism spectrum disorders. **Annual review of public health**,v.38, n.1, p.81-102, 2017.

MALLET (CIDADE). Protocolo de Atendimento à Pessoa com autismo no Município de Mallet/PR. 2023 Disponível em: https://mallet.pr.gov.br/uploads/pagina/arquivos/PROTOCOLO-EAPA.pdf

MARQUES, I. O que é rigidez cognitiva no autismo? Saiba o que isso significa e o que fazer. **Genial care**, 05 de Novembro de 2024. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/rigidez-cognitiva-no-autismo/

MANUEL, M. P. A.. **Metodologia de Socialização da Criança com Transtorno do Espectro Autista**. Editora Appris, 2024.

MERGL, Marina; AZONI, Cíntia Alves Salgado. Tipo de ecolalia em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Cefac**, v. 17, p. 2072-2080, 2015.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Linhas de Cuidado. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transtorno-do-espectro-autista/.

MISRA, V. The social brain network and autism. **Ann Neurosci**, v. 21, n. 2, p. 69-73, 2014.

MOLINI-AVEJONAS. Aspectos semânticos e morfossintáticos no TEA. *In*: TAMANAHA, A.C.; RIBEIRO, C.C.; AZONI, C.S.; LIRA, J.O. **Estudo de Linguagem no Transtorno do Espectro do Autismo**, p.75-87, 2022.

OMS. **Autismo**. 15 de Novembro de 2023. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. **J Pediatr** (Rio J), v.94, p.342-50, 2018.

PROFESSIORI, R.M. Fisioterapia para crianças. **Rehabilitar**. Clínica Infantil. 28 de Novembro de 2023. Disponível em: https://www.clinicarehabilitar.com.br/post/fisioterapia-para-crian%C3%A7as#:~:text=Interven%C3%A7%C3%A3o%20terap%C3%AAutica,a%20fun%C3%A7%C3%A3o%20motora%20da%20crian%C3%A7a.

RIESGO, R. D. S.; PIGNATARI, G. C.; GADIA, C.; GROKOSKI, K. C. **Neurologia infantil- fundamentos e prática clínica. seção 5 Transtorno do Neurodesenvolvimento**. São Paulo: Editora dos editores, 2023.

RISSATO, H. DSM-5: quais são os critérios do diagnóstico para o autismo?. **Genial-Care**, 07 de Novembro de 2023. Disponível em:https://genialcare.com.br/blog/criterios-diagnostico-dsm-5-para-autismo/. Acesso em: 06 de Jun. 2025.

RIMLAND, B. **Infantile Autism: A Síndrome e Suas Implicações para uma Teoria Neural do Comportamento**. 1 ed. Nova Jersey: Wiley, 31 de outubro de 2023. 1967. 432 p.

RUTTER, M. Concepts of autism: a review of research. **J Child Psychol Psychiatry**, 9, n. 1, p. 1-25, Oct 1968.

RUTTER, M. Diagnosis and definition of childhood autism. **J Autism Child Schizophr**, 8, n. 2, p. 139-161, Jun 1978.

SOARES, V. L. G.; BRITO, L. L. Autismo no DSM-5-TR, o que mudou?. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 9, p. e9313946866-e9313946866, 2024.

SANTOS. A.P. A Contribuição da Terapia ABA para o desenvolvimento de crianças autistas. **Revista Ft**., v.28, 2024. Disponível em: 10.5281/zenodo.10982877. Acesso em: 12 de maio de 2025.

SANTOS, R.M.; SOARES, J.C.C. ; AMORIM, B.J.L. Habilidades Comunicativas y Autismo: Intervención Fonoaudiológica en Desarollo de Niños con Te. **Revista Foco**, v.16, n.10,p.01-21, 2023. Disponível em: 10.54751/revistafoco.v16n10-148

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo. **Linha de cuidado da Pessoa com transtorno do espectro autista - TEA**. 2022. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/saude/LINHA_DE_CUIDADO_TEA_FINAL.pdf.

SCHULTZ, R. T. Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area. Int J Dev Neurosci, v. 23, n. 2-3, p. 125-141, 2005.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M.E.; VALENCIA-PRADO, M.; DURKIN, M. 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. Surveillance Summaries, v. 74, 2025.

VERAS; J.P.S.; CORLLET, C.K.S. Transtorno do Espectro Autista (TEA): A importância do Terapeuta Ocupacional. *In*: **Congresso Internacional de Educação Inclusiva & V Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva**. 2024.

ZABLOTSKY, B.; BLACK, L. I.; BLUMBERG, S. J. Estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014-2016. **Nacional Center for Heath Statistics**. 2017.

WEISSHEIMER, G.; MAZZA, V.A.; SPINILLO, C. G.; TEODORO, F. C.; LIMA, V. F.; JURCZYSZYN, J. E. Elaboração de uma cartilha informativa para familiares e cuidadores de crianças com autismo. **Revista Baiana de Enfermagem**, v.37, 2023.

WING, L. Asperger's syndrome: a clinical account. **Psychol Med**, 11, n. 1, p. 115-129, Feb 1981.



APÊNDICE L - Produto Educacional - Plano de Aula

Plano de Aula
Desvendando o Transtorno do Espectro Autista: Da História ao Diagnóstico e Prevalência



André Henrique Souza Azevedo

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz

2025

Ficha Catalográfica

AZEVEDO, André H.S.
Plano de Aula Desvendando o Transtorno do Espectro Autista: Da História ao Diagnóstico e Prevalência / André Henrique Souza Azevedo - São Caetano do Sul: USCS, 2025.
15 f. : il.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz.
Produto Educacional – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, 2025.
1. Transtorno do Espectro Autista ; 2. Diagnóstico; 3. Educação Superior; 4. Aprendizagem; 5. Tecnologia Educacional I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Ficha Técnica

PRODUTO EDUCACIONAL

Plano de Aula - Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO

Orientadora: SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Área de Concentração: Inovações educacionais em saúde orientadas pela integralidade do cuidado

Minuta

Trata-se de produto educacional, oriundo da dissertação de mestrado Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina. Foi elaborado sob demanda espontânea, em consonância com a modalidade do Programa de Mestrado Profissional, que tem como premissa a construção de produtos técnico tecnológicos inovadores, motivados por problemática identificada no cenário de prática profissional dos autores e, portanto, propõe encaminhamentos para a solução de um problema identificado previamente e abordado cientificamente. A aderência do Produto ao PDI da USCS se dá a partir de articulação aos ODS de saúde e ensino.

FICHA TÉCNICA	
Objetivo da dissertação	Avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina na identificação do TEA, utilizando um questionário elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR.
Objetivo do Produto Educacional	Capacitar estudantes e profissionais da área da Saúde sobre o Transtorno Espectro Autista.
Público-alvo	Estudantes e Profissionais da área Saúde
Complexidade	O produto educacional possui média complexidade, pois surgiu da experiência profissional do pesquisador e a partir do diagnóstico situacional do cenário de pesquisa, sendo portanto, derivado da questão de pesquisa da dissertação de mestrado.
Tipo de impacto	O produto educacional tem impacto potencial, considerando que há previsão de aplicabilidade no cenário em que os dados de pesquisa foram coletados, bem como disseminação para outros locais.
Área de impacto	Saúde e Ensino
Impacto	O produto educacional ainda possui baixo impacto, pois foi criado no Programa de Mestrado Profissional, ainda será usado no cenário de pesquisa e será transferido para a sociedade.
Replicabilidade	O produto educacional pode ser adaptado e amplamente replicado, tanto universidades no Estado de São Paulo, quanto em qualquer outra localidade brasileira, considerando o livre acesso ao produto, por meio da web.
Registro/ propriedade intelectual	
Abrangência	Inicialmente, o produto tem perspectiva de alcance regional, principalmente no Estado de São Paulo. No entanto, após a publicação do produto e livre acesso na web, poderá alcançar o território nacional.
Teor Inovativo	O produto educacional possui médio teor inovativo, pois foi elaborado a partir da combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos, disponíveis na literatura e baseados na experiência profissional.
Estágio da tecnologia	O produto encontra-se em teste, sendo necessário aplicá-lo e implementá-lo.
Transferência de conhecimento	O produto educacional será transferido para a sociedade, iniciando no cenário em que os dados foram coletados, e em seguida, será amplamente disseminado, para que outros profissionais façam uso.

Autores



ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO

Mestre em Ensino em Saúde pelo Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).
Possui graduação em Medicina pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), concluída em 2004. Realizou Pós-Graduação em Pediatria pelo Instituto da Criança da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Centro de Apoio ao Ensino e Pesquisa em Pediatria (CAEPP), no período de 2009 a 2011.
Em 2025, finalizou as Pós-Graduações de Neurologia Infantil pela Faculdade Afya (São Paulo-SP) e Transtorno do Espectro do Autismo pelo Child Behavior Institute of Miami.
É detentor do Título de Especialista em Pediatria, obtido em 2016, e do Título de Especialista em Emergências Pediátricas, conferido em 2020.
Desde março de 2022, atua como preceptor de Pediatria no campo de estágio obrigatório dos alunos do 11° e 12° períodos do curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). No mesmo período, passou a exercer também a função de preceptor dos residentes de Pediatria do Município de Barueri, durante o estágio de Urgências e Emergências Pediátricas.



SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998) e Doutorado em Fisiologia Humana, pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (2001).

Possui Pós Doutorado pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, onde atuou no Departamento de Fisiologia e Biofísica de 2002 a 2004 e no Departamento de Anatomia de 2004 a 2009; tendo trabalhado com o estudo morfológico e funcional da matéria cinzenta periaquedutal na modulação de comportamentos motivados, em particular, comportamentos de defesa, predatório e maternal.

Trabalhou como professora dos cursos de Graduação em Medicina, Odontologia, Biomedicina, Enfermagem e Ciências Biológicas, na Universidade Cidade de São Paulo de 2009 a 2016, coordenando também o Laboratório Bases Neurais do Comportamento no Núcleo de Pesquisa em Neurociência (NUPEN).

Atua como professora titular do Curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) desde 2014, onde também, está como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação do Ensino Superior em Saúde, desde 2018.

Capacita professores universitários em cursos de Medicina em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem em Especial na Aprendizagem Baseada em Problemas o PBL, na Aprendizagem em Baseada em Equipes - TBL e na Problematização.

Atua na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu, como professora permanente do Mestrado em Ciências do Envelhecimento, desde 2019 e, como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, desde 2021, além de participar do Comitê de Iniciação Científica desde 2018 e do Comitê de Experimentação e Uso de Animais (CEUA), desde 2022.

Sumário

Plano de Aula..... 7
Objetivos.....7
Temas abordados.....8
Referências.....13

Plano de Aula

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Docente: André Henrique Souza Azevedo
Ementa: Diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

A crescente visibilidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus impactos na saúde pública demandam uma formação cada vez mais robusta e atualizada para os futuros profissionais. Em 2023, a OMS estimou que 1 em cada 100 crianças é afetada pelo autismo globalmente (OMS, 2023), ressaltando a relevância global do tema. Esse aumento nas taxas de prevalência, embora não signifique necessariamente um aumento na incidência, reflete um aprimoramento na capacidade de identificação (Fombonne *et al.*, 2006; Klin, 2006).

No contexto brasileiro, a importância do TEA foi reconhecida com a Lei Nº 13.861 de 2019, que determinou a inclusão de dados sobre o transtorno nos censos demográficos (Brasil, 2019). O Censo Demográfico 2022, cujos resultados foram divulgados em 2025, revelou um dado inédito e alarmante: 2,4 milhões de brasileiros (1,2% da população) possuem diagnóstico de TEA (IBGE, 2025). Essa pesquisa inédita mostrou uma prevalência maior entre homens (1,5%) e na faixa etária de 5 a 9 anos (2,6%).

Diante desse cenário epidemiológico, que também impõe custos sociais e econômicos significativos (Leigh; Du, 2015), torna-se imperativa a capacitação adequada dos profissionais de saúde. A identificação precoce do TEA é crucial para o melhor desenvolvimento e qualidade de vida dos indivíduos. Uma aula dedicada ao tema não apenas abordará os critérios diagnósticos mais recentes (DSM-5-TR) e as manifestações clínicas, mas também promoverá a conscientização sobre a importância de um olhar atento e inclusivo para a população autista, garantindo um suporte adequado desde os primeiros sinais.

Aula: Desvendando o TEA: Da História ao Diagnóstico e Prevalência

Duração: 2 aulas - 3 horas cada

Aplicação: Aula expositiva

Participantes: Alunos de Medicina

Objetivos

O objetivo desta aula é fornecer aos participantes uma compreensão abrangente e aprofundada do Transtorno do Espectro Autista (TEA), desde suas primeiras descrições históricas até os critérios diagnósticos atuais. A aula visa capacitar os estudantes a:

- Compreender a evolução histórica do conceito de autismo e as mudanças na sua definição ao longo do tempo.

- Identificar os principais critérios diagnósticos do TEA conforme o DSM-5-TR, incluindo déficits na comunicação social e padrões restritos/repetitivos de comportamento.
- Analisar os fatores etiológicos e as teorias atuais sobre as causas do TEA.
- Discutir a prevalência do TEA em diferentes contextos, com foco nos dados mais recentes do Brasil.
- Reconhecer a importância do diagnóstico precoce e as implicações para a intervenção e o prognóstico.

Ao final desta aula, espera-se que os participantes estejam mais preparados para identificar e compreender as características do TEA, contribuindo para um diagnóstico mais rápido e um suporte mais eficaz aos indivíduos no espectro e suas famílias.

Temas abordados

Momento	Conteúdo	Objetivo	Autores
1. AULA - 3 HORAS			
História do Transtorno do Espectro Austista	A história do autismo começa em 1911 com Eugene Bleuler cunhando o termo. Nos anos 1940, Leo Kanner e Hans Asperger descreveram o "autismo clássico" e a "psicopatia autística", respectivamente. A controversa teoria da "Mãe Geladeira" de Kanner e Bruno Bettelheim foi refutada por Bernard Rimland em 1964, que apontou para causas biológicas. Nos anos 70, Michael Rutter estabeleceu critérios diagnósticos. Finalmente, em 1981, Lorna Wing concebeu o autismo como um espectro e introduziu o termo "Síndrome de Asperger".	- Compreender a linha do tempo da descoberta e conceituação do autismo. Identificar os principais pesquisadores e suas contribuições. - Analisar as mudanças nas percepções e diagnósticos ao longo do tempo. Desmistificar conceitos antigos e prejudiciais, como a "Mãe Geladeira". - Valorizar a compreensão atual do autismo como um espectro.	Bleuler (1911) Nascimento (2021) Kanner (1943) Asperger (1944) Donvan; Zucker (2017) Bettelheim (1972) Rutter (1968) Wing (1981)
Definições de TEA	O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e o comportamento (com padrões repetitivos e interesses restritos). Geralmente identificado entre 2 e 3 anos, o diagnóstico é clínico e a detecção precoce é crucial para o desenvolvimento. O TEA é um espectro, significando grande variedade de manifestações e níveis de inteligência. Pessoas com TEA podem ter outras condições de saúde associadas.	- Fornecer uma compreensão clara e concisa do TEA, abrangendo sua definição, principais características e a importância do diagnóstico e intervenção precoces.	Ministério da Saúde (2021) OPAS (S/D)

Critérios de Diagnósticos do TEA	O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é a principal referência para sua classificação e diagnóstico. Desde o DSM-I (1952), onde o autismo era visto como um sintoma da esquizofrenia infantil, até o DSM-III (1980), que o reconheceu como um diagnóstico independente. O DSM-IV (2013) unificou todas as apresentações sob o termo TEA, e a versão mais recente, DSM-5-TR (2022), exigiu que todos os critérios para dificuldades na comunicação social sejam atendidos. A Classificação Internacional de Doenças (CID-11) da OMS (2022) também categorizou o TEA com o código 6A02, com especificidades para deficiência intelectual e linguagem. Critérios Diagnósticos Essenciais (DSM-5-TR)	- Entender como a definição e a classificação do autismo mudaram ao longo das edições do DSM. - Identificar os principais critérios diagnósticos do TEA conforme o DSM-V-TR. - Reconhecer a importância da avaliação da comunicação social no processo diagnóstico atual. - Compreender a relação entre o diagnóstico do TEA no DSM e a codificação na CID-11.	APA (2022) Nascimento (2021)
Diagnóstico	O diagnóstico do TEA é clínico e baseia-se em cinco critérios principais (APA, 2022): Déficits persistentes na comunicação e interação social: Dificuldades em reciprocidade socioemocional, comunicação não verbal e no desenvolvimento de relacionamentos. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades: Isso inclui movimentos estereotipados, adesão inflexível a rotinas, interesses fixos e anormais, e reações incomuns a estímulos sensoriais.	- Identificar e descrever os déficits persistentes na comunicação social e interação social como um dos critérios diagnósticos centrais do TEA. - Compreender os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades e suas diversas manifestações. - Reconhecer a importância da observação clínica e da coleta de informações em múltiplos contextos para um diagnóstico preciso do TEA, conforme as diretrizes do DSM-5-TR.	APA (2022)
Prevalência	Os primeiros estudos epidemiológicos, como o de Vitor Lotter (1966) na Inglaterra, estimavam uma prevalência de 4,5 crianças autistas por cada dez mil. No final dos anos 1960 e início dos 1970, outras pesquisas europeias indicavam 1 autista para cada 2.500 crianças. O aumento percebido na prevalência do TEA ao longo dos anos levanta a questão se é um aumento real na incidência ou um aprimoramento na compreensão, identificação dos sintomas e acesso aos serviços diagnósticos	Entender a evolução das estimativas de prevalência do TEA ao longo das décadas. Analisar os dados de prevalência do TEA apresentados pelo CDC nos Estados Unidos, observando a trajetória de crescimento. Interpretar os primeiros dados de prevalência do TEA no Brasil, divulgados pelo Censo Demográfico 2022 do IBGE. Refletir sobre os fatores	OMS (2023) CDC, (2020) Maenner *et al.*, (2023) Shaw *et al.*, (2023) IBGE, (2025)

	A OMS (2023), em 2023, estimou que aproximadamente 1 em cada 100 crianças em todo o mundo é afetada pelo autismo. Prevalência nos Estados Unidos (CDC - ADDN) O programa *Autism and Developmental Disabilities Monitoring* (ADDN) do CDC monitora a ocorrência do TEA nos EUA. Os relatórios mostram um crescimento contínuo: 2000: 1 a cada 150 crianças. 2004: 1 a cada 125 crianças. 2008: 1 a cada 88 crianças. 2016: 1 a cada 54 crianças. 2023: 1 a cada 36 crianças (ou 27,6 a cada 1.000), o que representa quase 3% das crianças. Um estudo recente da CDC (abril/2025) revela que a prevalência de TEA em crianças de 4 a 8 anos nos EUA aumentou para 1 em cada 31 (3,22%), comparado a 1 em 36 anteriormente. Os dados de 2022 abrangeram 16 localidades e 274.857 crianças, confirmando 8.854 diagnósticos. Prevalência no Brasil (Censo 2022) O Censo Demográfico 2022 do IBGE divulgou os primeiros dados abrangentes: 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA, correspondendo a 1,2% da população brasileira.	que podem influenciar o aumento percebido na prevalência do TEA, como a melhoria na compreensão e identificação dos sintomas.	
2. AULA - 3 HORAS			
Causas	Fatores Genéticos: Pesquisas indicam uma base genética significativa, com mutações ou variações em genes aumentando o risco. A hereditariedade do TEA é atribuível a variações genéticas comuns (54%) e, em menor escala, a mutações raras. Fatores Ambientais e Maternos: Idade avançada dos pais no momento da concepção. Nascimento prematuro e intervalos curtos entre gestações. Uso de certos medicamentos durante a gravidez, como o valproato de sódio (Depakene), associado a um risco 3 a 5 vezes maior. Infecções virais maternas (como rubéola) durante a gestação. Doenças psiquiátricas na família e uso de antidepressivos (ISRS) pela mãe durante a gestação.	Identificar a contribuição genética para o TEA, incluindo o papel de variações genéticas comuns e mutações raras. Reconhecer os principais fatores ambientais e maternos associados ao risco de desenvolvimento do TEA, como idade parental, condições gestacionais e exposição a certas substâncias. Compreender que o TEA é um transtorno multifatorial, resultante da interação entre diferentes predisposições genéticas e influências ambientais.	Weissheimer *et al.*, 2023 Hyman, Levy e Myers, (2020) Bromley *et al.*,(2013) Christensen *et al.*, (2013). Ng *et al.*, (2017) Cheng *et al.*, (2019)

	Exposição a poluentes atmosféricos (material particulado) durante o período perinatal. Distúrbios inflamatórios maternos como diabetes, obesidade e doenças autoimunes. Atenção perinatal qualificada, nutrição adequada, exercícios e aleitamento materno podem estar correlacionados a uma menor incidência de TEA.		
Comorbidades	Os transtornos do neurodesenvolvimento são diagnósticos que surgem na infância e podem afetar áreas como aprendizado, funções executivas e habilidades sociais. Dentro desse grupo, o TEA pode ocorrer isoladamente ou, mais frequentemente, em conjunto com outras condições . As comorbidades mais comuns com o TEA incluem: Outros transtornos do neurodesenvolvimento: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI): Comum no TEA. Transtorno da Linguagem: Dificuldades na fala, linguagem ou fluência. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Um dos mais prevalentes, afetando a atenção e o controle de impulsos. Transtornos psiquiátricos: O DSM-5-TR aponta que 70% das crianças com autismo podem apresentar um transtorno mental comórbido, e 40% têm dois ou três. Transtornos de Ansiedade: Medos e preocupações excessivas. Depressão: Alterações de humor, perda de interesse. Transtornos Alimentares. Transtorno Opositivo Desafiador (TOD): Comportamentos desafiadores e irritabilidade. TDAH: Diagnosticado em 78% das crianças. Transtorno Opositivo Desafiador (TOD): Presente em 58%. Transtornos de Ansiedade: Afetaram 56% das crianças. A alta co-ocorrência de comorbidades no TEA ressalta a complexidade do diagnóstico e a necessidade de uma avaliação abrangente para garantir intervenções terapêuticas adequadas e eficazes.	Listar os principais transtornos do neurodesenvolvimento que podem ocorrer em conjunto com o TEA, como o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI), Transtorno da Linguagem e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Identificar os transtornos psiquiátricos mais prevalentes em indivíduos com TEA, incluindo Transtornos de Ansiedade, Depressão, Transtornos Alimentares e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Compreender a alta taxa de co-ocorrência de comorbidades no TEA e a necessidade de uma avaliação holística para um plano de intervenção eficaz.	APA, 2022

Tratamento	O tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma jornada contínua, uma vez que não há cura definitiva e o transtorno se manifesta na infância. A abordagem terapêutica é multifacetada, combinando estratégias farmacológicas e não farmacológicas. A medicação é utilizada para controlar sintomas específicos (como irritabilidade ou comportamentos repetitivos) e comorbidades (como TDAH ou ansiedade), sempre considerando as necessidades individuais do paciente e possíveis efeitos colaterais. São o pilar do tratamento, devendo ser iniciadas o mais cedo possível para otimizar o desenvolvimento. Incluem: Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Integração Sensorial de Ayres (ASI). Atividade Física. Intervenções Precoces: Programas que buscam normalizar o desenvolvimento social e comunicativo desde os primeiros anos de vida, aproveitando a plasticidade cerebral.	Entender a função da terapia farmacológica no manejo de sintomas específicos e comorbidades associadas ao TEA. Identificar as principais terapias não farmacológicas que constituem o pilar do tratamento do TEA, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), a Integração Sensorial de Ayres (ASI), a Atividade Física e as Intervenções Precoces. Compreender a importância da intervenção precoce e da abordagem multidisciplinar para otimizar o desenvolvimento de indivíduos com TEA.	Riesgo *et al*., (2023) Schoen *et al.*, (2019) Sandbank *et al.*, (2020)
Prognóstico	Desenvolvimento da linguagem funcional: Crianças que desenvolvem linguagem funcional antes dos 5 anos e não têm associação com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) ou outras condições de saúde mental geralmente apresentam um prognóstico mais favorável . Intervenções e suporte adequado: A qualidade e a adequação das intervenções ao longo da vida influenciam significativamente o desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação e comportamentais. Persistência dos sintomas: É crucial ressaltar que o TEA é um transtorno sem cura, o que significa que os sintomas e desafios geralmente persistem ao longo da vida. Mecanismos de camuflagem (especialmente em indivíduos do sexo feminino): Meninas com TEA podem usar estratégias de camuflagem para imitar comportamentos sociais, tornando suas dificuldades menos visíveis. Apesar dessas habilidades de conversação e interação, elas ainda enfrentam desafios na compreensão	- Reconhecer a importância da linguagem funcional precoce para um melhor prognóstico. Identificar o impacto das intervenções adequadas no desenvolvimento de habilidades. - Compreender a persistência dos sintomas do TEA ao longo da vida. - Analisar os mecanismos de camuflagem social, especialmente em meninas. - Valorizar a detecção e estimulação precoces para otimizar o desenvolvimento.	APA, (2022) SBP, (2019)

	social. Detecção e estimulação precoce: A identificação precoce de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor é fundamental. A neuroplasticidade e o potencial de mielinização cerebral nos primeiros anos de vida permitem que a estimulação precoce molde a arquitetura cerebral e otimize o desenvolvimento e a qualidade de vida .		
Jogo "As aventuras de TEAlice no País das Maravilhas"	O jogo elaborado pelo pesquisador será aplicado como uma ferramenta lúdica e interativa para avaliar a aquisição de conhecimento dos alunos sobre o conteúdo abordado. Este jogo não apenas torna o processo de verificação mais dinâmico e engajador, mas também oferece um feedback imediato sobre a compreensão dos temas trabalhados.	- Verificar a compreensão dos temas de forma dinâmica e engajadora. - Fornecer feedback imediato aos alunos sobre seu aprendizado. - Estimular o engajamento e tornar o processo de avaliação mais prazeroso.	

Referências

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais**. - 5 edição - Texto revisado (DSM-5-TR). Porto Alegre: Artmed, 2022.

BROMLEY, R. L.; MAWER, G. E.; BRIGGS, M., CHEYNE, C.; CLAYTON-SMITH, J.; GARCÍA-FIÑANA, M. The prevalence of neurodevelopmental disorders in children prenatally exposed to antiepileptic drugs. **Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry**, v.84, n.6, p.637-643, 2013.

CDC - Center for Disease Control and Prevention. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. 2020.

CHENG, J.; ESKENAZI, B.; WIDJAJA, F.; CORDERO, J. F.; HENDREN, R. L. Improving autism perinatal risk factors: A systematic review. **Medical Hypotheses**, 127, p. 26-33, Jun 2019.

CHRISTENSEN, J.; GRØNBORG, T. K.; SØRENSEN, M. J.; SCHENDEL, D.; PARNER, E. T.; PEDERSEN, L. H.; VESTERGAARD, M. Prenatal valproate exposure and risk of autism spectrum disorders and childhood autism. **JAMA**, 309, n. 16, p. 1696-1703, Apr 24 2013.

FOMBONNE, E.; ZAKARIAN, R.; BENNETT, A.; MENG, L.; MCLEAN-HEYWOOD, D. Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations. **Pediatrics**, v. 118, n. 1, p. e139-150, jul. 2006.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil.** 23 de Maio de 2025. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil#:~:text=Censo%202022-,Censo%202022%20identifica%202%2C4%20milh%C3%B5es%20de,diagnosticadas%20com%20autismo%20no%20Brasil. Acesso em: 23 de Maio de 2025.

HYMAN, S. L .; LEVY, S.E .; MYERS, S.M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. Guidance for the Clinician in Rendering Pediatric Care. **American Academy of pediatrics. Pediatrics**, v. 145, n. 1, 2020.

KLIN, A. Autism and Asperger syndrome: an overview. **Braz J Psychiatry**, v. 28, Suppl 1, p. S3-11, maio 2006.

LEIGH, J. P.; DU, J. Brief Report: Forecasting the Economic Burden of Autism in 2015 and 2025 in the United States. **J Autism Dev Disord**, v. 45, n. 12, p. 4135-4139, dez. 2015.

MAENNER, M. J.; WARREN, Z.; WILLIAMS, A. R.; AMOAKOHENE, E. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ**, v. 72, n. 2, p. 1-14, 24 mar. 2023.

NASCIMENTO, T. R. C. **A família e a educação sexual de filhos (as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP). Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP, 2021.

OMS. **Autismo**. 15 de Novembro de 2023. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 20 de Abril de 2025.

OPAS - Organização Pan-americana de Saúde. **Transtorno do espectro autista**. S/D. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 31 de Março de 2025.

NG, M.; MONTIGNY, J. G.; OFNER, M.; DOCÉ, M. T. Environmental factors associated with autism spectrum disorder: a scoping review for the years 2003–2013. **Health promotion and chronic disease prevention in Canada: research, policy and practice**,v. 37, n.1, p.1, 2017.

RIESGO, R. D. S.; PIGNATARI, G. C.; GADIA, C.; GROKOSKI, K. C. **Neurologia infantil-fundamentos e prática clínica. seção 5 Transtorno do Neurodesenvolvimento**. São Paulo: Editora dos editores, 2023.

SANDBANK, M.; BOTTEMA-BEUTEL, K.; CROWLEY, S.; CASSIDY, M.; DUNHAM, K.; FELDMAN, J. I.; WOYNAROSKI, T. G. Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. **Psychol Bull**, v. 146, n. 1, p. 1-29, Jan 2020.

SBP - SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de orientação**. Transtorno do Espectro Autista. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 2019. Disponível em:

https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf. Acesso em: 31 de Janeiro de 2025.

SCHOEN, S. A.; LANE, S. J.; MAILLOUX, Z.; MAY-BENSON, T.; PARHAM, L. D.; ROLEY, S.S.; SCHAAF, R. C. A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism. **Autism Research**, v. 12, n. 1, p. 6-19, Jan 2019.

SHAW, K. A.; BILDER, D. A.; MCARTHUR, D.; WILLIAMS, A. R. Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR Surveill Summ**, v. 72, n. 1, p. 1-15, Mar 24 2023.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M.E.; VALENCIA-PRADO, M.; DURKIN, M. 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. Surveillance Summaries**, v. 74, 2025.

WEISSHEIMER, G.; MAZZA, V.A.; SPINILLO, C. G.; TEODORO, F. C.; LIMA, V. F.; JURCZYSZYN, J. E. Elaboração de uma cartilha informativa para familiares e cuidadores de crianças com autismo. **Revista Baiana de Enfermagem**, v.37, 2023.

APÊNDICE M - Produto Educacional - Jogo *TEAlice no País das Maravilhas*



TEAlice no País das Maravilhas

André Henrique Souza Azevedo

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz

Ficha Catalográfica

AZEVEDO, André H.S.
TEAlice no País das Maravilhas /
André Henrique Souza Azevedo - São Caetano do Sul: USCS, 2025.
103f. : il.
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Mota Ortiz.
Produto Educacional – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde, 2025.
1. Transtorno do Espectro Autista ; 2. Diagnóstico; 3. Educação Superior; 4. Aprendizagem; 5. Tecnologia Educacional I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Ficha Técnica

PRODUTO EDUCACIONAL
TEAlice no País das Maravilhas
ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO
Orientadora: SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Área de Concentração: Inovações educacionais em saúde orientadas pela integralidade do cuidado

Minuta
Trata-se de produto educacional, oriundo da dissertação de mestrado Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina. Foi elaborado sob demanda espontânea, em consonância com a modalidade do Programa de Mestrado Profissional, que tem como premissa a construção de produtos técnico tecnológicos inovadores, motivados por problemática identificada no cenário de prática profissional dos autores e, portanto, propõe encaminhamentos para a solução de um problema identificado previamente e abordado cientificamente. A aderência do Produto ao PDI da USCS se dá a partir de articulação aos ODS de saúde e ensino.

As imagens apresentadas neste produto foram geradas pela Inteligência Artificial.

FICHA TÉCNICA	
Objetivo da dissertação	Avaliar a habilidade diagnóstica de estudantes de medicina na identificação do TEA, utilizando um questionário elaborado pelo autor, baseado em critérios diagnósticos do DSM-5-TR.
Objetivo do Produto Educacional	Auxiliar os alunos e profissionais da área da Saúde na identificação de sinais do autismo
Público-alvo	Estudantes e Profissionais de área de Saúde e pessoas interessadas pelo tema.
Complexidade	O produto educacional possui média complexidade, pois surgiu da experiência profissional do pesquisador e a partir do diagnóstico situacional do cenário de pesquisa, sendo portanto, derivado da questão de pesquisa da dissertação de mestrado.
Tipo de impacto	O produto educacional tem impacto potencial, considerando que há previsão de aplicabilidade no cenário em que os dados de pesquisa foram coletados, bem como disseminação para outros locais.
Área de impacto	Saúde e Ensino
Impacto	O produto educacional ainda possui baixo impacto, pois foi criado no Programa de Mestrado Profissional, ainda será usado no cenário de pesquisa e será transferido para a sociedade.
Replicabilidade	O produto educacional pode ser adaptado e amplamente replicado, tanto universidades no Estado de São Paulo, quanto em qualquer outra localidade brasileira, por meio de venda do produto.
Abrangência	Inicialmente, o produto tem perspectiva de alcance regional, principalmente no Estado de São Paulo. No entanto, após a publicação do produto e livre acesso na web, poderá alcançar o território nacional.
Teor Inovativo	Alto teor, devido ao tema ser pouco explorado e o produto educacional ser inédito.
Estágio da tecnologia	Produto em etapa final de validação
Transferência de conhecimento	O produto educacional será transferido para a sociedade, iniciando no cenário em que os dados foram coletados, e em seguida, será amplamente disseminado, para que outros profissionais façam uso.

Autores



ANDRÉ HENRIQUE SOUZA AZEVEDO

Mestre em Ensino em Saúde pelo Programa de Mestrado Profissional Inovação no Ensino Superior em Saúde da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Possui graduação em Medicina pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), concluída em 2004. Realizou Pós-Graduação em Pediatria pelo Instituto da Criança da Universidade de São Paulo (USP), em parceria com o Centro de Apoio ao Ensino e Pesquisa em Pediatria (CAEPP), no período de 2009 a 2011.

Em 2025, finalizou as Pós-Graduações de Neurologia Infantil pela Faculdade Afya (São Paulo-SP) e Transtorno do Espectro do Autismo pelo Child Behavior Institute of Miami.

É detentor do Título de Especialista em Pediatria, obtido em 2016, e do Título de Especialista em Emergências Pediátricas, conferido em 2020.

Desde março de 2022, atua como preceptor de Pediatria no campo de estágio obrigatório dos alunos do 11° e 12° períodos do curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). No mesmo período, passou a exercer também a função de preceptor dos residentes de Pediatria do Município de Barueri, durante o estágio de Urgências e Emergências Pediátricas.



SANDRA REGINA MOTA ORTIZ

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1998) e Doutorado em Fisiologia Humana, pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo (2001).
Possui Pós Doutorado pelo Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo, onde atuou no Departamento de Fisiologia e Biofísica de 2002 a 2004 e no Departamento de Anatomia de 2004 a 2009; tendo trabalhado com o estudo morfológico e funcional da matéria cinzenta periaquedutal na modulação de comportamentos motivados, em particular, comportamentos de defesa, predatório e maternal.
Trabalhou como professora dos cursos de Graduação em Medicina, Odontologia, Biomedicina, Enfermagem e Ciências Biológicas, na Universidade Cidade de São Paulo de 2009 a 2016, coordenando também o Laboratório Bases Neurais do Comportamento no Núcleo de Pesquisa em Neurociência (NUPEN).
Atua como professora titular do Curso de Medicina da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) desde 2014, onde também, está como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação do Ensino Superior em Saúde, desde 2018.
Capacita professores universitários em cursos de Medicina em Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem em Especial na Aprendizagem Baseada em Problemas o PBL, na Aprendizagem em Baseada em Equipes - TBL e na Problematização.
Atua na Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade São Judas Tadeu, como professora permanente do Mestrado em Ciências do Envelhecimento, desde 2019 e, como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, desde 2021, além de participar do Comitê de Iniciação Científica desde 2018 e do Comitê de Experimentação e Uso de Animais (CEUA), desde 2022.

Sumário

Apresentação do Jogo.....7
Regras.....10
Baralho 1.....19
Baralho 2.....31
Baralho 3.....43
Enigmas.....55
Cards.....77
Referências.....103

Apresentação do Jogo

Desde pequeno, sempre me intrigou o universo de Alice no País das Maravilhas. Como uma menina tão jovem poderia atravessar um mundo repleto de personagens tão peculiares, todos com suas formas únicas de enxergar a realidade, de se relacionar e de se comunicar?

Foi essa curiosidade que me levou a revisitar a obra-prima de Lewis Carroll com um novo olhar: o olhar do autismo. Não para afirmar que Alice seria autista – para isso, precisaríamos avaliar os critérios do DSM-5 –, mas para explorar como essa narrativa pode ecoar experiências comuns dentro do espectro.

A jornada de Alice é marcada por um processamento sensorial único fantasiado por experiências intensas neste universo de fantasias, emoções à flor da pele e percepções que transformam o mundo ao seu redor. Ela se surpreende com respostas enigmáticas, tenta compreender tudo de maneira lógica e descobre novas formas de ver, sentir e interpretar a realidade.

Alice sempre se sentiu deslocada. Desde o momento em que caiu na toca do Coelho, tudo ao seu redor parecia estranho, confuso, como se ela estivesse em um mundo onde as regras sociais não faziam sentido. No fundo, quantas pessoas autistas não experimentam essa mesma sensação? A de estar em um lugar onde tudo parece funcionar de forma diferente, onde os códigos e convenções sociais são um enigma a ser decifrado?

No País das Maravilhas, Alice tenta seguir a lógica, mas descobre que ela não se aplica ali. As normas mudam o tempo todo, os personagens falam de maneira enigmática, e as próprias palavras parecem ter significados instáveis. Muitas pessoas autistas enfrentam desafios semelhantes, tentando interpretar normas sociais que parecem arbitrárias, lidando com metáforas, ironias e entrelinhas que o mundo neurotípico usa com tanta naturalidade.

Além disso, Alice experimenta seu próprio corpo de formas únicas: ora cresce de forma descontrolada, ora encolhe até quase desaparecer. Essa sensação de não pertencer ao próprio corpo, de ter percepções intensificadas ou distorcidas, pode lembrar a hipersensibilidade sensorial vivida por muitas pessoas autistas.

E Alice não está sozinha nessa jornada. Cada personagem que cruza seu caminho carrega uma característica que, de alguma forma, ressoa com aspectos do autismo.

O Chapeleiro Maluco, por exemplo, tem um jeito de se comunicar que foge ao convencional. Ele se perde em seus próprios pensamentos, fala de forma fragmentada, tem um interesse intenso pela hora do chá e pela passagem do tempo. Seu mundo gira em torno de rituais e repetições, como acontece com muitas pessoas autistas que encontram conforto na previsibilidade e nos interesses específicos.

Ao seu lado, a Lebre de Março parece eternamente presa ao momento do chá. Sua comunicação é caótica, sua mente se move em saltos inesperados, suas frases se repetem como um eco. Algumas pessoas autistas se expressam de maneira semelhante, seja por meio da ecolalia, da repetição de palavras ou da dificuldade de manter um diálogo linear.

O Coelho Branco corre sem parar, sempre obcecado com o tempo. Ele tem regras rígidas e entra em pânico quando algo sai do planejado. Sua necessidade de controle, sua dificuldade em lidar com imprevistos, sua fixação em um único objetivo – tudo isso reflete a experiência de muitos autistas que precisam de rotina e previsibilidade para se sentirem seguros no mundo.

Há ainda o Caxinguelê, aquele que dorme o tempo todo e parece não interagir como os outros ao seu redor. Uma alusão àqueles que, dentro do espectro, apresentam padrões de resposta diferentes e, por vezes, são erroneamente vistos como distantes ou desinteressados.

A Lagarta Azul, sempre envolta em sua fumaça, vive imersa em seu próprio mundo sensorial. Sua fala pausada, seu jeito enigmático de questionar Alice – "Quem é você?" – pode ser visto como um reflexo do autoconhecimento dentro do espectro. Muitas pessoas autistas passam por processos profundos de busca por identidade, tentando compreender quem são e como se encaixam no mundo. Curiosamente, a Lagarta está destinada a se transformar em borboleta, um símbolo de metamorfose, assim como o autismo não é um estado fixo, mas uma jornada única de crescimento e descoberta.

O Gato de Cheshire aparece e desaparece ao seu próprio tempo, desafiando convenções sociais. Ele não segue as regras do contexto, não responde de maneira previsível, seu comportamento parece misterioso e difícil de interpretar. Assim como algumas pessoas autistas, que podem se comunicar de forma não convencional e ter padrões de interação social diferentes, mas cheios de lógica interna e significado.

E, por fim, a Rainha de Copas, com suas explosões emocionais e sua rigidez de pensamento. Ela reage de maneira intensa e impulsiva, incapaz de lidar com frustrações ou mudanças. Muitas pessoas autistas enfrentam desafios na regulação emocional, sentindo o mundo de maneira tão intensa que pequenas alterações podem desencadear reações exacerbadas.

No fim das contas, o País das Maravilhas é um grande espectro – cheio de nuances, de formas de ser, de jeitos únicos de existir. Alice atravessa esse mundo tentando compreendê-lo, mas talvez o verdadeiro aprendizado seja aceitar que há muitas maneiras de ver a realidade. Assim como o autismo não é uma única vivência, mas um universo de experiências, percepções e formas de sentir.

O que Alice nos ensina é que, no fundo, cada um de nós tem seu próprio País das Maravilhas. E nele, não há certo ou errado – apenas infinitas maneiras de ser.

Foi dessa inspiração que nasceu As Aventuras de TEAlice no País das Maravilhas, um jogo de cartas fruto do meu mestrado sobre autismo. Para criá-lo, fiz recortes do texto original, a partir destes recortes e de interpretações sobre questões importantes sobre o TEA, para a construção de *Cards*. Cada trecho se torna um convite para mergulhar no espectro do autismo, explorando suas múltiplas nuances e possibilidades.

As cartas trazem diferentes personagens e diversas versões de Alice – porque, assim como no autismo, não há uma única Alice. Cada uma expressa características próprias, desafios singulares e formas únicas de existir. Afinal, dentro do espectro, há infinitas maneiras de ser, e cada indivíduo carrega sua própria aventura.

Agora, convido você a embarcar nesta jornada e descobrir o País das Maravilhas sob uma nova perspectiva. Que a curiosidade de Alice também guie os seus passos.

Regras do Jogo



TEAlice no País das Maravilhas

Desde pequeno, sempre me intrigou o universo de Alice no País das Maravilhas. Como uma menina tão jovem poderia atravessar um mundo repleto de personagens tão peculiares, todos com suas formas únicas de enxergar a realidade, de se relacionar e de se comunicar?

Foi essa curiosidade que me levou a revisitar a obra-prima de Lewis Carroll com um novo olhar: o olhar do autismo. Não para afirmar que Alice seria autista – para isso, precisaríamos avaliar os critérios do DSM-5 –,mas para explorar como essa narrativa pode ecoar experiências comuns dentro do espectro.

A jornada de Alice é marcada por um processamento sensorial único fantasiado por experiências intensas neste universo de fantasias, emoções à flor da pele e percepções que transformam o mundo ao seu redor. Ela se surpreende com respostas enigmáticas, tenta compreender tudo de maneira lógica e descobre novas formas de ver, sentir e interpretar a realidade.

Alice sempre se sentiu deslocada. Desde o momento em que caiu na toca do Coelho, tudo ao seu redor parecia estranho, confuso, como se ela estivesse em um mundo onde as regras sociais não faziam sentido. No fundo, quantas pessoas autistas não experimentam essa mesma sensação? A de estar em um lugar onde tudo parece funcionar de forma diferente, onde os códigos e convenções sociais são um enigma a ser decifrado?

No País das Maravilhas, Alice tenta seguir a lógica, mas descobre que ela não se aplica ali. As normas mudam o tempo todo, os personagens falam de maneira enigmática, e as próprias palavras parecem ter significados instáveis. Muitas pessoas autistas enfrentam desafios semelhantes, tentando interpretar normas sociais que parecem arbitrárias, lidando com metáforas, ironias e entrelinhas que o mundo neurotípico usa com tanta naturalidade.

Além disso, Alice experimenta seu próprio corpo de formas únicas: ora cresce de forma descontrolada, ora encolhe até quase desaparecer. Essa sensação de não pertencer ao próprio corpo, de ter percepções intensificadas ou distorcidas, pode lembrar a hipersensibilidade sensorial vivida por muitas pessoas autistas.

E Alice não está sozinha nessa jornada. Cada personagem que cruza seu caminho carrega uma característica que, de alguma forma, ressoa com aspectos do autismo.

O Chapeleiro Maluco, por exemplo, tem um jeito de se comunicar que foge ao convencional. Ele se perde em seus próprios pensamentos, fala de forma fragmentada, tem um interesse intenso pela hora do chá e pela passagem do tempo. Seu mundo gira em torno de rituais e repetições, como acontece com muitas pessoas autistas que encontram conforto na previsibilidade e nos interesses específicos.

Ao seu lado, a Lebre de Março parece eternamente presa ao momento do chá. Sua comunicação é caótica, sua mente se move em saltos inesperados, suas frases se repetem como um eco. Algumas pessoas autistas se expressam de maneira semelhante, seja por meio da ecolalia, da repetição de palavras ou da dificuldade de manter um diálogo linear.



O Coelho Branco corre sem parar, sempre obcecado com o tempo. Ele tem regras rígidas e entra em pânico quando algo sai do planejado. Sua necessidade de controle, sua dificuldade em lidar com imprevistos, sua fixação em um único objetivo – tudo isso reflete a experiência de muitos autistas que precisam de rotina e previsibilidade para se sentirem seguros no mundo.

Há ainda o Caxinguelê, aquele que dorme o tempo todo e parece não interagir como os outros ao seu redor. Uma alusão àqueles que, dentro do espectro, apresentam padrões de resposta diferentes e, por vezes, são erroneamente vistos como distantes ou desinteressados.

A Lagarta Azul, sempre envolta em sua fumaça, vive imersa em seu próprio mundo sensorial. Sua fala pausada, seu jeito enigmático de questionar Alice – "Quem é você?" – pode ser visto como um reflexo do autoconhecimento dentro do espectro. Muitas pessoas autistas passam por processos profundos de busca por identidade, tentando compreender quem são e como se encaixam no mundo. Curiosamente, a Lagarta está destinada a se transformar em borboleta, um símbolo de metamorfose, assim como o autismo não é um estado fixo, mas uma jornada única de crescimento e descoberta.

O Gato de Cheshire aparece e desaparece ao seu próprio tempo, desafiando convenções sociais. Ele não segue as regras do contexto, não responde de maneira previsível, seu comportamento parece misterioso e difícil de interpretar. Assim como algumas pessoas autistas, que podem se comunicar de forma não convencional e ter padrões de interação social diferentes, mas cheios de lógica interna e significado.

E, por fim, a Rainha de Copas, com suas explosões emocionais e sua rigidez de pensamento. Ela reage de maneira intensa e impulsiva, incapaz de lidar com frustrações ou mudanças. Muitas pessoas autistas enfrentam desafios na regulação emocional, sentindo o mundo de maneira tão intensa que pequenas alterações podem desencadear reações exacerbadas.

No fim das contas, o País das Maravilhas é um grande espectro – cheio de nuances, de formas de ser, de jeitos únicos de existir. Alice atravessa esse mundo tentando compreendê-lo, mas talvez o verdadeiro aprendizado seja aceitar que há muitas maneiras de ver a realidade. Assim como o autismo não é uma única vivência, mas um universo de experiências, percepções e formas de sentir.

O que Alice nos ensina é que, no fundo, cada um de nós tem seu próprio País das Maravilhas. E nele, não há certo ou errado – apenas infinitas maneiras de ser.

Foi dessa inspiração que nasceu "TEAlice no País das Maravilhas", um jogo de cartas desenvolvido como parte do meu mestrado sobre o autismo. Para criá-lo, selecionei e ressignifiquei trechos da obra original, interpretando-os à luz do espectro autista. Cada excerto se transforma em um convite para explorar as múltiplas nuances e possibilidades do TEA.

As cartas trazem diferentes personagens e diversas versões de Alice – porque, assim como no autismo, não há uma única Alice. Cada uma expressa características próprias, desafios singulares e formas únicas de existir. Afinal, dentro do espectro, há infinitas maneiras de ser, e cada indivíduo carrega sua própria aventura.

Agora, convido você a embarcar nesta jornada e descobrir o País das Maravilhas sob uma nova perspectiva. Que a curiosidade de Alice também guie os seus passos.

O jogo oferece duas modalidades independentes de partida.

Mirror Mode (Primeira modalidade)

Componentes do Jogo

- **3 baralhos** de CARTAS com **IMAGENS** intitulados "ATRAVÉS DA FECHADURA", que remetem ao universo e às imagens que Alice percebe ao observar o País das Maravilhas pela fresta da fechadura enquanto se encontra na toca do coelho. Cada um com 4 naipes e 13 cartas por naipe, totalizando 156 cartas.
- **241 CARDS** "CORRELACIONE OU DESAPAREÇA": Inspirados no Gato de Cheshire, contêm trechos do livro *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e suas interpretações sob a perspectiva do autismo.
- **166 ENIGMAS** "DECIFRA-ME OU CORTEM-LHE A CABEÇA": Inspirados na Rainha de Copas, contêm desafios que exigem interpretação e criatividade.

Número de jogadores: 2 a 12 jogadores.

Objetivo do jogo: O jogador deve completar 3 jogos para vencer.

Cada jogador deve recebe:

- **9 cartas** imagens "ATRAVÉS DA FECHADURA". (A)
- **1 card** "CORRELACIONE OU DESAPAREÇA". (B)
- **1 card** "DECIFRE-ME OU CORTEM-LHE A CABEÇA". (C)

Ou seja: cada jogador terá sempre em suas mãos:



ESTA É A BANCA DO JOGADOR!



A Banca do jogador

A REGRA NÚMERO UM é a mais importante, pois você precisa entender o que é uma banca, e ela nunca pode ser desfeita. **A BANCA** é composta por todas as cartas que você possui (cards, enigmas e imagens), estejam elas sendo usadas para fazer jogo ou não.

"Agora, antes de aprender a formar jogos, você deve compreender o que é uma **CARTA com IMAGEM**, pois ela será a chave para a obtenção de pontos. Conheça a carta numérica e entenda como ela é estruturada."



Como formar os jogos

Cada jogador deve completar 3 jogos de qualquer uma das formas abaixo:

Jogos no estilo Pif Paf

Trincas – Conjunto de três cartas numéricas com o mesmo valor, porém pertencentes a naipes distintos. *Exemplo: Ás de Ouros, Ás de Espadas e Ás de Copas.*

Sequências – Conjunto de três ou mais cartas do mesmo naipe dispostas em ordem numérica crescente. *Exemplo: 3, 4 e 5 de Ouros ou Valete, Dama e Rei de Paus.*

Correlação entre uma IMAGEM da carta numérica e um CARD "Correlacione ou Desapareça"

Escolha uma carta numérica que não esteja sendo utilizada em suas trincas ou sequências, ou seja, que não esteja compondo jogos no estilo Pif Paf.

Em seguida, explique de que maneira a imagem dessa carta se relaciona com o trecho apresentado no card.

Exemplo: o card aborda a dificuldade em interpretar metáforas, e você escolhe uma carta cuja imagem faz referência à expressão "Alice dando nó em pingo d'água".

Os demais jogadores votam se a justificativa apresentada estabelece uma correlação coerente entre a imagem e o conteúdo do card. Caso a maioria concorde, você completa um jogo.

Da mesma forma que o anterior podemos fazer uma Correlação entre uma **IMAGEM** e um **ENIGMAS** "DECIFRA-ME OU CORTEM-LHE A CABEÇA".

Vejamos um exemplo.

O jogador conseguiu correlacionar uma imagem com um **ENIGMA???**





O jogador tem a carta de Imagem acima e a carta do **Enigma 93** que diz:

O rato demonstra fixação em narrativa articular, contando-a várias vezes sem varação. O que essa perseveração indica? Resposta: Hiperfoco.

Ao analisar a imagem, o jogador observou que, além de retratar um momento de tristeza, há diversas bolhas de sabão contendo patinhos de borracha amarelos, o que foi interpretado como uma possível representação de hiperfoco.

Então se o jogador conseguir fazer esta correlação e for validado pelo resto do grupo, o ponto é efetuado (ver no final, como será feita essa validação)

DICA: Você pode montar seus três jogos só com cartas, do jeito tradicional, como no Pif Paf. Mas, se quiser ganhar uma vantagem e fazer jogos mais rápido, pode usar a imagem de uma carta numérica para se relacionar com um card ou com um enigma.

Agora venha cá, respeitoso jogador...

Você sabe jogar Pif Paf?

Se a resposta for sim, pode pular esta parte!!!
Vá direto para o final desta página!

Mas, se não sabe ou precisa relembrar, vamos te explicar de forma simples.

O que é o jogo Pif Paf? É um jogo de cartas no qual o objetivo é formar *três jogos* para vencer a partida. Os jogos podem ser de dois tipos:

- **Trinca:** três cartas com o mesmo número, mas de naipes diferentes: *Exemplo:* 5♣, 5♥ e 5♦.
- **Sequência:** três cartas em ordem numérica, todas do mesmo naipe.

Exemplos válidos: A♣ – 2♣ – 3♣ ou J♠ – Q♠ – K♠. Considera-se que, após o 10, seguem as cartas de figuras: Valete (J), Dama (Q) e Rei (K). Assim, combinações como 10♥ – J♥ – Q♥ também são aceitas,

Informações importantes para jogar:

Cada baralho tradicional tem 4 naipes: Espadas (♠), Copas (♥), Ouros (♦) e Paus (♣). Cada naipe tem 13 cartas numeradas: De A (ás, que vale como número 1) até o 10, seguidas das figuras: J (Valete), Q (Dama ou Rainha), K (Rei)

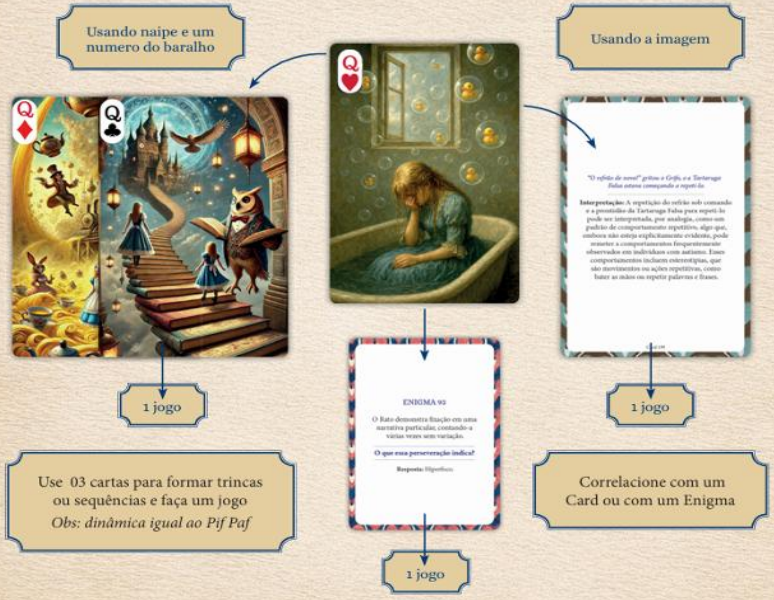
Aqui no nosso jogo usamos **três baralhos combinados**, o que significa que temos: 4 naipes × 13 cartas × 3 baralhos = 156 cartas numéricas, todas com imagens temáticas de *Alice no País das Maravilhas* e do Transtorno do Espectro Autista.

Diferença em relação ao Pif Paf tradicional:
Apenas um jogo pode ser apresentado por rodada.

Atenção, jogador!

Existem três formas de formar um jogo — e todas elas dependem da **carta numérica. Ou seja, preste bem atenção: a carta numérica é sempre a base para qualquer jogada.**

Então, repetindo: **toda jogada começa com uma carta numérica.** Guarde bem isso!



Dinâmica do jogo

Jogador inicial: os participantes devem decidir, de forma consensual, quem será o primeiro jogador da partida.

Jogador inicial nas partidas seguintes: nas próximas rodadas, o jogador inicial será aquele posicionado à esquerda do jogador que iniciou a partida anterior, seguindo o sentido horário.

Ordem de turno: a sequência de jogadas seguirá sempre o sentido horário.

Em cada rodada, o jogador deve seguir os passos abaixo:

MANTER A BANCA: o jogador deve manter em sua banca SEMPRE 09 cartas numeradas, 01 enigma e 01 card, independentemente de estar usando alguma dessas peças para formar um jogo.

Neste momento, repita em voz alta e clara: **eu sei o que é uma BANCA**. Independentemente de estar usando alguma carta para formar jogo ou não, você nunca poderá ter, em sua banca, um número diferente de cartas do que o permitido, que são: **09 cartas numéricas (com imagens), 01 card e 01 enigma.** Se descartar uma carta de qualquer tipo, deve pegar imediatamente outra do mesmo tipo para manter a composição da banca. E, por exemplo, se ao fazer um jogo você utilizar o seu card, **não poderá pegar outro**, pois isso faria com que sua banca passasse a ter dois cards, o que **não é permitido** e configuraria quebra da regra fundamental do jogo.



COMPRAR: o Jogador pode comprar uma única peça do jogo do monte de compras (carta numerada, enigma ou card) por rodada. Ou um enigma, a última exposta do monte descarte

DESCARTAR: Depois de comprar, o jogador deve descartar uma peça do mesmo tipo que comprou:

- Se comprou uma carta numerada, descarta outra carta numerada.
- Se comprou um enigma, descarta um enigma.
- Se comprou um card, descarta um card.

Atenção: após o descarte, nenhuma carta poderá ser reutilizada, seja numerada, enigma ou card, exceto a última carta do monte de descarte do baralho de imagens.

FAÇA SEUS JOGOS: ANUNCIE no máximo um jogo por rodada.

Alerta total! Como explicado, você pode anunciar apenas um jogo por rodada. Se o jogo for no estilo Pif Paf, não é necessária validação. Porém, se o jogo envolver a correlação entre a imagem de uma carta e um card ou um enigma, será preciso passar por uma validação. Veja a seguir como esse processo de **VALIDAÇÃO** deve acontecer.

VALIDAÇÃO

São 03 etapas:

1. **DEFESA:** O jogador que deseja fazer a correlação entre a imagem de uma carta e um card ou enigma apresenta seus argumentos
2. **DEBATE:** A correlação apresentada pelo jogador será analisada pelo grupo. Durante esse processo, todos os membros do grupo podem questionar detalhes, apresentar argumentos e discordar da correlação proposta pelo jogador da vez.
3. **VOTAÇÃO e EFETUAÇÃO do ponto:** Após o debate, o grupo realiza a votação para decidir se aceita ou não a correlação apresentada pelo jogador. Se a maioria concordar, o ponto é validado e o jogo fica registrado, não podendo mais ser desfeito. Ou seja, as cartas (enigmas, imagens e cards) usadas nesse jogo não poderão ser reutilizadas para formar novos jogos.

Sugestão estratégica: guarde essas cartas para tentar novas correlações em rodadas futuras ou utilize-as como descarte ao realizar a compra de uma nova carta.

Cuidado! É fundamental apresentar defesas claras e convincentes. Caso a correlação proposta não seja aceita pela maioria dos participantes, o ponto não será validado, e o jogador deverá recolher para sua mão as cartas que não forem consideradas correlacionadas.

Vencendo

Vence o jogador que completar 3 jogos primeiro!



Mind Mode (Segunda modalidade)

Número de jogadores: 3 a 12 Jogadores

Objetivo do jogo: Os jogadores devem acumular pontos ao adivinhar corretamente a carta do narrador e ao fazer com que outros escolham sua própria carta.

Componentes do jogo

- **01 tabuleiro** para marcar os pontos com 20 casas
- **156 cartas** numéricas com imagens: "ATRAVÉS DE DA FECHADURA"
- **12 marcadores giratórios**
- **12 personagens** para marcação de pontos no tabuleiro.

Preparação

1. Cada jogador recebe 6 cartas com imagens.
2. Um marcador giratório
3. Cada jogador recebe um personagem (com a cor correspondente ao seu marcador giratório) para marcar pontos no tabuleiro.
4. Define-se quem será o primeiro contador de histórias.

Dinâmica do jogo

Cada rodada segue os seguintes passos:

1. O contador de histórias seleciona uma carta de sua mão e elabora uma frase, palavra, som ou qualquer outra forma de mensagem, música ou encenação que represente simbolicamente o conteúdo da carta (sem revelá-la aos demais jogadores). Essa mensagem deve estar relacionada ao contexto do transtorno do espectro autista, podendo abordar características clínicas, dificuldades enfrentadas, possíveis causas, diferenças entre os sexos, intervenções terapêuticas, desafios no cotidiano, direitos das pessoas autistas ou aspectos do processo de aprendizagem.
2. Os demais jogadores escolhem, em segredo, uma carta de sua própria mão que, a seu ver, melhor se relaciona com a mensagem apresentada pelo contador de histórias, entregando-a a ele sem revelá-la aos demais.
3. O contador de histórias embaralha todas as cartas recebidas (incluindo a sua própria) e as posiciona viradas para cima nos campos indicados no tabuleiro, cada qual associada a um número visível na periferia do tabuleiro. A disposição das cartas é feita de forma aleatória.
4. Cada jogador utiliza seu marcador giratório para votar, de forma secreta, no número periférico do tabuleiro correspondente à carta que acredita ser a do contador de histórias.
5. Após todos os jogadores registrarem seus votos, os mesmos são revelados simultaneamente.

Atenção: embora possa parecer evidente, é importante lembrar que cada jogador não pode votar na própria carta. Além disso, o contador de histórias não participa da votação.



No momento da votação, cada jogador deve ajustar em seu marcador giratório o número correspondente à carta posicionada na respectiva marcação periférica do tabuleiro.



Pontuação

- **Se todos ou ninguém acertar a carta do contador de histórias:** O contador de histórias não ganha pontos, e os outros jogadores ganham **2 pontos**.
- **Se apenas alguns jogadores acertarem a carta correta:** O contador de histórias e os jogadores que acertaram ganham **3 pontos.**
- Cada jogador, exceto o contador de histórias, recebe **1 ponto extra** para cada voto recebido em sua carta (limitado a 3 pontos extras).

Bônus do contexto autista

Os jogadores que não pontuaram na rodada, incluindo o contador de histórias, poderão receber **1 ponto extra** caso consigam explicar e interpretar sua carta no contexto do transtorno do espectro autista, estabelecendo uma correlação coerente com a mensagem anunciada no início da rodada. Se a maioria do grupo considerar a explicação convincente, o ponto adicional é concedido.



Após a pontuação

- As cartas usadas na rodada são descartadas.
- Os jogadores compram novas cartas para repor a mão.
- O próximo jogador, seguindo o sentido horário, assume o papel de contador de histórias.

Cada ponto ganho faz com que o personagem do jogador avance **1 casa no tabuleiro**.

Fim do jogo

O jogo termina quando um jogador atinge **20 pontos**, chegando à última casa do tabuleiro.

Quem somos?

Criado por André Henrique Souza Azevedo — pediatra, emergencista pediátrico, pós-graduado em autismo e neurologia infantil — com orientação da Dra. Sandra Regina Ortiz e inspirado nos resultados de seu mestrado em inovação em ensino superior em saúde (com temática no autismo) pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS – SP).

Este jogo foi desenvolvido e validado com base na metodologia do recriar-se lúdico. As imagens foram elaboradas com apoio da Inteligência Artificial ChatGPT 4.0, utilizando comandos inspirados no universo de Alice no País das Maravilhas e do autismo. Os cards foram criados a partir de recortes do texto original de Alice's Adventures in Wonderland (Carroll, 1865), reinterpretados pelo autor sob a ótica desse transtorno. Já os enigmas foram concebidos com liberdade poética, permitindo a construção de situações que estimulam reflexões e discussões sobre múltiplos aspectos do autismo.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland**. London: Macmillan, 1865.

PIRES, M. R. G. M.; GOTTEMS, L. B. D.; FONSECA, R. M. G. S. Recriar-se lúdico no desenvolvimento de jogos na saúde: referências teórico-metodológicas à produção de subjetividades críticas. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, p. e2500017, 2017.

AZEVEDO, A.H.S. **Reconhecimento Clínico do Transtorno do Espectro Autista por Discentes de Medicina**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2025.

Caixa do Jogo







Marcadores,
Contadores e Tabuleiro







Baralho 1

TEAlice no País das Maravilhas


A


2


3


4


5


6


7


8


9


10


J


Q


K


A


2


3


4


5


9


7


8


9


10


J


Q


K
♣


A
♦

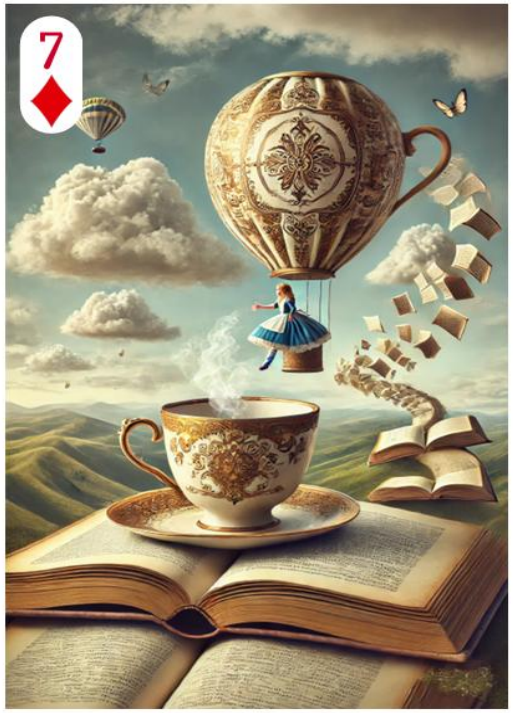

2
♦


3
♦


4
♦


5


6

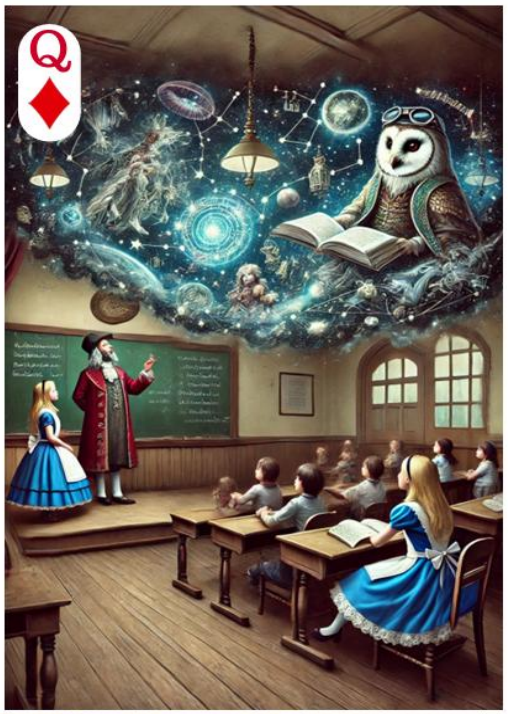

7


8


9


10


J

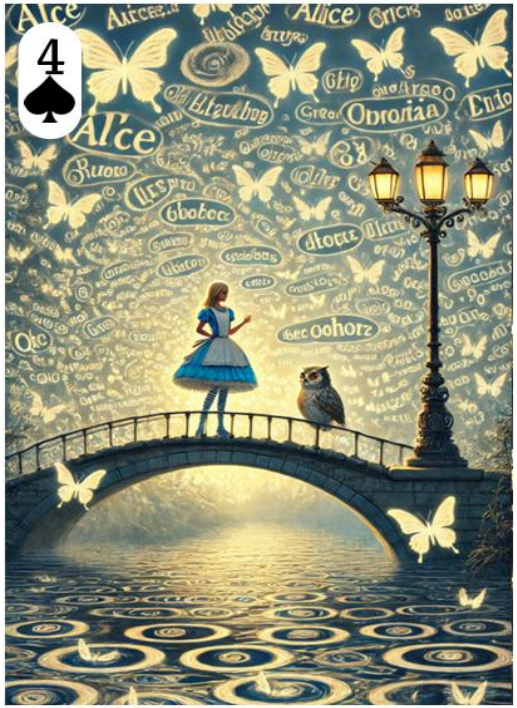

Q


K


A


2


3


4
Alice


5


6


7


8


9


10


J


Q


K

Baralho 2

TEAlice no País das Maravilhas


A


2
Alicce


3


4


5


6


7


8


9
Alice


10


J


Q


K
SILENCE ENDLESS
WITH STARS FORGOTEN
NO ARE
AMONG WHICH
ABOUT A KEY
NO ARE
IN PECIUIAR
KEY
IN PECULIAR
NO BEGINNI
NO LOGIC FLUTTER VAINLY
BELOW FLUTTTER VAINLY
WERE CLEAR


A


2


3


4


5


9


7


8
♣


9
♣


10
♣


1
♣


♣


K


A


2


3


4


5


6


7


8


9


10


J


Q


K


A


2

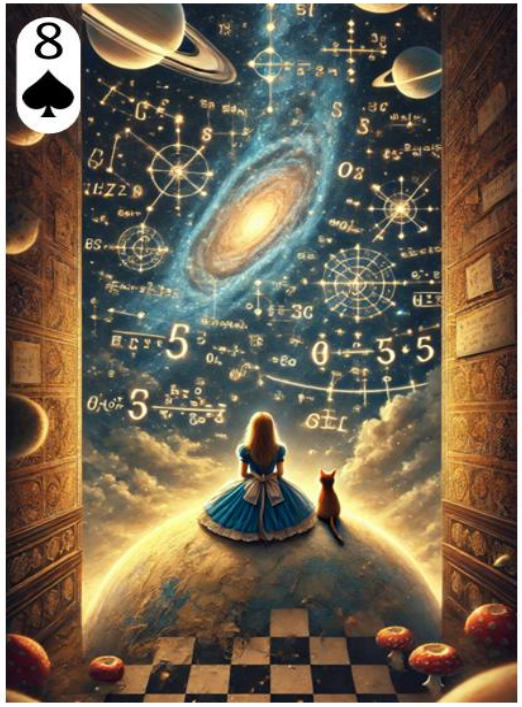

3

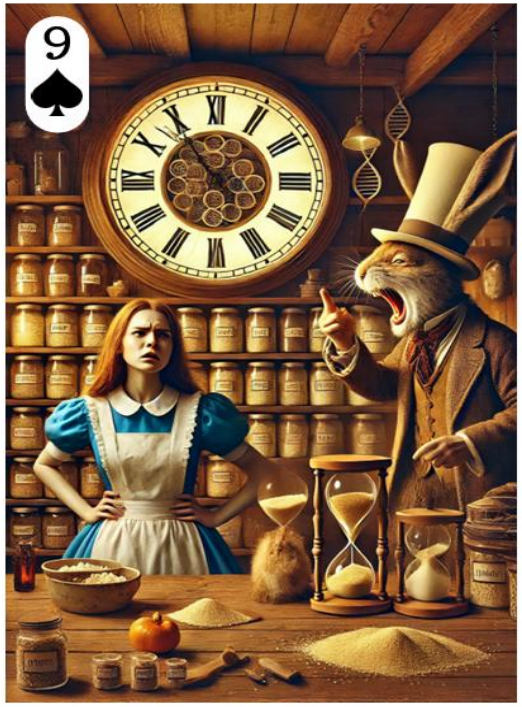

4


5


6


7


8


9


10


1


Q


K

Baralho 3

TEAlice no País das Maravilhas


A


2


3


4


5


6

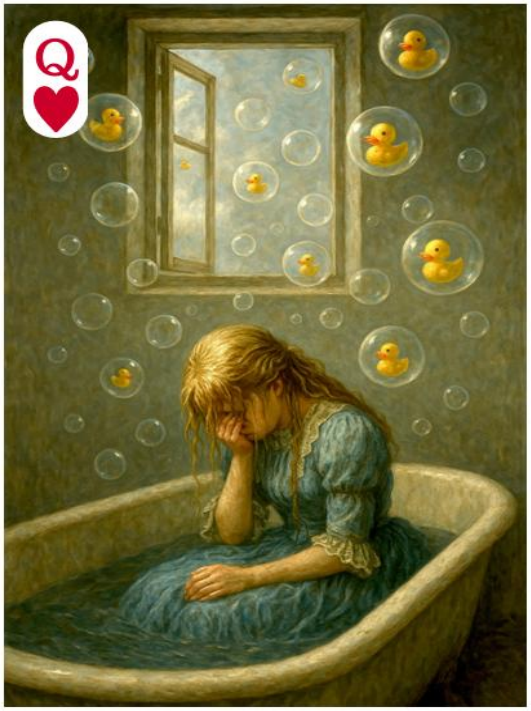

7


8


9


10


J


Q


K


A


2


3
MILK
LEWIS
CARROLL
BOTANY
POETRY
MILK


4


5


9

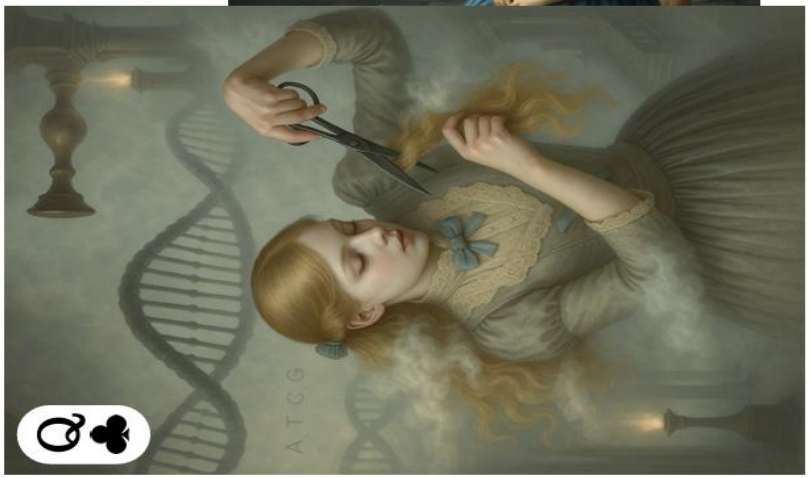

7


8


9


10


AQUARIUS
SAGITTARIUS
PISCES


ATCG


K


A


2


3


4


5


6


7


FEGORA
ZINTAL
VINKLE
GROD
SORPA
8


9


10


J


Q


K


A
JÁ SUBIU ACIMA DAS COLINAS
O MAR SE RETIRA
À NOITE
FOI ENCONTRADO
NA ESCURIDÃO
EM FORMA
DA
FORTALEZA
DESAPARECEU


2


3


4


5


6


7


8
TOC TOC TOC


9


10

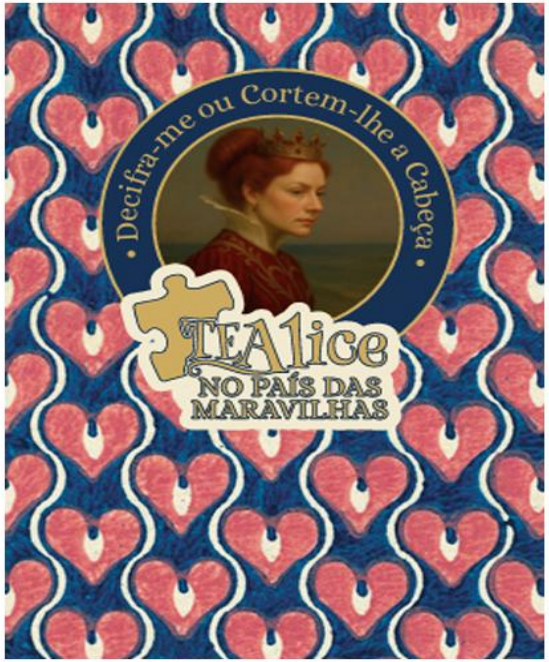

J


Q


K

Enigmas

TEAlice no País das Maravilhas



ENIGMA 1

O Chapeleiro fala sem parar, a Lebre de Março muda de assunto e o Tempo não se dá ao trabalho de responder. Alice tenta conversar, mas a conversa gira como o chá.

Por que ela se sente tão sozinha no meio de tantos falantes?

Resposta: Porque, apesar da fala estar presente, falta reciprocidade na interação. Não há troca emocional ou escuta ativa — apenas emissão desorganizada de linguagem.

ENIGMA 2

O Coelho Branco olha para Alice, mas não nota seu sorriso, nem seu olhar curioso. Corre apressado e diz: "Estou atrasado!", sem perguntar como ela está.

O que falta no encontro entre os dois?

Resposta: Falta o compartilhamento de interesse e afeto. O Coelho ignora os sinais sociais e não engaja na troca emocional.

ENIGMA 3

A Lagarta pergunta "Quem é você?", mas quando Alice tenta responder, ele vira-se e sopra fumaça. Ela se esforça para continuar a conversa, mas não obtém retorno.

O que está ausente nesse diálogo?

Resposta: A capacidade de iniciar e sustentar uma interação social com reciprocidade — há uma quebra na construção conjunta da conversa.

ENIGMA 4

A Rainha de Copas grita ordens sem perceber o medo no olhar dos súditos. Nunca espera resposta, nem percebe lágrimas.

O que ela é incapaz de perceber?

Resposta: As emoções e os afetos dos outros. Há ausência de empatia e falha em reconhecer sinais sociais emocionais.

ENIGMA 5

O Gato de Cheshire aparece sorrindo, mas fala por enigmas e some no meio da frase. Alice tenta compreender, mas ele não oferece pistas.

O que torna esse encontro desconcertante para Alice?

Resposta: A imprevisibilidade na resposta social e a dificuldade em construir uma comunicação mútua. A troca é unilateral e confusa.

ENIGMA 6

Durante o julgamento, todos gritam suas versões. Alice tenta se expressar, mas ninguém ouve. O ambiente é barulhento, mas vazio de escuta.

O que impede o diálogo verdadeiro?

Resposta: A ausência de reciprocidade social — há fala, mas não há escuta, nem compartilhamento de perspectivas.

ENIGMA 7

Bill, o lagarto, e o Coelho falam entre si como se Alice não estivesse ali. Ela tenta participar, mas não é incluída.

O que representa essa exclusão?

Resposta: A dificuldade de responder à iniciativa social do outro — não há resposta à tentativa de engajamento.

ENIGMA 8

Alice oferece um sorriso ao Dodô, que não retribui. Ela fala de suas aventuras, mas ele só fala de regras da corrida.

Qual é a barreira entre os dois?

Resposta: A falta de interesse compartilhado e a incapacidade de responder aos afetos da outra pessoa.

ENIGMA 9

A mesa de chá está posta. Alice se aproxima e diz "Posso me sentar?", mas ninguém responde. Continuam servindo chá entre si.

O que Alice experimenta nesse momento?

Resposta: Dificuldade de iniciar ou de ser incluída em interações sociais, mesmo quando tenta se aproximar de forma adequada.

ENIGMA 10

O tempo parou no relógio do Chapeleiro, que só fala de ontem e nunca de hoje. Alice pergunta sobre o agora, mas ele não entende a pergunta.

Por que o diálogo não avança?

Resposta: Porque há uma dificuldade em ajustar-se ao contexto social da conversa e compartilhar a atenção e o momento presente.

ENIGMA 11

Alice conta um sonho à Lebre de Março, que apenas mastiga seu pão e muda de assunto sem olhar para ela.

O que torna a conversa ineficaz?

Resposta: A ausência de resposta emocional e o desinteresse pelo conteúdo compartilhado, indicando falha na reciprocidade social.

ENIGMA 12

O Rei pergunta: "Quem é essa menina?", mas não espera resposta. Anota algo em seu caderno e muda de tema.

O que esse comportamento revela sobre a interação?

Resposta: Que não há real intenção de diálogo; há uma abordagem social unilateral, sem abertura para trocas genuínas.

ENIGMA 13

Alice tenta explicar por que está perdida, mas o Pássaro Dodô apenas repete frases decoradas e gira em círculos.

Por que Alice não se sente compreendida?

Resposta: Porque a comunicação não é adaptada ao contexto emocional do outro; há dificuldade em captar e responder às necessidades sociais.

ENIGMA 14

A Pomba olha desconfiada para Alice, faz uma acusação e se afasta sem esperar explicações.

O que isso simboliza na interação humana?

Resposta: Uma abordagem social inusitada e pouco flexível, sem considerar os afetos ou intenções do outro.

ENIGMA 15

Alice sorri, compartilha uma lembrança de sua irmã, e espera um olhar de empatia. Mas o interlocutor apenas a corrige: "Isso não faz sentido aqui."

O que se rompe nesse momento?

Resposta: A tentativa de estabelecer uma conexão emocional e mútua é frustrada pela resposta literal e indiferente ao afeto envolvido.

ENIGMA 16

Alice mostra sua curiosidade ao ver o Gato de Cheshire, mas ele apenas sorri e some aos poucos, sem dizer palavra.

Por que esse gesto não é suficiente?

Resposta: Porque a comunicação emocional exige mais do que gestos ambíguos; requer atenção conjunta e resposta significativa.

ENIGMA 17

O tempo no País das Maravilhas se move de forma incompreensível. Alice tenta acompanhar, mas ninguém explica as regras.

O que isso representa na interação social?

Resposta: A dificuldade em compreender normas implícitas da comunicação e da reciprocidade, comuns nas trocas sociais cotidianas.

ENIGMA 18

Alice oferece biscoitos à Rainha, esperando um gesto de gratidão. A Rainha grita "Cortem-lhe a cabeça!"

Qual a barreira nessa interação?

Resposta: A ausência de reconhecimento da intenção social do outro, com respostas desproporcionais ou socialmente inadequadas.

ENIGMA 19

O Chapeleiro serve chá para si mesmo repetidamente, sem perceber que Alice está com a xícara vazia.

O que ele não consegue perceber?

Resposta: Os sinais sociais e afetivos que indicam as necessidades do outro — falha na percepção e resposta à emoção alheia.

ENIGMA 20

Alice pergunta algo ao Gato de Cheshire. Ele sorri amplamente, mas não diz nada.

O que esse sorriso silencioso pode representar em termos de comunicação social?

Resposta: A ausência de fala acompanhada de uma expressão facial ambígua pode dificultar a compreensão do interlocutor, refletindo integração atípica entre comunicação verbal e não verbal.

ENIGMA 21

Durante o chá maluco, o Chapeleiro fala rapidamente, gesticula desordenadamente e não olha nos olhos de Alice.

O que está prejudicando a interação?

Resposta: A fala não se integra aos gestos nem ao contato visual, dificultando a coerência comunicativa e a leitura da intenção social.

ENIGMA 22

Alice acena para o Rei, mas ele continua andando como se não visse.

O que pode ser inferido desse comportamento?

Resposta: A ausência de resposta a um gesto social simples, como o aceno, sugere dificuldade na leitura e resposta a sinais não verbais.

ENIGMA 23

A Rainha grita ordens com um rosto inexpressivo e olhar fixo.

O que torna sua comunicação confusa?

Resposta: A falta de expressão facial coerente com o conteúdo verbal gera um descompasso que dificulta a interpretação emocional da fala.

ENIGMA 24

Alice aponta para um caminho, tentando sugerir uma direção. Bill olha para o dedo dela, depois para o céu.

Por que a mensagem não é compreendida?

Resposta: Há um déficit na compreensão de gestos convencionais, como apontar, o que compromete o entendimento da intenção comunicativa.

ENIGMA 25

Ao tentar participar de um jogo, Alice sorri e estende a mão. O outro jogador apenas se afasta, olhando para o chão.

O que essa atitude pode sinalizar?

Resposta: Um distanciamento social mediado por expressões corporais inusitadas e ausência de contato visual, dificultando a interação mútua.

ENIGMA 26

A Pomba olha fixamente para Alice e fala de forma acusatória, sem mover o corpo ou piscar.

O que há de incomum em sua comunicação?

Resposta: A imobilidade corporal e a fixação visual intensa sem variação expressiva podem gerar desconforto e prejudicar a troca social.

ENIGMA 27

A Lebre de Março conversa com o Chapeleiro, gesticulando intensamente, mas suas expressões faciais permanecem fixas.

O que isso indica sobre sua comunicação?

Resposta: Uma limitação na expressão facial pode comprometer a clareza emocional da fala, dificultando a leitura de intenções e sentimentos.

ENIGMA 28

Alice mostra um sorriso para o Rei ao agradecê-lo, mas ele não retribui, mantendo os braços rígidos ao lado do corpo.

O que pode estar ausente nesta interação?

Resposta: A reciprocidade gestual e facial, fundamentais para reforçar a comunicação afetiva, está prejudicada ou ausente.

ENIGMA 29

O Chapeleiro levanta uma sobrancelha e aponta para a xícara com uma expressão que Alice não entende.

O que dificulta a compreensão?

Resposta: A ambiguidade gestual e a ausência de pistas verbais claras dificultam a decodificação da intenção comunicativa.

ENIGMA 30

Durante o julgamento, o Coelho Branco sussurra algo e aponta discretamente. Alice não percebe.

Por que essa comunicação falha?

Resposta: Gestos e expressões muito sutis ou pouco integrados à fala podem passar despercebidos, indicando déficit na coordenação entre linguagem verbal e não verbal.

ENIGMA 31

O Gato aparece aos poucos: primeiro o rabo, depois o sorriso, depois os olhos. Alice tenta falar, mas ele a encara em silêncio.

O que essa cena simboliza em termos de interação social?

Resposta: Uma comunicação fragmentada e não responsiva, com ausência de elementos verbais e expressivos integrados, prejudica o engajamento mútuo.

ENIGMA 32

Durante a animada quadrilha da lagosta, todos riam e se expressavam com entusiasmo. No entanto, uma das lagostas permanecia com o rosto inexpressivo, sem sinais de alegria ou engajamento.

A Tartaruga, curiosa, perguntou: isso poderia estar relacionado a alguma característica do espectro autista?

Resposta: Sim. Algumas pessoas com autismo podem ter expressão facial reduzida, o que pode ser interpretado como apatia, embora não signifique ausência de emoções.

ENIGMA 33

Durante o piquenique com os animais, Alice ri de algo, mas ninguém a acompanha ou reage.

O que representa essa falta de resposta emocional?

Resposta: Uma desconexão entre os afetos expressos e percebidos, caracterizando prejuízo na leitura e resposta a sinais emocionais não verbais.

ENIGMA 34

Bill tenta imitar o gesto de Alice apontando, mas o faz de forma desalinhada com o olhar e a fala.

O que sua dificuldade demonstra?

Resposta: Um comprometimento na integração coordenada entre gesto, olhar e linguagem verbal — elemento essencial na comunicação social.

ENIGMA 35

O Gato de Cheshire aparece enquanto todos conversam. Ele fala sem mover os lábios e desaparece sem qualquer despedida.

Por que é difícil manter diálogo com ele?

Resposta: A ausência de expressões faciais e gestos que acompanhem a fala compromete a legibilidade e o vínculo comunicativo.

ENIGMA 36

Alice tenta ensinar um jogo usando gestos. Os personagens a olham fixamente, mas não a imitam nem perguntam nada.

O que isso indica?

Resposta: Déficit na compreensão do uso de gestos como forma de instrução ou mediação de atividade conjunta.

ENIGMA 37

Durante o chá, Alice ergue a sobrancelha e faz caretas para chamar a atenção. Ninguém reage.

O que está ausente na comunicação?

Resposta: Reconhecimento e interpretação de expressões faciais como parte do contexto interativo.

ENIGMA 38

Alice assente com a cabeça, mas o interlocutor repete a pergunta várias vezes, como se não tivesse percebido o gesto.

O que impede o entendimento mútuo?

Resposta: A dificuldade em reconhecer gestos convencionais de resposta não verbal, como o assentir com a cabeça.

ENIGMA 39

Ao ouvir uma história, Alice faz expressões de surpresa e tristeza. A personagem ao lado continua falando, sem alterar o tom nem fazer pausas.

O que se evidencia nessa interação?

Resposta: A ausência de sensibilidade às expressões emocionais do outro, sinalizando falha na leitura e no ajuste à linguagem corporal alheia.

ENIGMA 40

Durante o jogo de croquet, a Rainha grita ordens enquanto realiza gestos que, isoladamente, expressam gentileza. Os jogadores parecem confusos.

O que dificulta a compreensão?

Resposta: A discrepância entre a linguagem verbal agressiva e a linguagem corporal gentil compromete a clareza da intenção comunicativa, dificultando a interpretação pelos interlocutores.

ENIGMA 41

A Tartaruga Falsa move-se lentamente enquanto fala, sem acompanhar Alice com o olhar. Seus gestos são escassos.

Que elemento da comunicação está ausente?

Resposta: A falta de gestos complementares e de contato visual reduz a clareza e a coesão da interação comunicativa.

ENIGMA 42

A Cozinheira, ao preparar a sopa, não responde aos olhares ou perguntas de Alice. Mantém os movimentos rígidos e sem contato visual.

O que caracteriza essa atitude?

Resposta: A ausência de resposta a iniciativas comunicativas e a rigidez gestual refletem dificuldades de engajamento social não verbal.

ENIGMA 43

A Lagarta fuma seu narguilé enquanto conversa, mantendo-se imóvel, com expressão neutra e sem olhar para Alice.

Por que sua fala é difícil de decodificar?

Resposta: A ausência de expressões faciais e contato visual reduz as pistas não verbais que auxiliam na compreensão da mensagem.

ENIGMA 44

O bebê da Duquesa chora e se contorce, mas quando Alice o pega no colo, ele mantém o olhar vago e não reage aos gestos de carinho.

O que essa resposta sugere?

Resposta: Uma resposta social empobrecida a estímulos afetivos e gestuais pode indicar dificuldade na reciprocidade não verbal.

ENIGMA 45

Durante o julgamento, as cartas do baralho que formam a guarda se movimentam mecanicamente e não reagem aos comentários do júri.

Como isso impacta a cena?

Resposta: A rigidez corporal e a ausência de expressões interferem na construção de uma comunicação dinâmica e responsiva.

ENIGMA 46

O Flamingo usado por Alice como taco de croquet se move de forma errática, olhando em direção oposta ao da jogadora.

Qual a metáfora comunicativa presente nessa cena?

Resposta: A falta de alinhamento visual e direcional entre os interlocutores representa a dificuldade na coordenação não verbal durante interações.

ENIGMA 47

No lago das lágrimas, os animais discutem entre si, ignorando as tentativas de Alice de participar. Nenhum a olha ou responde.

O que isso pode simbolizar?

Resposta: A ausência de reconhecimento visual e gestual do outro compromete a inclusão em interações sociais compartilhadas.

ENIGMA 48

O Rato do lago fala longamente olhando para o nada, sem notar que Alice tenta fazer perguntas.

Qual a dificuldade comunicativa aqui presente?

Resposta: A falta de sintonia entre o foco visual e a fala impossibilita a troca efetiva e a adaptação da fala ao interlocutor.

ENIGMA 49

No debate do júri, cada personagem fala sem esperar o outro terminar. Alguns gesticulam para o alto, outros batem na mesa, ninguém se olha.

O que isso revela sobre a comunicação grupal?

Resposta: A desorganização entre os elementos verbais e não verbais da interação prejudica a fluidez do diálogo e a construção compartilhada de sentido.

ENIGMA 50

O Grifo conta uma história com a cabeça baixa, balançando o rabo, sem expressar emoção no rosto ou na voz.

Como isso afeta a narrativa?

Resposta: A ausência de expressividade facial e vocal torna a comunicação monótona, dificultando o engajamento do interlocutor.

ENIGMA 51

Durante o chá, Alice nota que o Lebre de Março balança a colher no mesmo ritmo, tocando-a contra a xícara de forma obsessiva.

Como essa ação pode ser caracterizada?

Resposta: A repetição de gestos motores com objetos de maneira inflexível e insistente pode representar estereotipia com o uso de objetos.

ENIGMA 52

No fundo do mar, um peixe organiza conchas por tamanho e cor, alinhando-as em padrões que desfaz e refaz inúmeras vezes.

O que isso pode indicar?

Resposta: O alinhamento repetitivo de objetos com foco intenso em ordem e simetria pode refletir uma forma de comportamento estereotipado.

ENIGMA 53

A Duquesa balança a cabeça de forma ritmada e repete a mesma frase toda vez que Alice tenta falar algo diferente.

O que isso pode representar?

Resposta: A fala estereotipada e repetitiva, que não se adapta ao contexto comunicativo, pode indicar padrão verbal restrito.

ENIGMA 54

O Lacaio permanece parado à porta, curvando-se mecanicamente em intervalos regulares, mesmo quando ninguém se aproxima.

Como esse comportamento pode ser interpretado?

Resposta: Movimentos corporais repetitivos e sem função social clara podem representar estereotipias motoras.

ENIGMA 55

Durante o baile da quadrilha de lagostas, um dos animais gira em círculos continuamente, sem acompanhar os outros nos passos do grupo.

O que isso sugere?

Resposta: A preferência por movimentos repetitivos e isolados, como girar, pode indicar comportamento motor estereotipado.

ENIGMA 56

A cozinheira gosta de bater repetidamente na parte de trás do frasco de pimenta, mesmo quando ele está vazio e não há necessidade de cozinhar.

Como pode ser compreendido esse hábito?

Resposta: O ato repetitivo e ritualizado com objetos, mesmo na ausência de contexto, revela um padrão de comportamento estereotipado.

ENIGMA 57

A Lagarta sopra argolas de fumaça com o narguilé em uma sequência sempre igual, ignorando qualquer tentativa de interromper o padrão.

Que comportamento isso representa?

Resposta: A repetição insistente de uma ação específica pode indicar uma estereotipia motora ritualizada.

ENIGMA 58

A Rainha repete a expressão "Cortem-lhe a cabeça!" mesmo quando ninguém a desobedeceu ou quando a situação é irrelevante.

O que essa repetição revela?

Resposta: O uso frequente de frases estereotipadas, descontextualizadas, pode ser uma manifestação verbal restrita ou idiossincrática.

ENIGMA 59

Enquanto Alice tenta conversar, o Grifo repete sempre os últimos sons das palavras dela, sem desenvolver a conversa.

Como isso se caracteriza?

Resposta: A repetição imediata de palavras ou frases do interlocutor é conhecida como ecolalia, que pode dificultar a comunicação funcional.

ENIGMA 60

A Cozinheira joga panelas no chão de maneira cadenciada, sempre nas mesmas posições, como se seguisse um padrão.

Qual o possível significado disso?

Resposta: O uso repetitivo de objetos com finalidade não funcional pode indicar estereotipias relacionadas a manipulação de objetos.

ENIGMA 61

Durante o chá, o Chapeleiro repete a mesma charada várias vezes, sem esperar uma resposta ou demonstrar intenção comunicativa clara.

Como isso pode ser interpretado?

Resposta: A fala repetitiva, com conteúdo fixo e sem propósito comunicativo evidente, pode ser considerada fala estereotipada.

ENIGMA 62

O bebê da Duquesa movimenta os braços em círculos e chacoalha a cabeça de um lado para o outro, mesmo quando é acolhido.

O que isso representa?

Resposta: Movimentos motores repetitivos persistentes, como balançar a cabeça ou os braços, são formas comuns de estereotipias motoras.

ENIGMA 63

A Rainha de Copas organiza seus guardas — cartas vivas — em filas perfeitas, alinhando-os repetidamente, mesmo que não haja ordem para isso ou evento que justifique.

O que esse comportamento pode representar?

Resposta: A insistência em alinhar objetos ou pessoas de forma ritualística é uma manifestação clara de estereotipia motora e comportamento repetitivo.

ENIGMA 64

O Coelho Branco verifica constantemente seu relógio, abrindo-o e fechando-o em sequência, mesmo quando não há motivo para pressa.

Qual o comportamento observado?

Resposta: A ação repetitiva com objeto, executada de forma insistente e sem finalidade adaptativa, configura uma estereotipia.

ENIGMA 65

O Chapeleiro Maluco gira o ponteiro do seu relógio para frente e para trás, de maneira obsessiva, mesmo quando o tempo não precisa ser observado.

Qual é a interpretação desse gesto?

Resposta: Movimentos repetitivos e ritualizados com objetos, como girar ponteiros de relógio, indicam estereotipias motoras com o uso de objetos.

ENIGMA 66

A Lebre de Março continua rodopiando a colher dentro da xícara de chá vazia, indiferente ao fato de não haver chá para mexer.

O que esse comportamento sugere?

Resposta: A repetição inflexível de um gesto sem propósito funcional caracteriza estereotipia motora persistente.

ENIGMA 67

Durante o julgamento, um dos jurados copia cada palavra dita pela Rainha, sussurrando-as logo em seguida, como se fosse um eco.

Qual comportamento pode ser observado aqui?

Resposta: A ecolalia imediata — repetição da fala do outro — é uma forma de linguagem estereotipada, comum em alguns quadros de autismo.

ENIGMA 68

A Alice observa um grupo de aves no lago formando fileiras exatas, nadando sempre na mesma sequência e direção, mesmo sem liderança aparente.

O que essa organização revela?

Resposta: A necessidade de organizar elementos em sequência ou padrão pode indicar um comportamento ritualístico com viés estereotipado.

ENIGMA 69

A Gatinha Diná, ao aparecer nas lembranças de Alice, é sempre descrita com os mesmos gestos e frases, repetidos por Alice mesmo em novos contextos.

Como isso pode ser interpretado?

Resposta: A repetição de descrições fixas e sem adaptação ao momento pode refletir padrões verbais ideossincráticos.

ENIGMA 70

No salão de julgamento, uma carta se levanta a cada cinco segundos, mesmo quando ninguém lhe dirige a palavra.

O que esse movimento sugere?

Resposta: Movimentos motores repetitivos e sem relação com o ambiente social podem ser classificados como estereotipias motoras.

ENIGMA 71

O Gato de Cheshire aparece sempre com o mesmo sorriso, diz as mesmas frases e desaparece da mesma maneira, não importa a situação.

O que isso representa?

Resposta: A repetição inalterada de falas e gestos em diferentes contextos pode caracterizar um padrão fixo de comportamento comunicativo.

ENIGMA 72

Durante o jogo de croqué, um dos flamingos gira a cabeça de forma contínua, sem interagir com os outros animais ou seguir a dinâmica do jogo.

Como esse comportamento pode ser entendido?

Resposta: O ato de girar partes do corpo repetidamente, sem propósito social, corresponde a uma estereotipia motora.

ENIGMA 73

As rosas, ao serem pintadas de vermelho, cantam em uníssono uma música sobre tinta, ignorando as perguntas de Alice sobre o motivo da pintura.

O que essa resposta vocal representa?

Resposta: O uso repetitivo de músicas ou frases decoradas em vez de respostas funcionais pode indicar padrão verbal estereotipado.

ENIGMA 74

O papagaio voa de um lado para o outro repetindo rimas antigas, mesmo sem plateia e sem aparente propósito.

Qual o significado desse comportamento?

Resposta: A recitação repetitiva de rimas sem intenção comunicativa clara é um exemplo de fala estereotipada ou ritualística.

ENIGMA 75

Bill, o lagarto, passa horas exclusivamente cuidando da sua pequena caixa de fósforos, ignorando qualquer outra atividade ao seu redor.

O que esse comportamento pode representar?

Resposta: Forte apego a objetos incomuns e interesse restrito, típico de hiperfoco.

ENIGMA 76

A Duquesa se recusa a falar sobre qualquer outro assunto que não seja a receita de um único prato, repetindo-a incessantemente.

O que esse comportamento sugere?

Resposta: Interesse fixo e excessivamente restrito em um tema específico, característico de hiperfoco.

ENIGMA 77

O Flamingo do jogo de croquet é o único objeto com que a Rainha do País das Maravilhas quer interagir, mostrando desinteresse por qualquer outro brinquedo.

O que pode indicar esse comportamento?

Resposta: Apego exagerado a um objeto incomum, com foco restrito e persistente.

ENIGMA 78

A Tartaruga Falsa passa o dia repetindo a mesma história sobre uma viagem, sem permitir que outras histórias sejam contadas.

Qual o significado desse padrão?

Resposta: Perseveração em um interesse fixo, restringindo a variedade de temas abordados.

ENIGMA 79

Grifo demonstra fascínio absoluto por uma única pedra brilhante, que leva para todos os lugares, sem interesse por outros objetos.

Como interpretar esse comportamento?

Resposta: Apego intenso e exclusivo a um objeto, demonstrando foco restrito.

ENIGMA 80

A Pomba insiste em repetir a mesma frase durante horas, sem demonstrar interesse em outras conversas ou tópicos.

O que essa atitude revela?

Resposta: Fala perseverativa e interesse altamente restrito, comum no hiperfoco.

ENIGMA 81

O bebê da Duquesa está fixado em um brinquedo específico, recusando qualquer outro estímulo ou distração.

Qual a importância desse comportamento?

Resposta: Indica forte apego a um objeto incomum e interesse restrito.

ENIGMA 82

A cozinheira mostra obsessão por medir a quantidade exata de pimenta, repetindo o procedimento várias vezes mesmo sem necessidade.

O que esse comportamento indica?

Resposta: Hiperfoco em um detalhe específico, com comportamento repetitivo e restrito.

ENIGMA 83

A Lagarta prefere concentrar toda sua atenção em fumar seu cachimbo, sem demonstrar interesse em outros objetos ao seu redor.

Como isso pode ser interpretado?

Resposta: Interesse fixo e restrito em um objeto associado a apego.

ENIGMA 84

A Duquesa demonstra apego obsessivo a seu boneco de porcelana, carregando-o para todos os lugares e resistindo a qualquer tentativa de separação.

Qual o significado desse apego?

Resposta: Apego intenso a um objeto incomum, com foco restrito e dificuldade em compartilhá-lo ou abandoná-lo.

ENIGMA 85

A Pomba tem um interesse intenso e persistente por cobras, acreditando que tudo ao seu redor está relacionado a elas, mesmo quando não há nenhuma presente.

Como esse comportamento pode ser interpretado?

Resposta: Hiperfoco e preocupação excessiva com um tema específico, demonstrando apego restrito.

ENIGMA 86

A Duquesa só permite que seus guardas cartas fiquem alinhados de uma maneira específica, recusando mudanças.

O que esse comportamento revela?

Resposta: Interesse fixo em rotinas e padrões específicos.

ENIGMA 87

A gatinha Dina passa horas brincando com um único novelo de lã, ignorando outros brinquedos.

Como esse comportamento é entendido?

Resposta: Apego exclusivo a um objeto, com foco restrito.

ENIGMA 88

O Lacaio de libré fica repetindo a mesma música que gosta, sem interesse por outras canções.

Qual a interpretação desse comportamento?

Resposta: Interesse perseverativo e restrito.

ENIGMA 89

Na quadrilha da lagosta, um dos integrantes mostra obsessão por uma posição específica, insistindo em executá-la repetidamente.

O que isso indica?

Resposta: Hiperfoco em uma atividade limitada, com comportamento restrito.

ENIGMA 90

As rosas pintadas de branco para vermelho são o único tema sobre o qual a Rainha de Copas quer resmungar.

O que esse apego indica?

Resposta: Interesse fixo e restrito a um tema específico.

ENIGMA 91

Durante a festa do chá, o Chapeleiro Maluco não desgruda do seu relógio, observando-o obsessivamente.

Como esse comportamento pode ser explicado?

Resposta: Apego intenso a um objeto incomum e foco restrito.

ENIGMA 92

A Lebre de Março não consegue largar a colher do chá, mexendo-a compulsivamente, ignorando outras atividades.

Qual o significado desse comportamento?

Resposta: Comportamento repetitivo associado a interesse fixo.

ENIGMA 93

O Rato demonstra fixação em uma narrativa particular, contando-a várias vezes sem variação.

O que essa perseveração indica?

Resposta: Hiperfoco.

ENIGMA 94

No júri das cartas, um dos membros só aceita discutir um ponto específico, recusando outros argumentos.

Como entender essa atitude?

Resposta: Interesse restrito e fixo, com dificuldade para flexibilizar.

ENIGMA 95

Alice tenta interagir com o Rato, que insiste em retornar sempre à mesma história sobre o passado, ignorando as tentativas de Alice de mudar o assunto.

O que esse padrão revela?

Resposta: Perseveração em um tema fixo e dificuldade em flexibilizar a comunicação.

ENIGMA 96

A Aguieta, pequena criatura silenciosa, concentra toda sua atenção em um único padrão na água do lago, repetindo o mesmo movimento para observá-lo.

Qual a interpretação desse comportamento?

Resposta: Interesse fixo e restrito em um estímulo visual específico, demonstrando hiperfoco.

ENIGMA 97

A Lagarta prefere em um único cogumelo, recusando explorar outros.

O que isso indica?

Resposta: Interesse fixo e altamente restrito.

ENIGMA 98

A Duquesa repete o mesmo gesto com frequência, sem motivo aparente, insistindo no movimento.

Como pode ser interpretado esse gesto?

Resposta: Estereotipia motora ligada a comportamento repetitivo.

ENIGMA 99

Mesmo nos dias de calor intenso, a Lebre de Março mantém obsessivamente suas luvas, recusando-se a tirá-las ou trocar por qualquer outro acessório.

O que esse comportamento indica?

Resposta: Apego intenso e restrito a um objeto específico, com resistência a mudanças, característico do hiperfoco.

ENIGMA 100

O Chapeleiro Maluco está fixado em ajustar seu chapéu sempre da mesma forma, várias vezes ao dia.

Qual o significado desse comportamento?

Resposta: Apego a um ritual específico, indicando interesse restrito.

ENIGMA 101

A Duquesa bordava com tanta habilidade desde criança que suas mãos pareciam mágicas. Quando a agulha a perfura, ela não sente dor alguma, mas se irrita muito quando a linha do vestido roça levemente sua pele.

O que isso revela sobre sua sensibilidade?

Resposta: Hiporreatividade à dor combinada com hipersensibilidade tátil a estímulos leves.

ENIGMA 102

O Lacaio de libré se aproxima do jardim com passos silenciosos, mas quando o som das folhas ao vento toca seus ouvidos, ele se cobre com as mãos, incomodado.

Como se interpreta essa reação?

Resposta: Hipersensibilidade auditiva a sons naturais do ambiente.

ENIGMA 103

A Lebre de Março gosta de girar a colher dentro da xícara, não pelo som, mas pelo movimento hipnótico que ela faz.

O que isso demonstra em relação ao processamento sensorial?

Resposta: Fascinação por estímulos visuais e movimento repetitivo.

ENIGMA 104

O Grifo prefere andar apenas sobre as pedras do lago, pois a sensação das texturas ásperas sob suas patas lhe traz calma, enquanto a grama macia o incomoda.

Qual o aspecto sensorial presente?

Resposta: Preferência tátil por texturas específicas, demonstrando seletividade sensorial.

ENIGMA 105

Alice, ao sentir uma brisa fresca, não parece notar a mudança de temperatura, continuando despreocupada mesmo em dias frios.

Como interpretar essa indiferença?

Resposta: Hiporreatividade à variação térmica.

ENIGMA 106

A Gatinha Dina gosta de cheirar repetidamente as flores do jardim, passando o focinho em cada uma como se fosse um ritual.

O que isso indica sobre seu processamento sensorial?

Resposta: Interesse incomum e foco em estímulos olfativos.

ENIGMA 107

Durante o jogo de croquet da Rainha, as rosas vermelhas possuem vários espinhos que fazem alguns jogadores recuar, mas a Rainha não se incomoda com a dor e insiste em tocá-las repetidamente.

O que isso revela sobre a Rainha?

Resposta: Hiporreatividade tátil, demonstrada pela insensibilidade à dor, combinada com busca ativa por estímulos que causam desconforto a outros.

ENIGMA 108

O Rato cobre os ouvidos ao ouvir o som suave de uma flauta, mas não demonstra desconforto com o barulho alto e abrupto da Aguieta, que parece emitir sons estridentes.

Qual o padrão sensorial apresentado pelo Rato?

Resposta: Hipersensibilidade seletiva a sons humanos suaves, com maior tolerância a ruídos estridentes da natureza ou de outros animais.

ENIGMA 109

A Pomba observa fixamente a luz que entra pela janela, encantando-se com os reflexos que se movem pelo chão.

Qual aspecto sensorial está em foco?

Resposta: Fascinação visual por luzes e movimentos.

ENIGMA 110

O Bebê da Duquesa chora sem parar quando a textura do cobertor muda, mesmo que o novo tecido seja macio.

Como isso pode ser interpretado?

Resposta: Hipersensibilidade tátil a mudanças sutis no ambiente.

ENIGMA 111

O Chapeleiro prefere seus chapéus com tecido áspero, pois a sensação sob a pele lhe traz conforto, diferente dos chapéus macios que o irritam.

Qual o padrão sensorial?

Resposta: Preferência tátil por texturas específicas.

ENIGMA 112

A Lagarta passa muito tempo tocando as folhas, observando suas nervuras e sentido sua textura com atenção incomum.

O que isso sugere?

Resposta: Interesse sensorial aumentado por texturas e superfícies.

ENIGMA 113

A Duquesa recusa-se a comer qualquer prato que tenha textura cremosa, mesmo que o sabor seja agradável. Ela insiste em alimentos crocantes e secos, evitando totalmente as sopas e molhos.

O que esse comportamento revela?

Resposta: Hipersensibilidade tátil oral, com aversão a determinadas texturas alimentares.

ENIGMA 114

Durante a festa da Duquesa, o bebê fica repetidamente lambendo a borda do prato, demonstrando fascinação pela sensação do objeto em contato com a língua, sem realmente se alimentar.

Como isso pode ser interpretado?

Resposta: Interesse sensorial incomum em explorar a textura e sensação dos objetos alimentares, com possível hipersensibilidade oral.

ENIGMA 115

Durante o chá, a Lebre de Março apenas consome bolos de sabores muito específicos, recusando qualquer coisa que contenha ingredientes novos ou diferentes, mesmo quando estão visualmente atraentes.

Qual a explicação para essa preferência?

Resposta: Interesse restrito e hiperfoco em sabores conhecidos, com aversão a variações sensoriais no paladar.

ENIGMA 116

Alice tenta oferecer um pedaço de maçã para o Grifo, que recua e faz uma careta, mas come com prazer uma folha crocante.

O que pode estar acontecendo no processamento sensorial do Grifo?

Resposta: Hiper ou hiporreatividade tátil e gustativa, com preferência por certas texturas mesmo que o sabor não seja determinante.

ENIGMA 117

O Lacaio se aproxima com cuidado de um jarro cheio de flores, cheirando cada uma diversas vezes antes de seguir seu caminho.

O que esse comportamento sugere?

Resposta: Interesse sensorial focado no olfato.

ENIGMA 118

A Gatinha Dina gosta de brincar com objetos que refletem a luz, seguindo os brilhos com os olhos atentos por longos minutos.

Qual aspecto está em destaque?

Resposta: Fascinação visual por reflexos e luzes.

ENIGMA 119

O Bebê da Duquesa não chora com o som alto dos trovões, permanecendo calmo durante as tempestades.

Qual a explicação sensorial?

Resposta: Hiporreatividade a estímulos auditivos intensos.

ENIGMA 120

O Chapeleiro adora alimentos crocantes, como torradas e bolachas, que gosta de comer durante o chá, apreciando a sensação ao mastigar. Caso lhe seja oferecido um bolo macio, mesmo que ele goste do sabor, evita comer porque a textura o incomoda.

O que esse comportamento indica sobre o processamento sensorial do Chapeleiro?

Resposta: Hipersensibilidade tátil oral, com preferência por texturas crocantes e aversão a texturas macias.

ENIGMA 121

O Rato evita tocar objetos pegajosos, mas manipula com interesse repetido pequenos pedaços de papel, explorando sua textura e som.

Como interpretar?

Resposta: Preferências táteis específicas e seletivas.

ENIGMA 122

A Pomba segue fascinada o movimento das folhas que caem lentamente, sem desviar o olhar, encantada pela dança no ar.

Qual é a resposta sensorial?

Resposta: Fascinação visual por movimentos lentos e repetitivos.

ENIGMA 123

A Lebre de Março não demonstra incômodo com o som alto do sino, entretanto, manifesta desconforto ao ouvir o som da chuva caindo sobre o telhado.

Qual padrão sensorial está evidenciado?

Resposta: Hipersensibilidade auditiva seletiva, com respostas diferenciadas a estímulos sonoros distintos.

ENIGMA 124

O Chapeleiro gosta de usar luvas feitas de lã áspera, que outros acham desconfortáveis, pois a sensação o acalma.

O que isso revela?

Resposta: Busca por estímulos táteis específicos para conforto.

ENIGMA 125

Alice observa atentamente as sombras criadas pelas árvores que se mexem com o vento, fascinada pelo constante jogo de luz e escuridão.

Qual o foco sensorial?

Resposta: Interesse visual em contrastes de luz e movimento.

ENIGMA 126

A Lebre de Março se distrai com o barulho do tilintar das xícaras, voltando sempre sua atenção para esse som repetitivo.

O que isso representa?

Resposta: Fascinação por estímulos auditivos específicos.

ENIGMA 127

O Lacaio de libré tem o hábito de cheirar repetidamente seu chapéu, como se buscasse alguma sensação familiar.

O que isso sugere?

Resposta: Apego sensorial olfativo a objetos pessoais.

ENIGMA 128

O Grifo prefere andar em caminhos onde o chão é irregular, pois gosta da sensação sob suas patas e evita superfícies lisas.

Qual é a interpretação?

Resposta: Preferência tátil por texturas específicas.

ENIGMA 129

O Chapeleiro realiza suas atividades repetitivas durante o chá, com movimentos previsíveis e discursos pouco flexíveis. Ainda assim, consegue manter suas interações sociais dentro daquele contexto específico, sendo valorizado por seu grupo.

Neste caso, o comportamento permite o diagnóstico de autismo?

Resposta: Não, pois apesar das peculiaridades, não há evidência de prejuízo clínico significativo na interação social ou na funcionalidade, critério essencial para o diagnóstico.

ENIGMA 130

A Duquesa tem modos peculiares e interpretações sociais pouco usuais, mas sua posição social a protege, e suas atitudes são vistas como excentricidades aceitas naquele contexto. Ela consegue manter vínculos e exercer influência nas situações cotidianas.

Essa apresentação justifica um diagnóstico de autismo?

Resposta: Não necessariamente. Traços isolados ou idiossincrasias não caracterizam transtorno se não houver impacto significativo no funcionamento social, acadêmico, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida.

ENIGMA 131

A Lagarta mantém-se afastada da maioria das crisálidas e borboletas, comunicando-se de forma breve e ambígua. No entanto, esse comportamento não compromete sua rotina, tampouco sua autonomia ou sua capacidade de interação quando necessário.

Isso é suficiente para configurar um transtorno do espectro autista?

Resposta: Não. O diagnóstico requer não apenas a presença de características compatíveis com o espectro autista, mas também prejuízos clinicamente relevantes em múltiplos contextos de funcionamento.

ENIGMA 132

O Grifo prefere rotinas previsíveis e mostra pouco interesse em conversas que escapem aos temas que domina. Apesar disso, atua com desenvoltura quando solicitado, colabora com outros personagens e responde adequadamente às demandas sociais do ambiente em que vive.

Esse perfil é suficiente para caracterizar autismo?

Resposta: Não. A presença de preferências restritas ou padrões de comportamento atípicos, sem prejuízo clinicamente significativo na vida social, escolar ou ocupacional, não configura um transtorno do espectro autista. O diagnóstico depende da existência de impacto funcional relevante.

ENIGMA 133

A Lebre de Março foi diagnosticada com autismo por apresentar movimentos repetitivos e fixação por regras. No entanto, o Chapeleiro notou sinais de desatenção, impulsividade, trocas de letras ao ler e dificuldade com cálculos simples.

O que isso pode indicar?

Resposta: Pessoas com autismo podem apresentar comorbidades, como TDAH, depressão, dislexia e discalculia.

ENIGMA 134

Durante uma conversa, a Duquesa foi descrita como alguém com dificuldades sociais, fala repetitiva e forte apego a objetos, sendo diagnosticada com autismo. Porém, Alice percebeu que a Duquesa também apresentava sinais de ansiedade intensa, evitava situações novas e, em certos momentos, parecia tomada por tristeza profunda.

O que isso pode indicar?

Resposta: Indivíduos com autismo podem ter comorbidades, como transtornos de ansiedade e depressão, que influenciam seu funcionamento diário.

ENIGMA 135

A carta 2 de paus foi diagnosticada com autismo, mas outro médico suspeitou também de transtorno do déficit intelectual (TDI), devido à dificuldade em aprender tarefas simples. A Rainha sabia que ambos os diagnósticos podem coexistir, mas o que ela tinha que descobrir?

O que a Rainha precisava descobrir?

Resposta: Se o guarda com TDI apresentava prejuízos na comunicação social mais significativos do que os movimentos repetitivos e restritos.

ENIGMA 136

A Tartaruga, diagnosticada com autismo, estudava numa escola subaquática no oceano. Ela apresentava dificuldades na aprendizagem devido ao seu modo particular de compreender o mundo.

Quais estratégias poderiam ser adotadas para favorecer o aprendizado da Tartaruga?

Resposta: Estratégias como ensino estruturado, uso de recursos visuais, rotinas previsíveis, apoio individualizado e adaptação do ambiente sensorial podem facilitar a aprendizagem da Tartaruga.

ENIGMA 137

A Duquesa ouviu dos pássaros do bosque que pais com idade avançada têm mais chances de ter filhos com características diferentes, como as do autismo.

Qual a relação entre a idade dos pais e o risco de autismo?

Resposta: A idade avançada dos pais, especialmente do pai, está associada a um aumento do risco de autismo devido a mutações genéticas espontâneas e alterações no material genético que podem ocorrer com o envelhecimento.

ENIGMA 138

O Grifo falou com a Lagarta sobre o nascimento dos filhotes. A Lagarta disse que pais mais velhos aumentam o risco de algumas condições neurológicas.

Por que a idade dos pais influencia o risco de autismo?

Resposta: A idade avançada dos pais aumenta o acúmulo de mutações genéticas e alterações epigenéticas que elevam o risco de autismo.

ENIGMA 139

O Rato percebeu que o comportamento dos filhotes pode estar ligado à idade dos pais.

Qual o impacto da idade paterna e materna no risco de autismo?

Resposta: A idade paterna avançada tem maior associação com o aumento do risco de autismo, embora a idade materna também influencie.

ENIGMA 140

A Lebre de Março perguntou ao Coelho se pais mais jovens ou de idade avançada têm maior chance de ter filhos com autismo.

O que o Coelho deveria responder?

Resposta: Pais de idade avançada apresentam maior risco devido ao acúmulo de mutações genéticas e alterações epigenéticas que podem aumentar a probabilidade de autismo.

ENIGMA 141

Durante uma conversa no chá, a Duquesa afirmou ao Gato de Cheshire que, quanto mais grave o autismo, mais cedo ele costuma ser identificado, mas que o diagnóstico também pode variar conforme aspectos culturais.

A Duquesa esta correta?

Resposta: Sim, manifestações mais graves de autismo tendem a ser reconhecidas precocemente, enquanto formas mais leves podem ser identificadas posteriormente. Além disso, diferenças culturais e sociais influenciam o momento do diagnóstico, já que as demandas e expectativas sociais variam entre contextos.

ENIGMA 142

Alice escutava a conversa entre o Chapeleiro e a Lebre de Março sobre o momento em que o autismo costuma ser percebido. A Lebre achava que não havia uma idade certa para começar a suspeitar.

O que Alice poderia responder?

Resposta: Embora a idade do diagnóstico possa variar, os sinais do autismo devem estar presentes desde a primeira infância, mesmo que não sejam identificados imediatamente.

ENIGMA 143

O Gato de Cheshire apareceu repentinamente e afirmou que só se pode considerar autismo se os sinais forem observados ainda primeira na infância.

O Coelho questionou se essa informação estava correta.

Resposta: Sim, o transtorno do espectro autista exige, como critério diagnóstico, que os sintomas estejam presentes desde os primeiros anos de vida, ainda que se tornem mais visíveis apenas em fases posteriores.

ENIGMA 144

A Rainha de Copas desejava impor uma regra em que apenas crianças pequenas pudessem ser diagnosticadas com autismo.

Alice, surpresa, quis saber se essa lei fazia sentido.

Resposta: Não faz sentido, pois o diagnóstico pode ser realizado em qualquer idade, inclusive na vida adulta, desde que os sintomas estejam presentes desde a infância.

ENIGMA 145

O Gato de Cheshire apareceu no alto de uma árvore e perguntou à Rainha se o autismo era causado por um único fator.

O que a Rainha deveria responder?

Resposta: O autismo resulta da interação entre múltiplos fatores genéticos e ambientais, sendo considerado um transtorno de origem multifatorial.

ENIGMA 146

Alice ouviu a Lagarta dizer que, entre as pétalas e os ventos, estavam espalhados genes raros, genes comuns e também marcas invisíveis que moldavam o desenvolvimento de cada ser.

O que a Lagarta queria dizer com isso em relação ao autismo?

Resposta: O autismo pode ser causado por variantes genéticas raras, de grande impacto, e pela combinação de muitos genes comuns, de efeito pequeno. Alterações epigenéticas também podem influenciar, regulando a expressão dos genes sem alterar sua estrutura.

ENIGMA 147

Alice encontrou um antigo relógio do Tempo que dizia que, quando muitos genes agem juntos, o risco de autismo aumenta.

Como essa informação deve ser interpretada?

Resposta: A presença de variantes genéticas comuns, cada uma com pequeno efeito, pode aumentar o risco de autismo quando combinadas, refletindo a natureza poligênica do transtorno.

ENIGMA 148

A Lebre de Março declarou em voz alta para o País das Maravilhas que não vacinaria seu filho porque acreditava que as vacinas causam autismo. A Rainha, indignada, esbravejou: "Cortem-lhe a cabeça!"

Essa reação da Rainha tem fundamento?

Resposta: A reação da Rainha é compreensível. Diversos estudos científicos comprovam que não há relação entre vacinas e autismo, sendo fundamental garantir a imunização para proteger a saúde coletiva.

ENIGMA 149

A Lagarta comentou com o Grifo que algumas infecções durante a gestação poderiam alterar o desenvolvimento do bebê.

Ela está certa?

Resposta: Sim, infecções maternas durante a gestação, como rubéola ou citomegalovírus, podem interferir no neurodesenvolvimento fetal e aumentar o risco de autismo.

ENIGMA 150

Alice perguntou ao Coelho como, já que os coelhos têm várias ninhadas e frequentemente gêmeos, isso influenciaria a chance de autismo nos filhotes.

Os gêmeos têm maior risco de autismo?

Resposta: Sim, especialmente gêmeos monozigóticos (idênticos) apresentam maior concordância para autismo do que gêmeos dizigóticos (fraternos), indicando forte influência genética no transtorno.

ENIGMA 151

A Rainha de Copas quis saber se passar por dificuldades durante o parto poderia influenciar o desenvolvimento do autismo, especialmente em casos de parto prematuro.

O que ela deveria considerar?

Resposta: Complicações perinatais, como hipóxia, prematuridade ou sofrimento fetal, podem estar associadas a um aumento do risco de autismo, embora não sejam causas únicas ou determinantes.

ENIGMA 152

O Gato de Cheshire apareceu durante uma tempestade e comentou com o Coelho que, caso o Chapeleiro Maluco — como a esquizofrenia é chamada popularmente — tivesse filhos, talvez houvesse maior chance de apresentarem autismo.

Essa observação faz sentido?

Resposta: Sim, há evidências de sobreposição genética entre o transtorno do espectro autista e outras condições neuropsiquiátricas, como a esquizofrenia, o que pode contribuir para um risco aumentado em famílias com esse histórico.

ENIGMA 153

A Duquesa revelou ao Rei que tomou alguns chás muito estranhos no início da gestação e ficou preocupada com o efeito disso no bebê.

Essa preocupação tem fundamento?

Resposta: Sim, substâncias ingeridas durante a gestação, especialmente no primeiro trimestre, podem interferir no desenvolvimento neurológico fetal e aumentar o risco de autismo, dependendo da substância e da dose.

ENIGMA 154

A Rainha mandou um decreto proibindo a Lagarta de fumar, alegando que o tabagismo e a poluição ambiental estão associados ao autismo.

Essa lei deveria ser aprovada com base nesse argumento?

Resposta: Não, pois a relação entre tabagismo materno e autismo é fraca. Embora a poluição ambiental, especialmente partículas finas, metais pesados e pesticidas, esteja mais associada ao risco, ainda são necessárias mais evidências para conclusões definitivas.

ENIGMA 155

Durante o chá, a Duquesa contou para Alice que, quando tomou a poção que dizia "beba-me", teve receio de que contivesse ácido valproico, pois estava grávida.

Por que a Duquesa ficou preocupada?

Resposta: A exposição ao ácido valproico durante a gestação está associada ao aumento do risco de autismo, especialmente quando ocorre no primeiro trimestre, devido aos seus efeitos sobre o neurodesenvolvimento fetal.

ENIGMA 156

A Duquesa comentou que meninos costumam ser identificados com autismo mais precocemente que meninas. O Gato de Cheshire quis entender o motivo dessa diferença na idade do diagnóstico.

Por que meninos geralmente são diagnosticados com autismo mais cedo do que meninas?

Resposta: Meninos geralmente apresentam sinais mais evidentes e comportamentos que despertam a atenção dos familiares e profissionais, favorecendo o diagnóstico precoce.

ENIGMA 157

A Lebre de Março perguntou se meninas com autismo são diagnosticadas com a mesma facilidade que os meninos. A Rainha explicou que não é assim.

Por que meninas costumam ser diagnosticadas com autismo mais tardiamente que meninos?

Resposta: Meninas frequentemente apresentam manifestações mais sutis ou desenvolvem estratégias para mascarar suas dificuldades, o que atrasa o diagnóstico em comparação aos meninos.

ENIGMA 158

O Coelho observou que questões culturais influenciam na identificação do autismo em meninas. A Lagarta quis saber mais sobre essa influência.

Como a cultura pode influenciar a detecção do autismo em meninas?

Resposta: A cultura muitas vezes impõe menores exigências sociais para meninas, o que pode permitir que suas dificuldades passem mais despercebidas, dificultando a detecção do autismo.

ENIGMA 159

Alice questionou a Duquesa sobre o papel das demandas sociais nas diferenças entre os diagnósticos de meninos e meninas.

De que forma as demandas sociais impactam o diagnóstico de autismo entre os sexos?

Resposta: Meninas são socialmente incentivadas a se adaptarem e se expressarem de forma diferente, o que pode camuflar sinais de autismo, resultando em subdiagnóstico ou diagnóstico tardio.

ENIGMA 160

A Duquesa observou que muitas meninas com autismo parecem repetir comportamentos sociais que aprenderam observando outras pessoas, mesmo sem sentir espontaneamente essas ações.

Alice perguntou por que isso acontece?

Resposta: Muitas meninas com autismo desenvolvem estratégias de camuflagem para imitar comportamentos sociais, não por espontaneidade, mas para evitar o isolamento e conseguir aceitação social.

ENIGMA 161

O Gato de Cheshire comentou que a camuflagem, o encenamento ou mascaramento social, observados em alguns indivíduos do sexo feminino, pode ser exaustiva.

A Lebre de Março quis saber: qual o impacto emocional dessa necessidade constante de "encenar"?

Resposta: A camuflagem contínua pode causar grande desgaste emocional, elevando o risco de ansiedade e depressão devido à sensação de impossibilidade de ser autêntica.

ENIGMA 162

Alice conversava com o Coelho sobre o medo que algumas meninas com autismo têm de revelar sua verdadeira identidade, pois sentem que vivem uma constante atuação.

Alice perguntou: por que muitas meninas autistas têm medo de mostrar quem realmente são?

Resposta: O medo de rejeição social e a pressão para manter a camuflagem fazem com que muitas meninas com autismo se sintam inseguras e ansiosas, temendo exclusão caso expressem suas dificuldades genuínas.

ENIGMA 163

O Chapeleiro notou que o autismo é mais frequentemente diagnosticado em meninos do que em meninas. Alice ficou curiosa para entender o motivo dessa diferença.

Por que o autismo é mais comum em meninos do que em meninas?

Resposta: A maior incidência do autismo em meninos pode estar relacionada a fatores biológicos, genéticos e hormonais, além de diferenças na expressão dos sintomas entre os sexos.

ENIGMA 164

Alice observou que a Cozinheira, apesar de estar sempre presente, evitava interações sociais e parecia preferir ficar sozinha na cozinha.

A Lebre de Março perguntou: será que o isolamento social pode estar relacionado ao autismo?

Resposta: Sim, o isolamento social é uma característica comum em alguns indivíduos com autismo, que podem apresentar dificuldade em estabelecer e manter conexões sociais, preferindo ambientes previsíveis e situações menos exigentes socialmente, como a Cozinheira no castelo.

ENIGMA 165

A Duquesa observava as diversas terapias aplicadas às crianças do País das Maravilhas e comentou que parecia difícil seguir um único caminho para todos.

Então, perguntou: as terapias para o autismo devem ser individualizadas ou existe um modelo único para todas as pessoas?

Resposta: As terapias devem ser individualizadas, levando em conta as necessidades, habilidades e dificuldades específicas de cada pessoa com autismo, o que garante maior eficácia no desenvolvimento pessoal e social.

ENIGMA 166

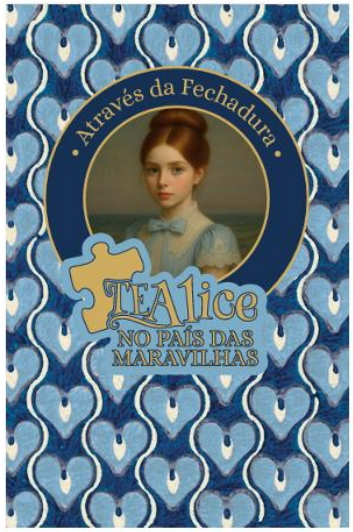
Durante uma conversa na corte, a Lebre de Março ressaltou a importância do ambiente em que a criança vive e perguntou à Rainha de Copas:

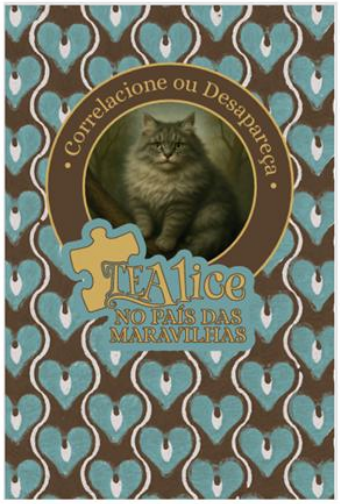
Qual o papel do apoio familiar no desenvolvimento das crianças com autismo?

Resposta: O apoio familiar é essencial, pois oferece um ambiente acolhedor e estruturado, além de favorecer a adesão às intervenções terapêuticas e promover o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais da criança.

Cards

TEAlice no País das Maravilhas





ALICE ESTAVA COMEÇANDO a ficar muito cansada de estar sentada ao lado da irmã na ribanceira, e de não ter nada que fazer; espiara uma ou duas vezes o livro que estava lendo, mas não tinha figuras nem diálogos, "e de que serve um livro", pensou Alice, "sem figuras nem diálogos?".

Interpretação: A ausência de interesse pelo livro, pelo fato de não conter figuras nem diálogos, sugere um compartilhamento reduzido de interesses. Que pode refletir certa rigidez cognitiva, ao pressupor que um livro só teria valor se contasse com elementos visuais ou conversacionais explícitos, como figuras e diálogos. Tal expectativa rígida pode dificultar o engajamento em atividades que exigem abstração ou imaginação, sobretudo quando envolvem a mediação ou o compartilhamento com outra pessoa, como no caso de sua irmã.

Card 1

...nem Alice achou assim tão esquisito ouvir o Coelho dizer consigo mesmo: "Ai, ai! Ai, ai! Vou chegar atrasado demais!" (quando pensou sobre isso mais tarde, ocorreu-lhe que deveria ter ficado espantada, mas na hora tudo pareceu muito natural); mas quando viu o Coelho tirar um relógio do bolso do colete e olhar as horas, e depois sair em disparada, Alice se levantou num pulo, porque constatou subitamente que nunca tinha visto antes um coelho com bolso de colete...

Interpretação: O tempo, simbolizado pelo relógio, estrutura-se por ciclos repetitivos e previsíveis — segundos, minutos e horas que se reiniciam continuamente — o que pode se aproximar da forma como pessoas com autismo organizam o mundo, buscando padrões estáveis e evitando mudanças inesperadas. O comportamento do Coelho, com sua fala autorreferente e urgência em não se atrasar, pode ser interpretado como a encarnação desse hiperfoco no cumprimento de horários e compromissos.

Card 2

Ou o poço era muito fundo, ou ela caía muito devagar, porque enquanto caía Alice teve tempo de sobra para olhar à sua volta e imaginar o que iria acontecer em seguida.

Interpretação: O trecho pode ser interpretado como uma representação simbólica das alterações no processamento sensorial frequentemente observadas em pessoas com transtorno do espectro autista. A percepção do tempo e do espaço, descrita por Alice como desacelerada ou dilatada, pode remeter à experiência subjetiva de distorções sensoriais. Essas alterações podem fazer com que certos estímulos do ambiente sejam percebidos de maneira mais intensa, lenta ou desconectada do ritmo esperado, o que influencia diretamente a forma como o indivíduo organiza suas experiências e respostas. A queda aparentemente prolongada, repleta de tempo para observar e imaginar, alude à maneira como algumas pessoas com autismo vivenciam o mundo de forma singular, com foco ampliado em detalhes e com uma percepção temporal que pode divergir da convencional.

Card 3

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? "Quantos quilômetros será que já caí até agora?" disse em voz alta. "Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho..." (pois, como você vê, Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora essa não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar)

Interpretação: Neste trecho, observa-se que Alice, em meio a uma situação inusitada e potencialmente desorganizadora, direciona sua atenção de forma intensa a informações específicas de geografia, como a profundidade aproximada até o centro da Terra. O conhecimento detalhado desses dados, pouco comuns para sua faixa etária e inesperados no repertório de seus pares, sugere a possibilidade de um hiperfoco. O hiperfoco é caracterizado por uma dedicação concentrada e persistente a temas de interesse específico, os quais podem ser retomados mesmo em contextos que não os exigem, como no caso da queda contínua.

Card 4

...mas, além disso, para que Latitude ou Longitude será que estou indo?" (Alice não tinha a menor ideia do que fosse Latitude, nem do que fosse Longitude, mas lhe pareciam palavras imponentes para se dizer.)

Interpretação: Neste trecho, Alice emprega os termos "Latitude" e "Longitude" sem compreender seu significado, apenas por considerar que soam como palavras importantes. Tal comportamento pode ser relacionado a um uso estereotipado da linguagem, observado em alguns indivíduos com transtorno do espectro autista, que podem empregar palavras ou expressões de forma repetitiva ou fora de contexto, seja por ecolalia, por apreciação da sonoridade, ou por uso idiossincrático. Nessas situações, as palavras podem ser inseridas em frases que aparentam construção gramatical correta, mas que carecem de sentido prático ou comunicativo.

Card 5

Caindo, caindo, caindo. Como não havia mais nada a fazer, Alice logo começou a falar de novo. "Tenho a impressão de que Dinah vai sentir muita falta de mim esta noite!" (Dinah era a gata.) "Espero que se lembrem de seu pires de leite na hora do chá. Dinah, minha querida!

Interpretação: O trecho evidencia a forte vinculação afetiva de Alice com sua gata Dinah, que surge como figura central em seus pensamentos mesmo durante uma situação incomum e potencialmente angustiante, como uma queda prolongada. Esse tipo de apego intenso a um animal específico pode ser interpretado, em alguns casos, como uma manifestação de hiperfoco, em que a atenção da criança permanece direcionada de forma persistente e detalhada a um tema ou vínculo de interesse pessoal.

Card 6

"E aqui Alice começou a ficar com muito sono, e continuou a dizer para si mesma, como num sonho: "Gatos comem morcegos? Gatos comem morcegos?" e às vezes "Morcegos comem gatos?", pois, como não sabia responder a nenhuma das perguntas, o jeito como as fazia não tinha muita importância.

Interpretação: Observa-se um discurso repetitivo e desprovido de expressividade emocional ou entonação, que ocorre em um estado de sonolência, como num automatismo discursivo. A ausência de variação prosódica e a inversão espontânea da ordem dos elementos nas frases sugerem um comprometimento dos recursos não verbais da comunicação, o que pode ser associado a padrões observados em indivíduos com transtorno do espectro autista.

Card 7

De repente topou com uma mesinha de três pernas, feita de vidro maciço; sobre ela não havia nada, a não ser uma minúscula chave de ouro, e a primeira ideia de Alice foi que devia pertencer a uma das portas do salão; mas, que pena! ou as fechaduras eram grandes demais, ou a chave era pequena demais, de qualquer maneira não abria nenhuma delas.

Interpretação: A busca imediata por uma função lógica ao objeto encontrado e a frustração diante da ausência de correspondência entre chave e fechadura apontam para um padrão de pensamento concreto e dificuldade em lidar com situações de imprevisibilidade.

Card 8

Era muito fácil dizer "Beba-me", mas a ajuizada pequena Alice não iria fazer isso assim às pressas. "Não, primeiro vou olhar", disse, "e ver se está escrito 'veneno' ou não"; pois lera muitas historinhas divertidas sobre crianças que tinham ficado queimadas e sido comidas por animais selvagens e outras coisas desagradáveis, tudo porque não se lembravam das regrinhas simples que seus amigos lhes haviam ensinado (...)

Interpretação: Neste trecho, Alice demonstra uma postura de rigidez cognitiva, caracterizada pela tendência de seguir suas próprias regras e raciocínios, independentemente das normas externas. Apesar de o rótulo "Beba-me" ser explícito e direcionado, ela opta por aplicar seu próprio critério de segurança, refletindo uma lógica interna que prioriza sua compreensão do que é seguro, mesmo que o contexto externo sugira outra direção. Essa tendência é típica de indivíduos com transtorno do espectro autista, que muitas vezes se apegam a regras pessoais ou interpretações literais, desconsiderando as convenções sociais ou os contextos apresentados.

Card 9

Como porém nessa garrafa não estava escrito "veneno", Alice se arriscou a provar e, achando o gosto muito bom (na verdade, era uma espécie de sabor misto de torta de cereja, creme, abacaxi, peru assado, puxa-puxa e torrada quente com manteiga), deu cabo dela num instante.

Justificativa: A combinação de sabores descrita por Alice é amplificada e intensificada, o que pode ser interpretado como uma forma de hipersensibilidade gustativa. Indivíduos com TEA muitas vezes experimentam estímulos sensoriais de maneira mais intensa ou atípica, o que pode fazer com que percebam os sabores de forma mais complexa ou intensa do que uma pessoa neurotípica. No caso de Alice, sua descrição detalhada e quase exagerada dos sabores sugere que ela está processando e reagindo ao estímulo sensorial de maneira única.

Card 10

"Vamos, não adianta nada chorar assim!" disse Alice para si mesma, num tom um tanto áspero, "eu a aconselho a parar já!" Em geral dava conselhos muito bons para si mesma (embora raramente os seguisse), repreendendo-se de vez em quando tão severamente que ficava com lágrimas nos olhos;

Interpretação: A auto-regulação de Alice, ao se repreender duramente, é uma tentativa de controlar suas emoções e reduzir o estresse, algo que muitas pessoas com autismo enfrentam. Muitas vezes, a forma de se auto-regular pode envolver movimentos repetitivos e estereotipados, como flapping (bater as mãos), manipulação de objetos ou andar de um lado para o outro. Essas manifestações refletem a dificuldade em regular os estímulos internos e externos de maneira mais convencional.

Card 11

(...) certa vez Alice teve a ideia de esbofetear as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de croquê que estava jogando contra si mesma, pois essa curiosa criança gostava muito de fingir ser duas pessoas.

Interpretação: O trecho sugere uma representação simbólica da inflexibilidade cognitiva, comum em indivíduos com transtorno do espectro autista. Ao jogar contra si mesma e imaginar que uma das versões suas estava trapaceando, Alice reage de forma intensa e punitiva, demonstrando dificuldade em lidar com a quebra das regras que ela própria estabeleceu. Essa rigidez pode provocar sofrimento diante de situações que envolvem transições ou desvios do que foi previamente estruturado como aceitável ou esperado.

Card 12

(...) Alice encontrou dentro um bolo muito pequeno, com as palavras "COMA-ME" lindamente escritas com passas sobre ele. "Bem, vou comê-lo", disse Alice; "se me fizer crescer, posso alcançar a chave; se me fizer diminuir, posso me esgueirar por baixo da porta; assim, de uma maneira ou de outra vou conseguir chegar ao jardim; para mim tanto faz!"

Interpretação: A experiência de sentir-se grande ou pequena em relação ao ambiente ao redor pode remeter à forma como estímulos sensoriais são percebidos de maneira intensificada ou diminuída, dificultando a adaptação a situações cotidianas. A tentativa de ajustar-se para alcançar a chave ou passar por baixo da porta simboliza o esforço para encontrar um ponto de equilíbrio, uma modulação sensorial necessária para lidar com os desafios do meio. Esse desafio de regulação é recorrente em indivíduos com autismo diante de demandas simples, mas que exigem adaptação a estímulos que nem sempre são percebidos da mesma forma que por seus pares. Abordagens terapêuticas específicas, como a integração sensorial, podem auxiliar na promoção desse equilíbrio.

Card 13

"CADA VEZ MAIS ESTRANHÍSSIMO!" – exclamou Alice (a surpresa fora tanta que, por um instante, realmente esqueceu como se fala direito).

Interpretação: Autistas podem apresentar dificuldades na comunicação, como o uso incomum de palavras, um repertório reduzido, ecolalia — repetição involuntária de termos ou frases — ou até a ausência de fala verbal.

Card 14

"Adeus, pés!" (pois, quando Alice olhou para eles, pareciam quase fora do alcance de sua vista, de tão distantes).

Interpretação: Indivíduos no espectro podem experimentar sensações corporais atípicas, como hipersensibilidade ou hipoatividade a estímulos, o que pode gerar desconforto, desorientação ou dificuldades na percepção espacial. Essas alterações podem impactar a forma como interagem com o ambiente e regulam suas respostas sensoriais.

Card 15

"Oh, meus pobres pezinhos, afirmou Alice, quem será que vai calçar meias e sapatos em vocês agora, queridos? Com certeza, eu é que não vou conseguir! Vou estar longe demais para me incomodar com vocês: arranjem-se como puderem… Mas preciso ser gentil com eles" (...)

Interpretação: Alice usa uma construção incomum ao falar com os próprios pés como se fossem entidades separadas, usando pronomes de segunda pessoa ("vocês"). Essa forma de expressão pode ser entendida como uma manifestação de comunicação ideossincrática e de estereotipia verbal, características observadas em indivíduos com autismo, que às vezes utilizam pronomes de maneira atípica ou formulam frases fora do padrão pragmático esperado.

Card 16

"Ai, ai, quanto disparate estou dizendo (falou Alice)!" Exatamente nesse momento sua cabeça bateu no teto do salão: de fato, agora estava com quase três metros; agarrou imediatamente a chavezinha de ouro e foi ligeiro para a porta do jardim. Pobre Alice! O máximo que conseguiu, deitada de lado, foi olhar para o jardim com um olho só; chegar lá estava mais impossível que nunca: sentou-se e começou a chorar de novo."

Interpretação: Neste trecho, a imagem de Alice olhando para o jardim com apenas um olho, enquanto seu corpo encontra-se desproporcional ao espaço, pode ser interpretada como uma metáfora para a dificuldade de integrar elementos fundamentais à comunicação e à interação social. A fala desorganizada ("quanto disparate estou dizendo") evidencia uma linguagem que não se articula de modo coerente com a experiência corporal e com o contexto ao redor. Assim, observa-se uma possível ruptura na coesão entre olhar, expressão corporal e linguagem verbal — elementos essenciais para uma comunicação funcional. Essa fragmentação lembra os desafios de pessoas com autismo ao tentar agrupar pistas visuais, corporais e verbais para compor respostas adaptativas ao ambiente. Diante dessa falha de integração, Alice chora, o que pode simbolizar a frustração frente à dificuldade de conexão com o mundo externo, representado aqui pelo jardim.

Card 17

"Devia ter vergonha", disse Alice, "uma menina grande como você" (podia bem dizer isso), "chorando dessa maneira! Pare já, já, estou mandando!" Mesmo assim continuou, derramando galões de lágrimas, até que à sua volta se formou uma grande lagoa (...)"

Interpretação: Mudanças inesperadas podem gerar grande angústia, pois indivíduos no espectro tendem a depender de previsibilidade para se sentirem seguros. Pequenas frustrações podem desencadear reações emocionais intensas, tornando a adaptação a novos cenários desafiadora. Essa dificuldade em lidar com transições pode comprometer o bem-estar emocional e a capacidade de resposta a situações cotidianas.

Card 18

Era o Coelho Branco de volta, esplendidamente vestido, com um par de luvas brancas de pelica em uma das mãos e um grande leque na outra: vinha a toda a pressa, muito afobado, murmurando consigo: "Oh, a Duquesa, a Duquesa! Oh! Como vai ficar furiosa se eu a tiver feito esperar!"

Interpretação: O Coelho Branco demonstra uma preocupação intensa e repetitiva com a Duquesa, evidenciando um padrão mental inflexível e uma dificuldade em redirecionar sua atenção para outros aspectos da situação. Pessoas com TEA podem apresentar um foco excessivo em determinados temas ou preocupações, repetindo pensamentos ou preocupando-se com regras e expectativas de forma intensa. Essa rigidez cognitiva pode impactar sua capacidade de adaptação a novas situações, tornando-as mais propensas à ansiedade diante de mudanças ou imprevistos.

Card 19

(...) quando o Coelho Branco se aproximou, Alice começou, com uma vozinha baixa, tímida: 'Por gentileza, Sir…' O Coelho teve um forte sobressalto, deixou cair as luvas brancas de pelica e o leque, e escapuliu para a escuridão o mais depressa que pôde.

Interpretação: A dificuldade em estabelecer uma conversa de maneira natural é uma característica comum em pessoas com TEA. A reação abrupta do Coelho pode simbolizar como as interações sociais podem ser desafiadoras e imprevisíveis para pessoas no espectro, levando, por vezes, ao isolamento social. Além disso, a dificuldade em responder de forma adequada às interações e a falta de estratégias eficazes para manter o contato social podem impactar significativamente a comunicação e a construção de relações interpessoais.

Card 20

Deixe-me ver, disse Alice: quatro vezes cinco é doze, e quatro vezes seis é treze, e quatro vezes sete é… ai, ai! deste jeito nunca vou chegar a vinte!

Interpretação: Alice tenta seguir uma lógica matemática, mas os resultados não fazem sentido, e ainda assim ela persiste no mesmo raciocínio, sem buscar outras estratégias para corrigir os erros refletindo a rigidez cognitiva comum em pessoas com TEA. A dificuldade em flexibilizar o pensamento diante de erros ou mudanças de lógica pode impactar a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico, tornando desafiadora a adaptação a novos conceitos e estratégias de resolução de problemas.

Card 21

Alice falou para si: (...) vamos tentar Geografia. Londres é a capital de Paris, e Paris é a capital de Roma, e Roma… não, está tudo errado, eu sei!

Interpretação: Para o diagnóstico de autismo, é necessário que as características presentes causem algum tipo de prejuízo. Dificuldades na aprendizagem, por exemplo, podem impactar o desenvolvimento acadêmico, e isso pode estar presente no autismo.

Card 22

Vou tentar recitar, disse Alice, 'Como pode…', e de mãos cruzadas no colo, como se estivesse dando lição, começou a recitar, mas sua voz soava rouca e estranha e as palavras não vieram como costumavam...

Interpretação: Neste trecho, observa-se que, ao tentar recitar algo familiar, Alice encontra dificuldade tanto na entonação quanto na recuperação das palavras esperadas, o que pode sugerir alterações na prosódia e na fluência verbal. A voz "rouca e estranha" e a mudança nas palavras podem ser associadas a padrões de fala atípicos, como os que ocorrem em indivíduos com autismo, em que a comunicação pode apresentar entonação monotônica, ritmo incomum ou inversões linguísticas.

Card 23

(...) exclamou Alice numa súbita explosão de lágrimas, "queria muito que encostassem a cabeça no chão! Estou tão cansada de ficar assim sozinha aqui!"

Interpretação: Alguns autistas podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, buscando sensações táteis específicas, como deitar no chão, cheirar objetos ou admirar luzes, para se autorregular e interagir com o ambiente à sua maneira.

Card 24

Alice apanhou o leque e as luvas (que haviam sido deixados pelo coelho), e, como fazia muito calor no salão, ficou se abanando sem parar enquanto falava: "Ai, ai!"

Interpretação: No trecho em que Alice recolhe o leque e as luvas deixados pelo Coelho e passa a utilizá-los, pode-se traçar uma analogia com o comportamento de mascaramento frequentemente observado em meninas e mulheres com autismo. Essa ação simbólica de apropriar-se dos objetos do outro e imitá-lo remete à tentativa de adaptar comportamentos para atender expectativas sociais. Muitas vezes, indivíduos do sexo feminino no espectro autista adotam atitudes que não são espontâneas, mas sim copiadas ou ensaiadas, com o intuito de se ajustarem ao contexto e tornarem suas respostas mais socialmente aceitáveis.

Card 25

Alice (...) estava agora com uns sessenta centímetros, continuando a encolher rapidamente: logo descobriu que a causa era o leque que estava segurando e jogou-o bruscamente no chão, escapando por pouco de encolher até sumir de vez.

Interpretação: Mudanças súbitas no ambiente ou nas relações interpessoais podem ser difíceis de processar para pessoas autistas. Ajustar o comportamento de acordo com um novo contexto exige flexibilidade cognitiva — algo que pode ser desafiador nesse universo. Essas transições inesperadas podem gerar desconforto, confusão e até reações desproporcionais, especialmente quando não há tempo ou estrutura para adaptação.

Card 26

(...) a portinha se fechara de novo e a chavezinha de ouro continuava sobre a mesa como antes; "as coisas estão piores que nunca", pensou a pobre criança (Alice), "pois nunca fui tão pequena assim antes, nunca! Eu garanto, isto é muito ruim, de verdade!"

Interpretação: Dificuldades para alcançar algo aparentemente próximo podem simbolizar barreiras enfrentadas por autistas. O apoio social e familiar, aliado à intervenção de profissionais de saúde, é essencial para desenvolver estratégias que ajudem a superar esses desafios.)

Card 27

"Gostaria de não ter chorado tanto!" disse Alice, enquanto nadava de um lado para outro, tentando encontrar uma saída. "Parece que vou ser castigada por isso agora, afogando-me nas minhas próprias lágrimas! Vai ser uma coisa esquisita, lá isso vai! Mas está tudo esquisito hoje."

Interpretação: A sensação de estar imerso e vulnerável, como se fosse engolido por um ambiente líquido, pode ser uma analogia potente para compreender o estágio de desenvolvimento intrauterino. Assim como um feto envolto pelo líquido amniótico, crianças em fase inicial de formação estão sujeitas a influências genéticas, ambientais e biológicas que podem impactar seu neurodesenvolvimento. Fatores de risco para o autismo incluem a idade avançada dos pais, prematuridade, uso de medicações teratogênicas durante a gestação, além de alterações genéticas e epigenéticas que moldam o cérebro ainda em formação.)

Card 28

Nesse instante, ouviu alguma coisa espadanando água na lagoa um pouco adiante e se aproximou a nado para ver o que era: de início pensou que devia ser uma morsa ou um hipopótamo, mas então se lembrou do quão pequena estava agora e logo se deu conta de que era só um camundongo que também escorregara na água. "Será que adiantaria alguma coisa, agora," pensou Alice, "falar com este camundongo?

Interpretação: Neste trecho, observa-se uma hesitação de Alice quanto à possibilidade de iniciar uma interação com o camundongo. Nota-se uma dificuldade em compreender ou antecipar a dinâmica de reciprocidade na comunicação. Essa dúvida revela não apenas uma possível limitação na percepção das intenções do outro, mas também uma incerteza quanto à própria adequação da iniciativa. Em crianças com autismo, esse tipo de indecisão pode manifestar-se na forma de interações sociais infrequentes, pouco espontâneas ou iniciadas de maneira inusitada, com dificuldades para sustentar ou adaptar o diálogo de acordo com os sinais do interlocutor.

Card 29

"(...) Ó Camundongo!» – Alice achava que essa devia ser a maneira correta de se dirigir a um camundongo; nunca fizera isso antes, mas se lembrava de ter visto na Gramática Latina do irmão: "Um camundongo… de um camundongo… para um camundongo… um camundongo… ó camundongo!"

Interpretação: Pessoas autistas podem apresentar dificuldades para estabelecer uma conversa considerada "normal", principalmente por conta de uma abordagem social atípica. Muitas vezes, recorrem a regras formais, frases memorizadas ou padrões rígidos de fala para lidar com situações sociais que são, para elas, imprevisíveis ou desconfortáveis. Isso se relaciona a déficits na adaptação do comportamento conforme o contexto: o que pode parecer educado ou engraçado para uns, pode soar inadequado ou estranho em outro ambiente. Essa dificuldade em ajustar a linguagem e o comportamento evidencia a complexidade da comunicação social no espectro autista.

Card 30

O Camundongo lançou-lhe (para Alice) um olhar um tanto inquisitivo, pareceu piscar um olho, mas não disse nada.

Interpretação: A comunicação verbal e não verbal pode ser pouco integrada no autismo, dificultando a interpretação de expressões faciais, gestos e sinais sociais, o que pode levar a mal-entendidos ou lacunas na interação.

Card 31

Alice recomeçou: "Où est ma chatte?" (nossa tradução: onde está minha gata) que era a primeira frase do seu livro de francês. O Camundongo pulou fora d'água e pareceu estremecer todo de medo. "Oh, desculpe-me!" Alice se apressou em exclamar, temendo ter magoado os sentimentos do pobre animal. "Esqueci completamente que você não gostava de gatos." "Não gostar de gatos!" gritou o Camundongo com uma voz estridente, exaltada. "Você gostaria, se fosse eu?"

Interpretação: Pessoas com autismo podem apresentar dificuldades para perceber como suas palavras afetam os sentimentos do outro. Isso está relacionado a déficits na reciprocidade socioemocional, dificuldades em iniciar e manter conversas típicas e uma abordagem social considerada anômala. Muitas vezes, o discurso é literal e direto, sem o uso de filtros sociais ou leitura adequada do contexto emocional. Assim, o que é dito pode soar inadequado, insensível ou até ofensivo — mesmo quando não há essa intenção. Esse padrão de comunicação pode dificultar o desenvolvimento de relações interpessoais e gerar reações inesperadas, como a do camundongo.

Card 32

Mesmo assim, gostaria de poder lhe mostrar nossa gata Dinah: acho que começaria a ter uma quedinha por gatos se ao menos pudesse vê-la. É uma coisinha tranquila, tão querida", Alice continuou,(...)
"Nós não falaremos mais sobre ela, se você prefere."
"Nós, é claro!" gritou o Camundongo, que agora tremia até a ponta do rabo. "Como se eu fosse falar de um assunto desse! Nossa família sempre detestou gatos (...)

Interpretação: Neste trecho, Alice demonstra dificuldade em ajustar seu comportamento ao contexto social, insistindo em falar sobre sua gata mesmo após perceber a reação negativa do camundongo. Esse comportamento pode indicar uma limitação na habilidade de considerar a perspectiva do outro, conhecida como teoria da mente, frequentemente comprometida em pessoas com autismo. A dificuldade em compreender que o interlocutor pode ter sentimentos, experiências ou aversões diferentes leva a respostas que, embora não intencionais, podem parecer insensíveis ou inadequadas. Essa limitação impacta a capacidade de adaptação nas interações sociais e na forma como se responde às emoções alheias.

Card 33

(...) Alice continuou, animada: "Há um cachorrinho tão lindo perto da nossa casa, gostaria de lhe mostrar! Um terrier pequenino, de olhos espertos, sabe, com oh! um pelo marrom tão encaracolado! E ele apanha as coisas quando a gente joga, e se senta e pede o seu jantar, essas coisas todas... Não consigo me lembrar de metade delas... e o dono dele, um fazendeiro, sabe, diz que ele é tão útil que vale uma centena de libras! Diz que mata todos os ratos... ai, ai!" exclamou Alice, condoída.

Interpretação: Pessoas com autismo podem apresentar dificuldades em interpretar pistas sociais e emocionais, o que afeta diretamente sua capacidade de desenvolver e compreender relacionamentos. Neste trecho, Alice tenta ajustar a conversa, mas não percebe que o novo assunto continua gerando desconforto. Essa dificuldade em ler reações alheias é uma característica comum do espectro autista, onde a intenção de socializar está presente, mas a forma como isso ocorre pode parecer inadequada ou desajustada ao contexto. A abordagem social anômala pode gerar mal-entendidos e afastamentos, mesmo quando há boa intenção.

Card 34

Pensou Alice: "Acho que o ofendi de novo!" Pois o Camundongo estava se afastando dela a nado o mais rápido que podia, causando um verdadeiro rebuliço na lagoa."

Interpretação: Neste trecho, o afastamento do camundongo pode ser associado à ausência de interesse por pares, característica observada em alguns indivíduos com autismo. Situações que envolvem interação social inesperada, quebra de rotina ou exposição a conteúdos que geram desconforto — como a fala de Alice sobre gatos — podem ser percebidas como ameaçadoras ou estressantes. Diante disso, o indivíduo pode preferir se afastar, evitando o contato. Esse comportamento, quando frequente, pode resultar em isolamento social, não por incapacidade, mas por uma tentativa de manter previsibilidade e reduzir a sobrecarga emocional.

Card 35

Era mais do que hora de ir (Alice pensou), pois a lagoa estava ficando apinhada de aves e animais que tinham caído nela (...)

Interpretação: O trecho em que Alice percebe a lagoa ficando apinhada de aves e animais pode ser interpretado como uma representação de sobrecarga sensorial e social. Em indivíduos com autismo, a presença de muitas pessoas em um mesmo ambiente pode gerar desconforto intenso, especialmente quando há dificuldade em iniciar ou manter interações sociais dentro das convenções esperadas. Além disso, pode haver ausência de interesse espontâneo por pares, o que leva a uma preferência por estar só ou em contextos mais previsíveis e controlados. Diante da superlotação e da estimulação excessiva, o afastamento torna-se uma forma de autorregulação.

Card 36

(...) Como o Papagaio se negou categoricamente a revelar sua idade, Alice não havia mais nada a dizer.

Interpretação: A interrupção abrupta da interação, após a recusa do Papagaio em compartilhar sua idade, evidencia a limitação de Alice em sustentar o diálogo diante de um impasse. Essa reação pode ser relacionada a dificuldades no desenvolvimento de relacionamentos, uma vez que pessoas com transtorno do espectro autista podem encontrar barreiras na continuidade das interações sociais, especialmente quando estas exigem interpretações subjetivas, flexibilidade na conversa ou compreensão das intenções alheias.
A ausência de estratégias para contornar a negativa do interlocutor pode refletir um repertório restrito de habilidades sociais e dificuldades em estabelecer vínculos mais profundos.

Card 37

Finalmente o Camundongo, que parecia ser uma autoridade entre eles, bradou: "Sentem-se, vocês todos, e ouçam-me! (...) Todos se sentaram imediatamente num grande círculo, com o Camundongo no meio.

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldades em compartilhar interesses e afetos, o que pode se refletir em uma menor interação social. No caso de Alice, seu interesse pelas interações é visível, mas indivíduos com autismo podem ter menos iniciativa para envolver-se em atividades grupais como essa.

Card 38

Sem tomar conhecimento da pergunta, o Camundongo se apressou em continuar — uma história longa e monótona, cujo interesse parecia exclusivo do próprio narrador: "... achando isso oportuno, foi com Edgar Atheling ao encontro de Guilherme e lhe ofereceu a coroa. De início a conduta de Guilherme foi moderada. Mas a insolência de seus normandos...'"

Interpretação: O trecho sugere uma dificuldade em engajar-se em uma conversa de caráter mutuamente significativo. Essa postura evidencia um possível déficit na reciprocidade socioemocional: ao desconsiderar pistas sociais e o interesse do grupo, o personagem revela limitações na adaptação de sua comunicação ao contexto interativo. A ausência de troca genuína compromete o estabelecimento de um diálogo fluido e ajustado. Tal padrão é compatível com interações unilaterais frequentemente observadas no transtorno do espectro autista.

Card 39

as aves com as penas enxovalhadas, os animais com o pelo grudado no corpo, e todos ensopados (...) quando, então, o Camundongo disse: 'Vou deixá-los bem secos, logo, logo!' E, em seguida, emendou o discurso: 'Esta é a coisa mais seca que eu conheço: Guilherme, o Conquistador, cuja causa era apoiada pelo papa.'"

Interpretação: Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldades na interpretação de linguagem ambígua ou figurada, como ocorre quando palavras assumem múltiplos sentidos em um mesmo contexto. No trecho, a palavra "seco" é utilizada tanto no sentido físico (oposto de molhado) quanto no sentido metafórico (referente a um discurso considerado árido ou desinteressante), o que pode gerar confusão para aqueles que tendem a interpretar enunciados de forma literal.

Card 40

"'Ora,' disse o Dodô, 'a melhor maneira de explicar é fazer.'"

Interpretação: Indivíduos com autismo, muitas vezes, preferem aprender por meio de exemplos concretos e atividades práticas, em vez de explicações abstratas.

Card 41

"'Que mais você tem no bolso?' continuou o Dodô."

Interpretação: Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldades em se envolver em brincadeiras imaginativas ou em atividades lúdicas que exigem interação social e troca simbólica. Situações que envolvem jogos compartilhados, como as que demandam respostas criativas ou flexíveis, podem representar um desafio, especialmente quando há necessidade de compreender e acompanhar o fluxo imaginativo do outro.

Card 42

"Alice, inúmeras vezes, menciona a lembrança de sua gatinha Dinah durante a conversa com seus novos amigos, como vemos neste trecho: 'Quem me dera que a nossa Dinah estivesse aqui, quem me dera! Alice disse em voz alta, sem se dirigir a ninguém em particular.'"

Interpretação: Indivíduos com autismo podem ter um forte apego a temas ou interesses específicos, que podem ser repetidamente mencionados como uma forma de se expressar e se conectar com os outros.

Card 43

"(...) teve uma discussão bastante longa com o Papagaio, que acabou se zangando e só dizia: 'Sou mais velho que você e devo saber mais'; isso Alice se recusava a admitir, sem saber quantos anos ele tinha (...)"

Interpretação: Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em entender regras e a dinâmica de autoridade nas interações sociais, o que pode gerar conflitos.

Card 44

"Dinah é a nossa gata. Vocês não imaginam como é formidável para apanhar camundongos! E, oh! gostaria que pudessem vê-la atrás das aves! Ah! Mal vê um passarinho, e ele já está no papo." Essa fala causou especial comoção entre o grupo. Algumas das aves saíram correndo imediatamente; (...) todos se afastaram e Alice logo se viu só.

Interpretação: O trecho evidencia uma dificuldade de Alice em ajustar sua fala ao contexto social em que está inserida, o que pode ser relacionado à ausência de reciprocidade socioemocional, característica frequentemente observada em indivíduos com TEA. Ao comentar de maneira entusiasmada sobre os hábitos predatórios de sua gata, especialmente em relação a aves e camundongos, Alice demonstra não perceber o desconforto potencial de seus interlocutores — os quais pertencem exatamente às espécies mencionadas como presas. Essa falta de sensibilidade ao ponto de vista do outro indica um possível comprometimento na habilidade de antecipar reações alheias.

Card 45

"'O que é uma corrida em comitê?' perguntou Alice; não que quisesse muito saber, mas o Dodô tinha feito uma pausa como se achasse que alguém devia falar."

Interpretação: Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em compreender atividades ou metáforas que não são claramente explicadas, levando a uma necessidade de mais detalhes para entender o que está sendo proposto.

Card 46

"'Você não está prestando atenção!' disse o Camundongo severamente a Alice."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em acompanhar conversas que exigem múltiplos pontos de atenção, resultando em momentos de distração ou mal-entendidos sobre o que está sendo discutido. Além disso, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também é um transtorno do neurodesenvolvimento que pode ser comórbido ao autismo, exacerbando essas dificuldades de atenção e foco.

Card 47

A Águieta falou para o Dodô: "Não sei o sentido de metade dessas palavras compridas e, o que é pior, nem acredito que você saiba!' E baixou a cabeça para dissimular um sorriso; algumas das outras aves soltaram risadinhas audíveis."

Interpretação: Indivíduos com autismo podem enfrentar dificuldades de compreensão em relação à linguagem complexa ou desconhecida, o que pode gerar frustração em interações sociais. Assim como a Águieta, que não compreende o significado de palavras difíceis, pessoas com autismo podem ter dificuldades em entender expressões idiomáticas, jargões ou linguagem figurada.

Card 48

(...) uma velha caranguejа aproveitou a oportunidade para dizer à filha: 'Ah, minha querida! Que isto lhe sirva de lição: nunca perca a sua calma!' Ao que a jovem caranguejа respondeu, um tantinho insolente: 'Bico calado, mamãe!'"

Interpretação: Indivíduos com autismo frequentemente têm dificuldades em compreender expressões idiomáticas e ditados populares, que envolvem linguagem figurada. Para pessoas com autismo, a interpretação direta das palavras é mais natural, o que pode gerar mal-entendidos em situações sociais que dependem de metáforas ou expressões figurativas.

Card 49

Onde posso tê-los deixado cair? me perguntou!" Alice adivinhou no mesmo instante que estava procurando o leque e o par de luvas brancas de pelica e, muito amavelmente, começou também a buscá-los aqui e ali, mas não conseguiu avistá-los em lugar algum...

Interpretação: A dificuldade em lidar com mudanças ou perda de objetos de interesse é justificada pela rigidez cognitiva presente em muitos indivíduos autistas. Essa característica pode gerar ansiedade e comportamentos repetitivos na tentativa de recuperar a previsibilidade do ambiente.

Card 50

Logo, logo o Coelho se deu conta da presença de Alice, enquanto ela procurava por todos os lados, e chamou-a com voz irritada: "Ora essa, Mary Ann, que está fazendo aqui? Corra já até em casa e me traga um par de luvas e um leque! Rápido, vá!" Alice ficou tão amedrontada que correu imediatamente na direção que ele apontou, sem nem tentar lhe explicar o engano.

Interpretação: Muitas pessoas autistas apresentam dificuldades em interpretar pistas sociais e compreender o que se espera uma resposta específica em interações sociais. Isso pode levar a equívocos e dificuldades de adaptação social.

Card 51

"Ele me confundiu com a sua criada", disse Alice consigo enquanto corria. "Como vai ficar surpreso quando descobrir quem eu sou! Mas é melhor lhe trazer o leque e as luvas… isto é, se eu conseguir achá-los."

Interpretação: Ao confundir Alice com sua criada, o Coelho demonstra não atentar-se a informações contextuais básicas sobre a identidade da interlocutora, possivelmente por estar excessivamente focado em seu objetivo específico — recuperar o leque e as luvas — ou por apresentar limitações na atenção compartilhada, traço comum no espectro. Esse tipo de interação, em que não há reconhecimento adequado da situação social, pode refletir prejuízos na leitura de sinais interpessoais e na atuação dos papéis sociais nas relações.

Card 52

Alice bateu o olho numa garrafinha pousada junto do espelho. Desta vez não havia nenhum rótulo com a palavra "BEBA-ME", mas mesmo assim ela a desarrolhou e levou aos lábios. "Sei que alguma coisa interessante sempre acontece", pensou, "cada vez que como ou tomo qualquer coisa; então vou só ver o que é que esta garrafa faz. Espero que me faça crescer de novo, porque estou realmente cansada de ser esta coisinha tão pequenininha."

Interpretação: Indivíduos autistas frequentemente reagem de forma intensa a estímulos sensoriais, seja na alimentação, no contato com texturas ou na exposição a novos elementos no ambiente. Pequenos detalhes podem gerar desconforto ou surpresa desproporcionais.

Card 53

Foi o que aconteceu, e bem mais depressa do que Alice esperara: antes de tomar a metade da garrafa, sentiu a cabeça forçando o teto e teve de se abaixar para não quebrar o pescoço.

Interpretação: A sobrecarga sensorial e emocional é comum em pessoas autistas, ocorrendo quando estímulos do ambiente se tornam excessivos e difíceis de processar. Isso pode levar a crises ou a um comportamento de retração.

Card 54

Alice bateu o olho numa garrafinha pousada junto do espelho. Desta vez não havia nenhum rótulo com a palavra "BEBA-ME", mas mesmo assim ela a desarrolhou e levou aos lábios. "Sei que alguma coisa interessante sempre acontece", pensou, "cada vez que como ou tomo qualquer coisa; então vou só ver o que é que esta garrafa faz. Espero que me faça crescer de novo, porque estou realmente cansada de ser esta coisinha tão pequenininha."

Interpretação: Indivíduos autistas frequentemente reagem de forma intensa a estímulos sensoriais, seja na alimentação, no contato com texturas ou na exposição a novos elementos no ambiente. Pequenos detalhes podem gerar desconforto ou surpresa desproporcionais.

Card 53

"Os animais estavam reunidos em volta da casa: Em seguida fez-se um longo silêncio, e Alice pôde ouvir apenas uns cochichos vez por outra, como: "Com certeza não gosto disso, voss' excelença, nada, nada!

Interpretação: Muitas vezes, indivíduos autistas sentem-se excluídos de interações sociais ou têm dificuldades em compreender nuances da comunicação não verbal, o que pode levar a desafios na socialização.

Card 56

"Ah! Então é o Bill que tem de descer pela chaminé, não é?", disse Alice consigo mesma. "Que vergonha, parece que jogam tudo em cima do Bill! Não queria estar no lugar do Bill por nada. Esta lareira é estreita, é verdade; mas acho que consigo dar uns bons pontapés!" (...) Então, dizendo consigo "É o Bill", deu um forte pontapé e esperou para ver o que iria acontecer.

Interpretação: Algumas pessoas autistas podem apresentar reações intensas e inesperadas a certos estímulos, seja por surpresa, defesa ou hipersensibilidade sensorial. Pequenos eventos podem gerar respostas exageradas.

Card 57

"Temos de botar fogo na casa!" ouviu-se a voz do Coelho; e Alice berrou o mais alto que pôde: "Se fizerem isso, solto a Dinah em cima de vocês!"

Interpretação: Indivíduos autistas podem desenvolver estratégias peculiares para lidar com interações sociais desconfortáveis. Essas estratégias nem sempre são compreendidas pelos outros, mas servem como uma forma de proteção emocional.

Card 58

Alice notou, com alguma surpresa, que as pedrinhas espalhadas no chão estavam todas virando bolinhos, e uma ideia luminosa lhe veio à cabeça.

Interpretação: Pessoas no espectro autista frequentemente apresentam alterações no processamento sensorial — percebendo sons, texturas, luzes, movimentos ou objetos de forma diferente. Estímulos que parecem neutros para a maioria podem ser interpretados como intensos, confusos ou até encantadores. Neste trecho, o que inicialmente parecia uma ameaça (pedras) transforma-se em algo inesperadamente positivo (bolinhos), refletindo como a experiência sensorial pode ser única, surpreendente e, por vezes, desconectada da lógica compartilhada com os outros.

Card 59

Assim, Alice devorou um dos bolos e ficou satisfeitíssima ao ver que começou a diminuir imediatamente. Assim que ficou pequena o bastante para passar pela porta, correu para fora da casa e encontrou um bando de animaizinhos e aves esperando.

Interpretação: Indivíduos autistas podem ajustar seu comportamento de maneira significativa dependendo do contexto social. Esse esforço de adaptação pode ser desgastante e nem sempre bem compreendido pelos outros.

Card 60

"Como parece esquisito", disse Alice consigo mesma, "receber incumbências de um coelho! Logo, logo a Dinah vai estar me dando ordens!"

Interpretação: Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldades em compreender e aceitar ordens dentro de estruturas sociais convencionais, especialmente quando estas não fazem sentido imediato ou parecem contrariar expectativas pessoais. No trecho, a reação de Alice ao receber uma incumbência de um coelho revela estranhamento diante de uma inversão de papéis sociais.

Card 61

Alice topou com uma casa pequenina e jeitosa; na porta, uma placa de bronze trazia o nome "COELHO B." gravado. Entrou sem bater e correu escada acima, com muito medo de dar de cara com a verdadeira Mary Ann e ser expulsa da casa antes de achar o leque e as luvas.

Interpretação: O receio de ser rejeitado ou mal interpretado é uma experiência comum em indivíduos com autismo, que frequentemente têm dificuldade em navegar em contextos sociais desconhecidos. A falta de confiança nas interações sociais pode levar ao isolamento ou à evitação de situações sociais, como o comportamento cauteloso de Alice.

Card 62

A essa altura Alice havia entrado num quartinho bem-arrumado, com uma mesa à janela e, sobre ela (como esperara), um leque e dois ou três pares de minúsculas luvas brancas de pelica.

Interpretação: A fixação em objetos específicos, como exemplificado pelas luvas e o leque, é um reflexo de um dos comportamentos característicos do autismo: o foco excessivo em certos objetos ou interesses. Isso pode gerar um apego incomum a objetos que não são normalmente valorizados por outros.

Card 63

Alice continuou crescendo, crescendo, e dali a pouco teve de se ajoelhar no chão; mais um instante e não havia mais espaço para tal; tentou então o artifício de se deitar com um cotovelo contra a porta e o outro braço enrolado em volta da cabeça. Mas ainda continuou crescendo, e, como último recurso, enfiou um braço pela janela afora e um pé pela chaminé acima, murmurando: "Agora não posso fazer mais nada, aconteça o que acontecer. O que vai ser de mim?"

Interpretação: A preocupação com mudanças repentinas e inesperadas é uma característica comum em indivíduos com autismo, especialmente devido à dificuldade em processar essas alterações. Isso pode resultar em desconforto e ansiedade, agravados por uma percepção sensorial atípica.

Card 64

Para sorte de Alice, a garrafinha mágica já tivera seu pleno efeito e ela não ficou maior. Mesmo assim, aquilo estava muito desconfortável, e, como parecia não ter a menor possibilidade de sair do quarto, não admira que se sentisse infeliz.

Interpretação: A resistência à mudança, especialmente em situações inesperadas, é frequentemente observada em indivíduos com autismo. A dificuldade em lidar com o novo ou o imprevisto pode gerar angústia, como a relutância de Alice em aceitar o crescimento não planejado, refletindo um padrão rígido de pensamento e a resistência a mudanças.

Card 65

Disse Alice para si: Do jeito que está, já não passo pela porta… Não devia ter bebido tanto!"

Interpretação: Indivíduos com autismo frequentemente têm dificuldades em adaptar seu comportamento ou suas estratégias diante de novos desafios. Nesse caso, a adaptação física ao espaço continua sendo um desafio, assim como a adaptação cognitiva, que reflete a dificuldade em lidar com situações que exigem flexibilidade.

Card 66

"Mas nesse caso", pensou Alice, "será que nunca vou ficar mais velha do que sou agora? Não deixa de ser um consolo… nunca ficar uma velha… mas por outro lado… sempre ter lições para estudar! Oh! Eu não iria gostar disso!" "Oh, Alice, sua tola!", respondeu a si mesma. "Como vai poder estudar as lições aqui? Ora, mal há lugar para você, que dirá para os livros!"

Interpretação: A reflexão excessiva sobre um único aspecto, como o estudo, e a dificuldade em considerar múltiplas possibilidades simultaneamente são características do pensamento perseverativo frequentemente observado em indivíduos com autismo. Esse hiperfoco pode levar à rigidez cognitiva, dificultando a adaptação a novas situações e a avaliação de cenários alternativos, resultando em uma análise repetitiva e detalhada de um mesmo tema.

Card 67

"Mary Ann! Mary Ann!" disse a voz. "Pegue minhas luvas já!" Depois ouviu o som de passinhos na escada. Alice sabia que era o Coelho à sua procura, e tremeu até fazer a casa sacudir, completamente esquecida de que agora era umas mil vezes maior do que o Coelho e não tinha razão alguma para temê-lo.

Interpretação: A evitação de interações sociais devido ao desconforto social ou ao medo de ser mal interpretado é uma característica comum do autismo. O comportamento de Alice reflete a tendência a se afastar de situações sociais que causam ansiedade ou que não conseguem ser compreendidas corretamente.

Card 68

Logo o Coelho chegou à porta e tentou abri-la, mas, como abria para dentro e o cotovelo de Alice estava comprimido contra ela, a tentativa revelou-se um fracasso.

Interpretação: A dificuldade em interagir ou se adaptar a novos ambientes, especialmente quando há obstáculos inesperados, reflete a resistência a mudanças e a dificuldade em lidar com o imprevisível, características comuns no autismo. Esse tipo de desafio pode gerar frustração e uma sensação de incapacidade de controlar o ambiente.

Card 69

Alice ouviu-o murmurar: "Neste caso, vou dar a volta e entrar pela janela." "Isso é que não", pensou Alice, e, após esperar até ter a impressão de ouvir o Coelho ao pé da janela, abriu de repente a mão e fez um gesto de agarrar algo no ar.

Interpretação: A comunicação não verbal atípica, como gestos imprecisos ou pouco claros, é comum em indivíduos com autismo. A falta de uma integração eficaz entre a comunicação verbal e não verbal pode dificultar a compreensão e a expressão emocional adequada em interações sociais.

Card 70

Todos avançaram para Alice no instante em que ela apareceu; mas ela correu o mais rápido que pôde e logo se viu a salvo num denso bosque.

Interpretação: No trecho, a reação de Alice ao ser abordada por várias figuras simultaneamente, optando por se afastar e refugiar-se em um local isolado, pode ser interpretada como uma resposta a uma sobrecarga social. Essa conduta é observada em pessoas no espectro, que frequentemente enfrentam desafios na regulação emocional e na manutenção de vínculos quando expostas a interações complexas ou altamente demandantes.

Card 71

"Quem é você?" perguntou a Lagarta. Não era um começo de conversa muito animador. Alice respondeu, meio encabulada: "Eu… eu mal sei, Sir, neste exato momento… pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então."

Interpretação: Esse trecho evidencia a dificuldade em estabelecer uma comunicação clara e espontânea, característica comum em pessoas com transtorno do espectro autista. A resposta hesitante de Alice reflete a dificuldade em articular sentimentos e pensamentos de forma imediata, bem como o desafio em manter um senso estável de identidade, que pode variar conforme as mudanças internas e externas. Essa oscilação também pode interferir no desenvolvimento de interações sociais mais fluidas e na construção de relacionamentos consistentes.

Card 72

"Que quer dizer com isso?" esbravejou a Lagarta. "Explique-se!" "Receio não poder me explicar", respondeu Alice, "porque não sou eu mesma, entende?"

Interpretação: A resposta de Alice, marcada por confusão identitária e dificuldade de autoexpressão, pode ser interpretada como uma representação simbólica da limitação em manter trocas comunicativas recíprocas, claras e ajustadas ao contexto. Esse tipo de dificuldade pode comprometer a construção de vínculos sociais, uma vez que a comunicação, elemento central das relações, torna-se fragmentada, ambígua ou desconectada das expectativas do interlocutor. A exigência da Lagarta por explicações diretas contrasta com a dificuldade de Alice em organizar sua fala, ilustrando um desencontro típico em interações sociais envolvendo pessoas com autismo.

Card 73

(...) Alice respondeu com muita polidez, "pois eu mesma não consigo entender, para começar; e ser de tantos tamanhos diferentes num dia é muito perturbador.

Interpretação: Muitas pessoas autistas sofrem com mudanças inesperadas e podem apresentar sofrimento extremo diante de pequenas alterações na rotina. A necessidade de previsibilidade é essencial para evitar crises e desconforto emocional. A constante adaptação a novas circunstâncias pode ser um desafio constante, aumentando a ansiedade e a sensação de falta de controle.

Card 74

Alice falou para a lagarta: "(...) mas quando tiver de virar uma crisálida… vai acontecer um dia, sabe… e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?"

Interpretação: Mudanças e transições podem ser extremamente desafiadoras para pessoas autistas. O desconhecido e a incerteza sobre o que virá a seguir podem causar grande ansiedade. Seja a troca de rotina, o início de uma nova fase da vida ou até pequenas mudanças diárias, a adaptação pode ser difícil e gerar desconforto. Estratégias como antecipação de eventos e suporte estruturado ajudam a tornar essas transições mais previsíveis e manejáveis.

Card 75

"Bem, talvez seus sentimentos sejam diferentes", concordou Alice com a lagarta; "tudo que sei é que para mim isso pareceria muito esquisito."

Interpretação: A fala de Alice pode ser interpretada como uma dificuldade em compreender e aceitar perspectivas distintas das suas, aspecto frequentemente observado em pessoas com transtorno do espectro autista. Embora ela reconheça que os sentimentos do outro possam ser diferentes, sua resposta indica estranhamento e certa limitação na teoria da mente — ou seja, na capacidade de atribuir pensamentos, crenças ou emoções ao outro.

Card 76

"Volte!" chamou a Lagarta. "Tenho uma coisa importante para dizer!" Isso parecia promissor, sem dúvida; Alice se virou e voltou. "Controle-se", disse a Lagarta. "Isso é tudo?" quis saber Alice, engolindo a raiva o melhor que podia.

Interpretação: A frustração de Alice diante da resposta inesperada da Lagarta pode simbolizar a dificuldade em lidar com desvios sutis das expectativas estabelecidas. Indivíduos com autismo, em geral, tendem a preferir rotinas previsíveis e respostas consistentes, e alterações aparentemente simples no conteúdo ou na dinâmica de uma conversa podem gerar desconforto desproporcional. Essa hipersensibilidade a mudanças pode comprometer a flexibilidade necessária para a manutenção de trocas comunicativas e relacionamentos sociais.

Card 77

Alice pensou que podia muito bem esperar, já que não tinha mais nada a fazer e talvez, afinal, da dissesse alguma coisa que valesse a pena ouvir. Por alguns minutos a Lagarta soltou baforadas sem falar, mas por fim descruzou os braços, tirou o narguilé da boca de novo e disse: "Então acha que está mudada, não é?" "Receio que sim, Sir", disse Alice. "Não consigo me lembrar das coisas como antes… e não fico do mesmo tamanho por dez minutos seguidos!"

Interpretação: A percepção de estar "mudada" e de não conseguir manter uma constância nas próprias experiências pode remeter à instabilidade emocional, cognitiva ou sensorial frequentemente relatada por essas pessoas, especialmente em contextos imprevisíveis. A resposta da Lagarta, por sua vez, sugere uma forma direta e pouco sensível de se comunicar, o que também é observado em algumas interações sociais de indivíduos com autismo, nos quais há falhas na adequação do discurso ao estado emocional do interlocutor.

Card 78

"Não consegue se lembrar de que coisas?" perguntou a Lagarta. "Bem, tentei recitar 'Como pode a abelhinha atarefada', mas saiu tudo diferente!" Alice respondeu com voz tristonha.

Interpretação: Um desconforto diante de mudanças inesperadas, manifestado no tom tristonho com que Alice relata sua dificuldade, pode indicar sofrimento diante da perda de controle sobre aspectos que antes pareciam estáveis, o que também é comum em situações de desorganização cognitiva ou emocional vivenciadas por pessoas com autismo.

Card 79

"Recite 'Está velho, Pai William'", disse a Lagarta. Alice juntou as mãos e começou: (...)

Interpretação: Simbolicamente, ao imaginar alguém recitando versos com as mãos unidas, remete-se à ideia de um discurso mantido em um ritmo uniforme e constante, como se a pessoa estivesse repetindo um padrão fixo. Essa característica de não variar a entonação ou o ritmo ao longo do discurso pode ser associada, analogicamente, a comportamentos observados em pessoas com transtorno do espectro autista, que frequentemente apresentam padrões repetitivos na fala e na comunicação. A postura das mãos unidas pode ainda reforçar essa associação, evocando uma postura corporal rígida e estereotipada, que muitas vezes acompanha esses padrões repetitivos. Outro ponto a considerar é que o trecho recitado, que menciona um "Pai velho", pode simbolizar um dos fatores de risco para o autismo: a idade paterna avançada, associada a uma maior probabilidade de desenvolvimento do transtorno.

Card 80

"Isso não está correto", falou a Lagarta.
"Não completamente, acho", disse Alice;
"algumas palavras foram alteradas."

Interpretação: A troca de palavras pode remeter a um discurso idiossincrático, no qual a fala é estruturada de maneira incomum, refletindo associações particulares ou um uso atípico da linguagem. Essa forma de expressão pode ser marcada por construções que fazem sentido apenas para o interlocutor, sem considerar plenamente a perspectiva do outro. Além disso, a alteração da recitação originalmente esperada pode remeter à fala estereotipada, caracterizada pela repetição de frases ou padrões linguísticos com variações mínimas, muitas vezes desvinculados do contexto comunicativo.

Card 81

"Oh, não faço questão de um tamanho certo", Alice se apressou a responder; "só que ninguém gosta de ficar mudando toda hora, sabe." "Eu não sei", disse a Lagarta.

Interpretação: Muitas pessoas autistas têm forte necessidade de previsibilidade e rotina. Mudanças constantes podem gerar desconforto extremo e até crises, pois a estabilidade é essencial para sua segurança e bem-estar.

Card 82

"Bem, gostaria de ser pouco maior, Sir, se não se importasse", disse Alice para a Lagarta. "Oito centímetros é uma altura tão insignificante para se ter."

Interpretação: Muitas pessoas autistas sentem que estão constantemente tentando se encaixar em um jogo social cujas regras são desconhecidas. As interações sociais podem parecer um teatro no qual esperam que desempenhem um papel que não compreendem completamente, resultando em exaustão e frustração.

Card 83

Alice ficou olhando para o cogumelo por um minuto, pensativa, tentando identificar quais eram seus dois lados; como era perfeitamente redondo, aquela lhe pareceu uma questão muito difícil.

Interpretação: Pessoas autistas podem enfrentar dificuldades na tomada de decisões, especialmente quando as opções não são claramente definidas ou envolvem ambiguidades. O pensamento lógico e concreto pode dificultar a interpretação de situações abstratas, tornando a escolha de um caminho ou resposta um processo desafiador e, por vezes, angustiante. A necessidade de clareza e previsibilidade é essencial para facilitar esse processo.

Card 84

"E agora, qual é qual?" Alice perguntou-se, e mordiscou uma ponta do pedaço da mão direita para experimentar o efeito: num instante sentiu uma pancada violenta sob o queixo: ele (o queixo) batera no seu pé!

Interpretação: O trecho refere-se à tentativa de Alice de descobrir qual parte do cogumelo causa aumento ou diminuição de seu tamanho, representando simbolicamente um esforço de autorregulação diante de mudanças corporais intensas e inesperadas. Nessas situações, é comum a manifestação de comportamentos estereotipados como forma de lidar com o desconforto ou a imprevisibilidade. Intervenções terapêuticas específicas podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais funcionais de autorregulação, favorecendo a adaptação do indivíduo aos desafios do ambiente.

Card 85

Alice ficou bastante assustada com essa mudança súbita, mas lhe parecia que não havia tempo a perder, pois estava encolhendo rapidamente; assim, tratou logo de comer um pouco do outro pedaço. Seu queixo estava tão comprimido contra seu pé que mal tinha como abrir a boca; mas finalmente a abriu, conseguindo engolir um tico do pedaço da mão esquerda.

Interpretação: O trecho pode ser interpretado como uma representação das dificuldades relacionadas ao processamento sensorial e à autorregulação frequentemente presentes em pessoas com transtorno do espectro autista. A mudança súbita no tamanho de Alice e sua necessidade de agir rapidamente para controlar essa alteração refletem como estímulos sensoriais intensos ou inesperados podem gerar desconforto e desorganização interna. A dificuldade em lidar com essas sensações exige mecanismos constantes de autorregulação para minimizar o impacto e buscar um estado de equilíbrio, processo que nem sempre é simples e pode causar estresse ou ansiedade.

Card 86

"Viva! Até que enfim minha cabeça está livre", disse Alice com um prazer que num instante se transformou em susto, quando descobriu que não achava seus ombros em lugar algum: tudo o que conseguia ver, quando olhava para baixo, era uma imensa extensão de pescoço, que parecia se erguer como um talo de um mar de folhas verdes que se estendia lá longe, debaixo dela.

Interpretação: O trecho em que Alice percebe sua cabeça distante do corpo pode ser interpretado como uma metáfora para a desconexão entre a comunicação verbal e não verbal, frequentemente observada em pessoas com transtorno do espectro autista. Essa sensação de que a fala (representada pela cabeça) está separada do corpo simboliza a dificuldade na integração dos sinais não verbais — como gestos, expressões faciais e postura — que acompanham a comunicação verbal. Essa falha na coordenação entre linguagem falada e comunicação corporal caracteriza uma das principais dificuldades comunicativas presentes no autismo.

Card 87

Como parecia não haver nenhuma possibilidade de erguer as mãos até a cabeça, Alice tentou abaixar a cabeça até elas, ficando maravilhada ao descobrir que seu pescoço podia se curvar facilmente em qualquer direção, como uma cobra. Acabara de conseguir curvá-lo num gracioso zigue-zague, e ia mergulhar entre as folhas — que descobriu serem apenas as copas das árvores sob as quais estivera perambulando (...)

Interpretação: O trecho em que Alice percebe a flexibilidade incomum de seu pescoço, demonstrando uma capacidade de adaptação que antes não possuía, simboliza a superação da inflexibilidade inicial por meio do ajuste a novas condições. Comparando o movimento do pescoço ao de uma cobra, a narrativa sugere a busca por estratégias alternativas para interagir com o ambiente diante de limitações físicas ou cognitivas.

Card 88

"Cobra!" arrulhou a Pomba. "Não sou uma cobra!" disse Alice, indignada. "Deixe-me em paz!"

Interpretação: Pessoas autistas frequentemente fazem interpretações literais do que veem, ouvem e vivenciam. Essa tendência está associada a padrões rígidos de pensamento, nos quais detalhes concretos são usados como critério absoluto para classificar o mundo. Assim como a pomba conclui que Alice é uma cobra apenas por seu pescoço comprido, o raciocínio literal pode levar a associações fixas e difíceis de flexibilizar, o que influencia diretamente a forma como a pessoa percebe e reage ao ambiente ao seu redor.

Card 89

Falou a pomba para Alice:"Já tentei de todas as maneiras, e nada parece contentá-las!" "Não faço ideia do que está falando", disse Alice. "Tentei as raízes das árvores, tentei as ribanceiras e tentei cercas vivas", continuou a Pomba, sem lhe prestar atenção; "mas essas cobras! Não há como agradá-las!"

Interpretação: O trecho revela uma dificuldade em compreender as necessidades e expectativas alheias, evidenciada pela frustração da Pomba ao tentar satisfazer as "cobras", que permanecem insatisfeitas apesar das várias tentativas. A falta de atenção da Pomba às respostas de Alice reforça a dificuldade na comunicação recíproca e na adaptação ao outro, aspectos frequentemente comprometidos nas interações sociais de indivíduos com autismo.

Card 90

Falou a pomba para Alice: "Vi muitas meninhas no meu tempo, mas nunca uma com um pescoço desse! Não, não! Você é uma cobra; e não adianta negar. Suponho que agora vai me dizer que nunca provou um ovo!" "Provei ovos, sem dúvida", disse Alice, que era uma criança muito sincera; "mas meninas comem quase tantos ovos quanto as cobras, sabe."

Interpretação: Pessoas autistas tendem a ser extremamente sinceras e objetivas em suas respostas, baseando-se na lógica e na verdade literal do que é dito. Alice responde com honestidade e raciocínio direto, sem perceber que a pergunta tinha um tom acusatório e não buscava uma resposta real. Essa sinceridade, embora valiosa, pode causar prejuízos na comunicação social, especialmente quando os interlocutores esperam respostas filtradas por convenções sociais ou "jogos de linguagem" implícitos.

Card 91

"Não acredito nisso", declarou a Pomba; "mas, se comem, então são uma espécie de cobra, é só o que posso dizer." Era uma ideia tão nova para ela que Alice ficou em silêncio absoluto por um ou dois minutos, o que deu à Pomba oportunidade para acrescentar: "Você está procurando ovos, isso eu sei muito bem; o que me importa se é uma menininha ou uma cobra?"

Interpretação: A inflexibilidade cognitiva é uma característica comum em pessoas autistas e também pode ser observada em interações sociais com pensamentos rígidos. Neste trecho, a Pomba demonstra um padrão inflexível de pensamento: insiste em uma conclusão baseada em uma lógica fixa, sem abertura para nuances ou contrapontos. A repetição da associação entre cobras e ovos mostra um tipo de hiperfoco — uma fixação em um tema específico — que domina seu raciocínio e impede a construção de uma visão mais ampla ou adaptativa da situação. Essa rigidez pode dificultar a resolução de conflitos e a aceitação de novas informações.

Card 92

"Pois a mim, me importa muito", Alice retrucou rápido; "mas não estou procurando ovos; e, se estivesse, não iria querer os seus: não gosto de ovo cru." "Bem, então dê o fora!" disse a Pomba num tom amuado, enquanto se acomodava de novo em seu ninho.

Interpretação: A seletividade alimentar é comum no autismo e, muitas vezes, vai além de uma simples preferência ou "gosto pessoal". Pode estar relacionada a um hiperfoco por certos alimentos, padrões rígidos de aceitação, ou alterações no processamento sensorial — como aversão a texturas, temperaturas ou cheiros específicos. Neste trecho, o comentário sobre "não gostar de ovo cru" pode ser interpretado como um exemplo dessa seletividade, que é, na verdade, uma resposta sensorial ou comportamental consistente com o funcionamento neurológico da pessoa autista.

Card 93

Alice se agachou entre as árvores como pôde, pois seu pescoço ficava se enganchando entre os galhos e, vez por outra, tinha de parar e desembaraçá-lo.

Interpretação: A necessidade de parar para desembaraçar-se indica o esforço constante de autorregulação e adaptação, comum em indivíduos com autismo, que frequentemente enfrentam dificuldades para navegar em ambientes complexos ou imprevisíveis. Essas dificuldades também se refletem em falhas na reciprocidade social, dificultando o desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos interpessoais, uma vez que a interação exige flexibilidade e sensibilidade aos sinais do outro, habilidades frequentemente comprometidas no transtorno do espectro autista.

Card 94

"Pois é uma altura muito boa!" disse a Lagarta (para Alice) encolerizada, empinando-se enquanto falava (tinha exatamente oito centímetros de altura).

Interpretação: Pessoas autistas frequentemente apresentam padrões rígidos de pensamento e dificuldade para lidar com mudanças. Comentários que minimizam essas dificuldades, mesmo que bem-intencionados, podem não reconhecer o esforço envolvido em adaptar-se a transformações que fogem de sua previsibilidade. A inflexibilidade cognitiva faz com que alterações sutis sejam vivenciadas com grande impacto emocional, e a falta de sensibilidade ao validar essas experiências pode aumentar a sensação de isolamento ou incompreensão.

Card 95

"(...) um lacaio de libré saiu correndo do bosque (Alice supôs que era um lacaio porque estava de libré; não fosse por isso, a julgar apenas pelo rosto, teria dito que era um peixe) (...)

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldades em entender e responder adequadamente a pistas sociais, como a aparência ou as expressões faciais dos outros. Isso pode levar a interpretações erradas das situações, dificultando a comunicação e a interação social eficaz.

Card 96

"'Não adianta nada bater', disse o Lacaio para Alice, 'e isto por duas razões. Primeiro, porque estou do mesmo lado da porta que você; segundo, porque estão fazendo tanto barulho lá dentro que ninguém pode ouvi-la.'"

Interpretação: Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em compreender o que é esperado deles em determinadas situações sociais. Muitas vezes, podem apresentar respostas que parecem desconectadas ou sem sentido, devido a uma dificuldade em perceber as expectativas sociais ou a natureza das interações.

Card 97

(...) realmente estava-se fazendo uma barulheira descomunal lá dentro: berros e espirros constantes (foram notados por Alice) e, volta e meia, um grande som estrondante, como se uma travessa ou uma chaleira tivesse sido estilhaçada.

Interpretação: Indivíduos com autismo frequentemente têm uma reatividade sensorial alterada, como uma hipersensibilidade a sons, luzes ou toques. Isso pode tornar o ambiente sensorialmente sobrecarregado, fazendo com que certas situações sejam difíceis de suportar ou compreender, gerando desconforto ou ansiedade.

Card 98

"'Nesse caso, por favor', disse Alice para o lacaio, 'como faço para entrar?'"

Interpretação: Pessoas com autismo podem se frustrar facilmente quando enfrentam dificuldades para entender ou interagir com o ambiente ao seu redor. A falta de clareza nas situações e a dificuldade em adaptar-se a novas demandas sociais ou práticas podem gerar angústia e confusão.

Card 99

"'Poderia haver algum sentido em você bater', continuou o Lacaio para Alice sem lhe dar atenção, 'se tivéssemos a porta entre nós. Por exemplo, se você estivesse dentro, poderia bater e eu poderia lhe deixar sair, claro.'"

Interpretação: A dificuldade em compreender regras sociais flexíveis é comum em pessoas com autismo. Eles tendem a entender o mundo de forma mais literal, o que pode levar a mal-entendidos sobre as expectativas ou comportamentos adequados em diferentes contextos.

Card 100

Enquanto falava, o lacaio olhava o tempo todo para o céu, o que pareceu a Alice francamente descortês.

Interpretação: Pessoas autistas podem apresentar padrões atípicos de contato visual, como evitar olhar nos olhos ou desviar o olhar durante interações sociais. Esse comportamento não significa falta de interesse ou desrespeito, mas está relacionado a dificuldades na comunicação não verbal. O contato visual pode ser desconfortável, aversivo ou exigir grande esforço cognitivo, especialmente quando há múltiplos estímulos simultâneos. Assim como o lacaio, que olha constantemente para o céu enquanto fala, a pessoa autista pode parecer alheia ou indiferente, quando na verdade está apenas tentando se autorregular diante de uma interação social desafiadora.

Card 101

"Mas talvez ele não possa evitar", disse Alice consigo mesma; "o lacaio tem os olhos tão perto do cocuruto. Mesmo assim, podia responder a perguntas. "Como faço para entrar?" repetiu, alto.

Interpretação: Indivíduos com autismo podem ter dificuldades em compreender as ações dos outros e as razões por trás de seus comportamentos. Isso pode levar a uma percepção mais literal dos acontecimentos e a um desconforto ao tentar entender as intenções ou sentimentos das outras pessoas.

Card 102

"'Vou ficar sentado aqui", disse o Lacaio para Alice, "até amanhã..." (...) 'ora sim, ora não, por dias e dias." (...) O Lacaio pareceu ver nisso uma boa oportunidade para repetir seu comentário, com variações. "Vou ficar sentado aqui", disse, "ora sim, ora não, por dias e dias".

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente apresentam comportamentos repetitivos e uma forte necessidade de rotina. A insistência em seguir padrões rígidos pode ser uma forma de lidar com o ambiente, buscando segurança em um mundo que parece imprevisível e confuso.

Card 103

"(...) um pratarraz (prato) saiu zunindo bem na direção da cabeça do Lacaio: pegou-lhe o nariz de raspão e foi se espatifar numa das árvores que havia atrás. (...) continuou o Lacaio no mesmo tom, como se absolutamente nada tivesse acontecido."

Interpretação: A falta de uma reação adequada a estímulos que normalmente causariam uma resposta de alerta, como um objeto se aproximando rapidamente, pode ser observada em algumas pessoas com autismo. Isso pode ocorrer devido a uma hiporreatividade sensorial ou a uma diferença na percepção de risco ou perigo. Algumas pessoas com autismo podem ter uma percepção incomum da dor, não reagindo da maneira que seria esperada em situações que causariam desconforto ou lesões para outros.

Card 104

"É realmente espantoso", murmurou Alice consigo, "como todas as criaturas brigam. É de levar a gente à loucura!"

Interpretação: Pessoas com autismo podem experimentar uma sensação de confusão e frustração quando não conseguem entender os comportamentos ou interações das outras pessoas. Isso é frequentemente causado pela dificuldade em interpretar pistas sociais e emoções, resultando em um sentimento de desorientação no ambiente social.

Card 105

"'Oh! Não adianta falar com ele", disse Alice, desesperada, "é completamente idiota!"

Interpretação: Indivíduos com autismo muitas vezes enfrentam dificuldades de comunicação, o que pode levar a frustrações tanto para a pessoa com autismo quanto para aqueles ao seu redor. A falta de uma comunicação fluente pode resultar em mal-entendidos, levando a julgamentos errados e até a sentimentos de impotência e desesperança, como no caso de não conseguir se fazer entender.

Card 106

"Alice observou que a cozinheira estava debruçada sobre o fogo, mexendo um caldeirão enorme que parecia cheio de sopa."

Interpretação: Pessoas com autismo muitas vezes demonstram um foco intenso em atividades específicas. Isso pode se manifestar como uma atenção exclusiva em um determinado objeto ou tarefa, às vezes ignorando o ambiente ao redor ou outras pessoas, o que pode dificultar a adaptação a novas situações e a interação social.

Card 107

"Com certeza há pimenta demais naquela sopa!", Alice disse consigo, tanto quanto podia julgar por seus espirros.

Interpretação: Indivíduos com autismo frequentemente apresentam sensibilidades sensoriais aumentadas. Estímulos como cheiros fortes, sons altos ou texturas podem ser intensamente desconfortáveis. Nesse caso, a hipersensibilidade a cheiros ou gostos fortes pode resultar em reações físicas, como espirros, que são formas de lidar com estímulos sensoriais excessivos.

Card 108

"Alice notou que o bebê espirrava e berrava sem um minuto de trégua."

Interpretação: Comportamentos intensos, como choro contínuo ou respostas emocionais exacerbadas, podem ser comuns em algumas pessoas com autismo. A dificuldade em regular emoções ou comportamentos pode levar a manifestações de angústia ou frustração, especialmente quando o ambiente é sobrecarregado por estímulos sensoriais.

Card 109

"Por favor, poderia me dizer', perguntou Alice um pouco tímida, para a Duquesa, pois não sabia se era de bom-tom falar em primeiro lugar, 'por que seu gato tanto sorri?"

Interpretação: Pessoas autistas podem ter dificuldade para ajustar seu comportamento aos diferentes contextos sociais. Iniciar uma conversa, manter o timing social ou entender o momento apropriado para falar são desafios comuns. Além disso, podem apresentar déficits no comportamento comunicativo não verbal, como expressões faciais, gestos e postura. A curiosidade de Alice sobre o sorriso do gato pode ser interpretada como uma tentativa de compreender um sinal não verbal incomum.

Card 110

"É um gato de Cheshire", disse a Duquesa para Alice, "é por isso. Porco!"

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldade em compreender respostas que não seguem uma lógica literal ou convencional. No caso deste trecho, a palavra "porco" é usada de forma inesperada, sem uma explicação clara ou uma conexão evidente com a situação. Para uma pessoa com autismo, pode ser difícil entender por que a Duquesa chamou o Gato de "porco", já que "porco" é um animal completamente diferente do "gato". A Duquesa provavelmente está utilizando uma figura de linguagem, como uma metáfora, para sugerir que o gato é sujo ou desagradável, mas essa interpretação pode não ser imediatamente clara para alguém com autismo, que pode entender as palavras de forma mais literal.

Card 111

"Não sabia que os gatos de Cheshire sempre sorriem; na verdade, não sabia que gatos podiam sorrir." Apontou Alice para a Duquesa. "Todos podem", disse a Duquesa, "e a maioria o faz."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em compreender informações novas ou inesperadas, especialmente quando desafiam seus conhecimentos prévios. Além disso, muitos autistas enfrentam dificuldades em ler os sentimentos dos outros a partir das expressões faciais, já que estas podem ser sutis ou difíceis de interpretar. Algumas pessoas com autismo também podem ter uma expressão facial mais neutra, o que pode dificultar a comunicação emocional, tanto para elas quanto para quem interage com elas.

Card 112

(...) A cozinheira tirou o caldeirão de sopa do fogo e se pôs imediatamente a atirar tudo que estava a seu alcance na Duquesa e no bebê (...). A Duquesa não tomava conhecimento deles, nem quando a atingiam; o bebê já estava berrando tanto que era quase impossível dizer se os golpes o machucavam ou não.

Interpretação: Pessoas autistas podem apresentar hiporreatividade à dor, reagindo pouco ou de forma atípica a estímulos que normalmente causariam desconforto. Além disso, o autismo costuma se manifestar na primeira infância, e sinais precoces incluem ausência de contato visual, pouca busca por interação social e reações incomuns a estímulos sensoriais.

Card 113

"Se cada um cuidasse da própria vida", disse a Duquesa para Alice num resmungo rouco, "o mundo giraria bem mais depressa."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em entender as consequências sociais de seus comportamentos ou em processar normas sociais sobre como agir em determinadas situações. Isso pode levar a uma comunicação direta e, por vezes, impessoal, sem considerar as expectativas sociais ou as reações dos outros.

Card 114

Alice falou para a Duquesa: "Pense só no que seria feito do dia e da noite! Veja, a Terra leva vinte e quatro horas para completar sua revolução..."

"Por falar em revolução", disse a Duquesa, "cortem-lhe a cabeça!"

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldades para compreender conceitos abstratos. A comunicação literal e o pensamento concreto podem tornar a compreensão de tais ideias mais difícil, levando a reações inesperadas ou até confusas, como as respostas que não abordam diretamente o contexto da questão.

Card 115

"Ora, não me aborreça", disse a Duquesa para Alice; "nunca pude suportar números!"

Interpretação: Alguns indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldades com conceitos numéricos ou demonstrar resistência a atividades que envolvam raciocínio matemático. Por outro lado, também é possível observar, em certos casos, um padrão de interesse restrito voltado para números, acompanhado de habilidades excepcionais em resolver problemas com elevado grau de complexidade. Esse perfil, marcado pelo foco intenso e sistemático, reflete a diversidade cognitiva presente no espectro.

Card 116

Enquanto cantava a segunda estrofe da canção, a Duquesa jogava o bebê bruscamente para cima e para baixo, e a pobre criaturinha berrava tanto que Alice mal conseguiu ouvir as palavras.

Interpretação: O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta precocemente desde a primeira infância. Nessa fase, já podem ser observadas dificuldades na regulação emocional e comportamental, como respostas desproporcionais a estímulos, reações físicas intensas ou comportamentos que não consideram o impacto sobre os outros.

Card 117

Alice agarrou o bebê com certa dificuldade, pois a criaturinha tinha uma forma estranha, com braços e pernas esticados em todas as direções. "Igualzinho a uma estrela-do-mar", pensou Alice.

Interpretação: Pessoas com autismo podem interpretar comparações ou metáforas de forma literal, sem compreender o significado figurado. No caso deste trecho, a comparação com uma "estrela-do-mar" pode ser difícil de entender para quem tem uma visão mais literal das palavras, dificultando a compreensão de figuras de linguagem ou analogias.

Card 118

O pobrezinho bufava como uma locomotiva quando Alice o pegou, dobrando-se e se esticando sem parar.

Interpretação: Indivíduos com autismo podem apresentar estereotipias motoras e maneirismos, como flapping (movimentos repetitivos das mãos), inquietação constante e movimentos desorganizados. Esses comportamentos podem ser uma maneira de lidar com a ansiedade, desconforto sensorial ou dificuldades na regulação motora, ajudando a pessoa a se acalmar ou processar informações sensoriais.

Card 119

Assim que descobriu a maneira adequada de acalentar o bebê (que era torcê-lo numa espécie de nó, depois agarrar firme sua orelha direita e o pé esquerdo, evitando assim que se desatasse) (...)

Interpretação: Assim como Alice manuseia o bebê de forma pouco convencional, indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldades em utilizar objetos de maneira funcional ou simbólica, como ocorre no brincar. Essas alterações podem estar associadas a padrões repetitivos, hiperfoco, dificuldades na comunicação não verbal e alterações no processamento sensorial. O brincar desfuncional é, frequentemente, um indicativo precoce de características centrais do espectro.

Card 120

Alice notou que o coitadinho do bebê soluçou de novo (ou grunhiu, era impossível distinguir), e os dois ficaram em silêncio por algum tempo.

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em interpretar sinais emocionais, tanto verbais quanto não verbais, e isso pode levá-las a se isolar, buscando a solidão como uma forma de se proteger de interações sociais desconfortáveis.

Card 121

Ao ver Alice, o Gato só sorriu. Parecia amigável, ela pensou; ainda assim, tinha garras muito longas e um número enorme de dentes, de modo que achou que devia tratá-lo com respeito.

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldades em interpretar as intenções e as pistas sociais dos outros, o que pode gerar desconfiança e desconforto, especialmente em contextos novos ou com pessoas desconhecidas.

Card 122

"Bichano de Cheshire", Alice chamou o Gato dessa forma. Alice estava muito tímida, pois não estava nada certa de que esse nome iria agradá-lo; mas ele só abriu um pouco mais o sorriso.

Interpretação: Indivíduos com autismo frequentemente têm dificuldade em estabelecer relacionamentos ou desenvolver confiança nas pessoas ao seu redor. Isso pode se manifestar como hesitação em iniciar ou manter interações, medo de julgamentos e incerteza sobre como agradar ou ser bem-recebido pelos outros.

Card 123

Alice perguntou: "Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?"

'Depende bastante de para onde quer ir", respondeu o Gato.

"Não me importa muito para onde", disse Alice.

"Então não importa que caminho tome", disse o Gato.

'Contanto que eu chegue a algum lugar", Alice acrescentou (...)

Interpretação: As terapias desempenham um papel essencial: ajudam o indivíduo a identificar um "caminho" possível, com metas alcançáveis que orientam o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e emocionais. Através do acompanhamento adequado, é possível construir um percurso mais estruturado que leve a melhorias clínicas significativas.

Card 124

(...) o Gato, acenando com a pata direita, informou a Alice: nesta direção (...) "vive um Chapeleiro; e naquela direção", acenando com a outra pata, "vive uma Lebre de Março. Visite qual deles quiser: os dois são loucos."

Interpretação: Pessoas com autismo podem apresentar dificuldades na integração entre comunicação verbal e não verbal — como entender gestos, entonações e expressões faciais no contexto da fala. No trecho, o Gato utiliza palavras junto de gestos para indicar direções, mas também introduz um juízo subjetivo e ambíguo ("os dois são loucos"), o que exige uma interpretação simbólica.

Card 125

"Mas não quero me meter com gente louca", Alice observou ao Gato.

"Oh! É inevitável", disse o Gato; "somos todos loucos aqui. Eu sou louco. Você é louca."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldades em entender figuras de linguagem, como metáforas ou expressões idiomáticas. Nesse trecho, o uso da palavra "louco" pelo Gato pode ser entendido de maneira literal, levando Alice a interpretar a situação de forma mais direta, sem captar o tom figurado da fala.

Card 126

"Para começar", disse o Gato, "um cachorro não é louco. Admite isso?"

"Suponho que sim", disse Alice.

"Pois bem", continuou o Gato, "você sabe, um cachorro rosna quando está zangado e abana a cauda quando está contente. Ora, eu rosno quando estou contente e abano a cauda quando estou zangado. Portanto, sou louco."

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente enfrentam dificuldades para entender lógicas ou comportamentos sociais não convencionais. Em muitas interações, a comunicação pode ser interpretada de maneira literal, levando a confusões sobre intenções ou emoções. Além disso, a inflexibilidade cognitiva — característica comum no espectro — pode dificultar ainda mais a compreensão de situações que fogem do padrão esperado ou da lógica habitual, tornando confusa qualquer inversão de comportamentos sociais considerados "normais".

Card 127

"Vi lebres antes, pensou Alice; "a Lebre de Março vai ser interessantíssima, e talvez, como estamos em maio, não esteja freneticamente louca… pelo menos não tão louca quanto em março."

Interpretação: Pessoas com autismo muitas vezes buscam previsibilidade e consistência nas situações e interações sociais. Elas podem sentir desconforto ou ansiedade quando os padrões conhecidos são alterados ou quando enfrentam situações imprevisíveis.

Card 128

"Você disse porco ou corpo?, o Gato perguntou."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldades em compreender palavras ou expressões usadas de maneira ideossincrática, ou seja, com significados ou interpretações pessoais que não seguem o uso comum da linguagem. Esse tipo de uso da linguagem pode ser confuso para pessoas com autismo, que tendem a interpretar as palavras de forma mais literal.

Card 129

"Bem! Já vi muitas vezes um gato sem sorriso", pensou Alice; "mas um sorriso sem gato! É a coisa mais curiosa que já vi na minha vida!"

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter uma percepção alterada das convenções sociais e das interações cotidianas. Nesse caso, Alice observa o sorriso do Gato sem associá-lo ao corpo ao qual ele pertence, o que pode ser interpretado como uma dificuldade em compreender a totalidade de uma situação ou a relação entre diferentes elementos.

Card 132

"Está bem", disse o Gato a Alice; e dessa vez desapareceu bem devagar, começando pela ponta da cauda e terminando com o sorriso, que persistiu algum tempo depois que o resto de si fora embora.

Interpretação: Pessoas com autismo muitas vezes têm dificuldades com mudanças e transições, especialmente quando são rápidas ou inesperadas. A maneira gradual com que o Gato desaparece pode ser interpretada como uma metáfora para como indivíduos com autismo podem preferir transições mais lentas ou controladas.

Card 131

"Bem! Já vi muitas vezes um gato sem sorriso", pensou Alice; "mas um sorriso sem gato! É a coisa mais curiosa que já vi na minha vida!"

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter uma percepção alterada das convenções sociais e das interações cotidianas. Nesse caso, Alice observa o sorriso do Gato sem associá-lo ao corpo ao qual ele pertence, o que pode ser interpretado como uma dificuldade em compreender a totalidade de uma situação ou a relação entre diferentes elementos.

Card 132

(...) quando Alice avistou a casa da Lebre de Março: pensou que a casa era aquela porque as chaminés tinham forma de orelhas e o telhado era de pelo.

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldades em estabelecer conexões lógicas entre elementos de uma situação. No caso de Alice, ela faz uma associação entre a casa e a Lebre de Março com base em uma lógica visual.

Card 133

"Pare de grunhir", disse Alice; "não é em absoluto uma maneira apropriada de se expressar." O bebê grunhiu de novo, e Alice, muito inquieta, examinou seu rosto para ver o que havia de errado com ele.

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em interpretar tanto a comunicação verbal quanto a não verbal. Nesse trecho, Alice tenta entender o comportamento do bebê, mas para algumas pessoas autistas, é desafiador perceber o significado de sons, entonação ou expressões faciais.

Card 134

Alice estava começando a pensar "E agora? Que vou fazer com esta criatura quando for para casa?" quando ele grunhiu de novo com tanta fúria que ela olhou para o seu rosto um tanto alarmada. Desta vez não havia engano possível: era nem mais nem menos que um porco, e lhe pareceu que seria totalmente absurdo continuar carregando-o.

Interpretação: A reação de Alice diante da transformação do bebê em porco evidencia sua tentativa de interpretar pistas não verbais para compreender a situação. Indivíduos com transtorno do espectro autista podem apresentar dificuldade em decodificar expressões, gestos e sons, o que compromete a leitura de intenções e estados emocionais. A cena ilustra, por contraste, como a interpretação adequada desses sinais é essencial para ajustar o comportamento ao contexto.

Card 135

Em frente à casa havia uma mesa posta sob uma árvore. A Lebre de Março e o Chapeleiro estavam tomando chá; entre eles, sentado, havia um Caxinguelê, que dormia a sono solto, e os dois o usavam como almofada.

Interpretação: Algumas pessoas com autismo têm dificuldades em lidar com interações sociais convencionais e expectativas de comportamento. A interação desorganizada e a falta de participação ativa podem refletir o desafio enfrentado ao se engajar em conversas ou atividades que exigem reciprocidade, como é observado na dificuldade de envolvimento com os outros de forma espontânea e adequada ao contexto social.

Card 136

"Tome um pouco de vinho", disse a Lebre de Março num tom animador. Alice correu os olhos pela mesa toda, mas ali não havia nada além de chá. "Não vejo nenhum vinho", observou.

Interpretação: Pessoas com autismo podem apresentar alterações no processamento sensorial, incluindo o visual, o que afeta a forma como percebem e interpretam o ambiente. Frequentemente, há uma tendência a focar em detalhes específicos, sem integrar o cenário como um todo. Neste trecho, Alice busca o vinho de forma literal e concreta, sem captar a possível metáfora ou informalidade da fala. Essa dificuldade em interpretar contextos ambíguos ou simbólicos, associada à percepção sensorial seletiva, pode gerar confusão e impactar a forma como o indivíduo interage com os outros.

Card 137

"Seu cabelo está precisando de um corte", disse o Chapeleiro, que já fazia algum tempo olhava para Alice com curiosidade. Essas foram suas primeiras palavras. "Devia aprender a não fazer comentários pessoais", respondeu Alice com alguma severidade. "É muito indelicado."

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter uma abordagem social anômala, com dificuldades em ajustar-se à reciprocidade de uma conversa. Isso pode levar a uma falha em compreender o contexto social e resultar em comentários inadequados. Muitas vezes, a falta de filtros pode fazer com que falem algo sem perceber que isso pode magoar os outros.

Card 138

O Chapeleiro arregalou os olhos ao ouvir isso; mas disse apenas a Alice: "Por que um corvo se parece com uma escrivaninha?"

Interpretação: Este trecho pode ser relacionado ao desafio que algumas pessoas com autismo enfrentam ao compreender raciocínios abstratos ou perguntas enigmáticas. Muitas vezes, as pessoas com autismo preferem uma comunicação direta e lógica, o que torna difícil para elas processar metáforas, piadas ou questionamentos que não tenham uma resposta clara ou que exijam um entendimento mais subjetivo.

Card 139

"(...) pensou Alice: "Que bom que tenham começado a propor adivinhações." E acrescentou em voz alta: "Acho que posso resolver essa."

Interpretação: Pessoas com autismo tendem a responder de forma literal e lógica, tendo dificuldades em captar nuances que exigem flexibilidade cognitiva. Quando se deparam com adivinhações ou situações abstratas, podem buscar uma resolução direta e objetiva, sem considerar a intenção criativa ou o tom lúdico da situação.

Card 140

"Então deveria dizer o que pensa", comentou a Lebre de Março para Alice.

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter uma abordagem social anômala, com dificuldades em ajustar suas respostas e comportamentos ao contexto social. Isso pode levar à falta de filtros, fazendo com que expressem o que pensam de maneira direta, sem perceber se isso se encaixa nas expectativas implícitas de uma situação social.

Card 141

"Eu digo", Alice respondeu apressadamente; "pelo menos... pelo menos eu penso o que digo... é a mesma coisa, não?" "Nem de longe a mesma coisa!" disse o Chapeleiro. "Seria como dizer que 'vejo o que como' é a mesma coisa que 'como o que vejo?"

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldades em compreender as sutilezas de expressões, o que pode comprometer a comunicação, pois podem não perceber as diferenças de significado entre palavras ou frases que, para outros, têm implicações distintas.

Card 142

"Não foi muito polido da sua parte sentar-se sem ser convidada", retrucou à Alice a Lebre de Março

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldades em compreender e seguir normas sociais não ditas, como as de cortesia e etiqueta. Muitas vezes, podem não perceber as convenções sociais que determinam o comportamento esperado em situações específicas, como respeitar o convite para se sentar ou interagir de maneira formal.

Card 143

"Não é a mesma coisa",(acrescentou a Lebre de Março) "assim como não é dizer que 'aprecio o que tenho' é a mesma coisa que 'tenho o que aprecio?"

Interpretação: Indivíduos com autismo podem encontrar dificuldades em compreender comparações e declarações paradoxais. A tendência para uma interpretação mais concreta e direta pode dificultar a compreensão de frases que envolvem conceitos opostos ou comparações sutis.

Card 144

"Alice estivera olhando por cima do ombro dela com certa curiosidade. "Que relógio engraçado!" observou ao Chapeleiro. "Marca o dia do mês, e não marca a hora!

Interpretação: Em alguns casos, pessoas com autismo podem usar objetos de maneira estereotipada, atribuindo-lhes funções específicas ou limitadas. A percepção do relógio como marcador apenas do dia do mês, sem considerar sua função de marcar as horas, pode refletir uma dificuldade em perceber e utilizar objetos de forma flexível, limitando-se a um uso fixo e previsível.

Card 145

Alice ficou terrivelmente espantada. A observação do Chapeleiro lhe parecia não fazer nenhum tipo de sentido, embora, sem dúvida, os dois estivessem falando a mesma língua. "Não o entendo bem", disse, o mais polidamente que pôde.

Interpretação: Pessoas com autismo, devido a dificuldades na comunicação, podem gerar mal-entendidos tanto por parte delas, que podem não compreender as intenções dos outros, quanto pelos outros, que podem não entender as respostas ou comportamentos da pessoa com autismo. Isso torna difícil para todos os envolvidos compreender a dinâmica da interação.

Card 146

"Já decifrou o enigma?", indagou o Chapeleiro, voltando-se de novo para Alice. "Não, desisto", Alice respondeu. "Qual é a resposta?" "Não tenho a menor ideia", disse o Chapeleiro.

Interpretação: Pessoas com autismo, por serem mais literais em sua comunicação, têm dificuldades em entender o que os outros estão imaginando ou criando em brincadeiras que exigem uma troca criativa de ideias. Como essas brincadeiras muitas vezes dependem da capacidade de inferir o pensamento ou as intenções dos outros, a dificuldade em interpretar ou compartilhar essas ideias pode gerar barreiras para a participação ativa e fluída na interação.

Card 147

"O Caxinguelê está dormindo de novo", disse o Chapeleiro, e derramou um pouco de chá quente sobre o nariz dele.

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter alterações no processamento sensorial, o que pode fazer com que a percepção de dor ou desconforto seja diferente da que a maioria das pessoas experimenta. No caso do Chapeleiro, o chá quente derramado no Caxinguelê pode não ter causado dor devido a uma diminuição na sensibilidade ao calor, enquanto para outros, uma simples pluma poderia causar desconforto.

Card 148

O Caxinguelê jogou a cabeça para trás com impaciência e disse, sem abrir os olhos: "É claro, é claro; é precisamente isso que eu ia observar."

Interpretação: A dificuldade em manter contato visual e em integrar expressões faciais, gestos e tom de voz à comunicação verbal pode impactar a clareza e a reciprocidade das interações sociais. Pessoas com autismo podem demonstrar padrões atípicos de comunicação não verbal, como evitar olhar diretamente para o interlocutor ou apresentar expressões que não correspondem ao conteúdo da fala, o que pode gerar dificuldades na compreensão mútua durante as conversas.

Card 149

Alice suspirou, entediada. "Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo", disse, "do que gastá-lo com adivinhações que não têm resposta."

Interpretação: A imaginação compartilhada, essencial para interações sociais lúdicas e conversas abstratas, pode ser um desafio para pessoas com autismo. A dificuldade em compreender ou se envolver em atividades sem um propósito concreto pode levar ao desinteresse ou frustração diante de interações que envolvem brincadeiras simbólicas, metáforas ou trocas sociais que não seguem uma lógica objetiva e previsível.

Card 150

"Se você conhecesse o Tempo tão bem quanto eu", disse o Chapeleiro à Alice, "falaria dele com mais respeito."

Interpretação: O Tempo pode simbolizar a rotina estruturada e a previsibilidade, aspectos fundamentais para muitas pessoas com autismo, que frequentemente apresentam inflexibilidade cognitiva e resistência a mudanças inesperadas. A frustração do Chapeleiro pode ser interpretada como uma reação à falta de consideração por essa estrutura, refletindo a dificuldade que algumas pessoas com autismo enfrentam quando suas rotinas são alteradas ou não são reconhecidas pelos outros.

Card 151

"Talvez não", respondeu Alice ao Chapeleiro, cautelosa, "mas sei que tenho de bater o tempo quando estudo música."

Interpretação: Este trecho pode ser relacionado à tendência de algumas pessoas com autismo de interpretar figuras de linguagem e metáforas de maneira literal. A afirmação de Alice em "bater o tempo" na música e a ideia abstrata de respeito ao Tempo reflete como o raciocínio literal pode interferir na compreensão de conceitos mais sutis ou simbólicos.

Card 152

"O Tempo não suporta apanhar", disse o Chapeleiro à Alice. "Mas, se você e ele vivessem em boa paz, ele faria praticamente tudo o que você quisesse com o relógio. Por exemplo, suponha que fossem nove horas da manhã, hora de estudar as lições; bastaria um cochicho para o Tempo, e o relógio giraria num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço!"

Interpretação: Nesta metáfora, a ideia de manipular o Tempo de maneira arbitrária pode ser vista em paralelo com a rigidez cognitiva frequentemente presente no autismo, uma vez que o tempo, assim como muitos aspectos da rotina e do pensamento de pessoas autistas, segue uma estrutura fixa e inflexível.

Card 153

"(...) o Caxinguelê se sacudiu e começou a cantar dormindo "Pisca, pisca, pisca, pisca...", e continuou por tanto tempo que tiveram de lhe dar um beliscão para fazê-lo parar.

Interpretação: A repetição insistente da mesma palavra evidencia um padrão de ecolalia, frequentemente observado em pessoas com autismo, especialmente quando há hiperfoco em sons, ritmos ou padrões sensoriais que despertam interesse intenso e dificuldade de interrupção.

Card 154

Disse o Chapeleiro à Alice: "quando a Rainha deu um pulo e berrou: 'Ele está assassinando o Tempo! Cortem-lhe a cabeça!'"

Interpretação: A explosão da Rainha pode ser associada à dificuldade de lidar com transições e à intolerância a pequenas mudanças, frequentemente observadas no autismo. Mudanças abruptas na ordem esperada dos eventos podem gerar sofrimento intenso e reações desproporcionais. Além disso, a frase simbólica 'assassinando o Tempo' pode confundir indivíduos com tendência ao pensamento literal.

Card 155

"Que tal mudar de assunto?", interrompeu a Lebre de Março, bocejando. "Estou ficando cansada disso."

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente demonstram compartilhamento reduzido de interesse. Algumas vezes, elas podem se concentrar intensamente em tópicos específicos, mostrando um grande interesse por assuntos determinados. Esse comportamento, muitas vezes, é consequência de um hiperfoco, que as impede de acompanhar e engajar em temas novos ou inesperados durante a interação.

Card 156

"Era uma vez três irmãzinhas", começou o Caxinguelê, muito afobado; "e elas se chamavam Elsie, Lacie e Tillie; e moravam no fundo de um poço..." "O que elas comiam?" (...) perguntou Alice. Ela tentou imaginar como seria viver dessa maneira tão extraordinária, mas isso a deixou confusa demais, e ela foi adiante: "Mas por que moravam no fundo de um poço?"

Interpretação: Pessoas com autismo podem ter dificuldade em participar de brincadeiras que exigem imaginação compartilhada, especialmente quando a história ou a situação não seguem uma lógica concreta ou prática.

Card 157

"Isso não existe!" Alice estava começando a dizer, muito irritada, mas o Chapeleiro e a Lebre de Março fizeram "psss! psss!" e o Caxinguelê observou amuado: "Se não pode ser educada, é melhor você mesma terminar a história."

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente têm dificuldades em compreender as normas sociais e a reciprocidade esperada nas interações, o que pode dificultar o desenvolvimento e a manutenção de relacionamentos. A falta de compreensão das expectativas sociais e a dificuldade em interpretar sinais sociais podem gerar frustração, levando a dificuldades na interação e na construção de laços interpessoais.

Card 158

"Quero uma xícara limpa", interrompeu o Chapeleiro; "vamos avançar um lugar." Enquanto falava, passou para a cadeira seguinte e o Caxinguelê o acompanhou; a Lebre de Março passou para o lugar do Caxinguelê, e Alice, muito a contragosto, tomou o lugar da Lebre de Março.

Interpretação: Pessoas com autismo frequentemente enfrentam desafios ao lidar com mudanças rápidas e inesperadas, especialmente em interações sociais. A rigidez no pensamento, combinada com a forte necessidade de rotina estruturada, pode tornar transições abruptas e falta de previsibilidade fontes de desconforto e ansiedade.

Card 159

"Mas elas estavam dentro do poço", disse Alice ao Caxinguelê (...)

Interpretação: Este trecho pode refletir a dificuldade de compreender narrativas desconexas ou que não seguem uma lógica clara. Pessoas com autismo podem se sentir frustradas ao tentar entender histórias que não fazem sentido ou que parecem ilógicas, gerando uma sensação de confusão em relação ao conteúdo.

Card 160

O Caxinguelê continuou: (…) que começa com M, como maçaricos, maçanetas, memória e mesmice…

Interpretação: O foco exclusivo do Caxinguelê em palavras que iniciam com a letra "M" pode ser associado à presença de interesses circunscritos ou perseverativos, característicos do autismo. Esse padrão revela um hiperfoco em um único critério de organização — neste caso, a inicial das palavras —, acompanhado de inflexibilidade cognitiva, dificultando a ampliação das associações para outros contextos ou ideias. Além disso, a ausência de troca (neste ponto) com os demais personagens ilustra um compartilhamento reduzido de interesses, aspecto frequente em pessoas com autismo.

Card 161

(...) Alice levantou-se revoltadíssima e foi embora; o Caxinguelê adormeceu no mesmo instante, e nenhum dos outros tomou o menor conhecimento da sua saída, embora ela tenha olhado para trás uma ou duas vezes, com uma ponta de esperança de que a chamassem de volta (...)

Interpretação: Pessoas com autismo podem apresentar uma falta de interesse pelos pares em contextos sociais, o que pode resultar em dificuldade para engajar em interações sociais. Em alguns casos, a pessoa com autismo pode não demonstrar a mesma necessidade ou desejo de conexão social, preferindo o isolamento ou interações limitadas.

Card 162

(...) a última vez que Alice os viu, estavam tentando enfiar o Caxinguelê dentro de um bule de chá.

Interpretação: Este trecho pode ser interpretado como uma situação absurda e confusa, que pode simbolizar a dificuldade de algumas pessoas com autismo em lidar com comportamentos que não fazem sentido ou que quebram as normas sociais. A tentativa de enfiar o Caxinguelê em um bule é uma metáfora para como as interações sociais podem ser vistas como desconexas ou ilógicas, especialmente para aqueles que buscam uma lógica mais concreta nas situações sociais.

Card 163

UMA GRANDE ROSEIRA CRESCIA junto à entrada do jardim; suas flores eram brancas, mas três jardineiros estavam à sua volta, pintando-as de vermelho. Alice achou aquilo curiosíssimo e se aproximou para observá-los (...)

Interpretação: O ato de pintar as rosas brancas de vermelho pode ser interpretado como uma metáfora para o mascaramento social, estratégia frequentemente adotada por meninas e mulheres com transtorno do espectro autista. Tal conduta envolve a tentativa de ocultar características autísticas, ajustando comportamentos para atender às expectativas sociais, mesmo que isso exija esforço significativo e gere desgaste emocional. Essa adaptação busca evitar julgamentos ou rejeições, especialmente em contextos de alta exigência social, como é simbolizado aqui pela presença iminente da Rainha.

Card 164

"Poderiam me dizer", perguntou Alice, um pouco tímida, "por que estão pintando essas rosas?" Um dos jardineiros respondeu: "Ora, o fato, Senhorita, é que aqui devia ter sido plantada uma roseira de rosas vermelhas, e plantamos uma de rosas brancas por engano; se a Rainha descobrir, todos nós teremos nossas cabeças cortadas. (...)"

Interpretação: A dúvida de Alice sobre o que está acontecendo pode ser interpretada como uma manifestação de dificuldade em compreender situações sociais e suas convenções. Indivíduos com autismo muitas vezes têm dificuldades em interpretar normas sociais implícitas, o que os leva a questionar comportamentos ou eventos que para os outros são automáticos. A explicação do jardineiro também reflete a rigidez no cumprimento de regras, uma característica comum em pessoas com autismo, que muitas vezes demonstram um alto grau de ansiedade diante de situações em que as expectativas sociais ou as regras são violadas.

Card 165

Os dez cortesãos estavam enfeitados com losangos vermelhos da cabeça aos pés e caminhavam dois a dois, tal como os soldados.

Interpretação: A organização dos cortesãos em duplas, caminhando em formação ordenada, pode remeter ao comportamento de alinhar objetos, frequentemente observado em pessoas com autismo. Esse tipo de padrão repetitivo está associado a uma busca por previsibilidade e controle do ambiente.
A simetria e a repetição da formação podem ser percebidas como visualmente reconfortantes ou até fascinantes, sendo expressões de interesses restritos ou padrões motores estereotipados.

Card 166

Alice teve muita dúvida quanto à conveniência de se deitar de bruços como os três jardineiros, mas não conseguiu se lembrar de jamais ter ouvido falar de uma regra dessas em cortejos; 'aliás, de que serviria um cortejo', pensou, 'se todos tivessem de ficar de bruços, sem poder vê-lo?' Assim, continuou onde estava, e esperou.

Interpretação: A reflexão de Alice sobre o cortejo mostra um pensamento lógico e uma dificuldade em compreender as regras não explícitas que governam as interações sociais. Esse questionamento e a dificuldade em seguir normas sociais podem ser observados em pessoas com autismo, que frequentemente têm dificuldades em entender e seguir convenções sociais não explicitadas, levando a uma adaptação própria do comportamento.

Card 167

"Meu nome é Alice, para servir a Vossa Majestade", disse Alice, muito polidamente; mas acrescentou com seus botões: "Ora! Não passam de um baralho. Não preciso ter medo deles!"

Interpretação: A observação de Alice revela uma possível dificuldade em aderir plenamente à lógica do mundo imaginativo em que está inserida. Ao reconhecer as cartas como simples objetos e desconsiderar seus papéis simbólicos na narrativa — como figuras reais com autoridade —, ela demonstra certa resistência em participar do faz-de-conta coletivo. No autismo, essa limitação é descrita como dificuldade em engajar-se em brincadeiras imaginativas ou simbólicas.

Card 168

"E quem são esses?" quis saber a Rainha apontando os três jardineiros deitados em volta da roseira; pois, como estavam de bruços e tinham nas costas o mesmo padrão que o resto do baralho, ela não tinha como saber se eram jardineiros, soldados, cortesãos ou três dos seus próprios filhos."

Interpretação: A dificuldade da Rainha em identificar os jardineiros pode ser comparada à dificuldade que algumas pessoas com autismo têm em reconhecer papéis sociais ou distinguir funções em um contexto social. A falta de pistas claras, como o comportamento ou vestimenta diferenciada, pode levar a confusão sobre a identidade e o papel de uma pessoa em determinado contexto.

Card 169

A Rainha ficou rubra de fúria, e depois de fuzilá-la com os olhos por um momento como uma fera selvagem gritou: "Cortem-lhe a cabeça! Cortem…"

Interpretação: A reação abrupta e desproporcional da Rainha diante de uma situação que contraria suas expectativas pode ser interpretada como manifestação de inflexibilidade cognitiva. Em indivíduos com autismo, é comum a presença de um padrão rígido de pensamento e comportamento, no qual pequenas mudanças ou frustrações são percebidas de forma intensa, levando a respostas imediatas e extremas. Essa dificuldade em adaptar-se a situações inesperadas reflete a baixa tolerância à mudança e a necessidade de controle sobre o ambiente.

Card 170

"Levantem-se!", disse a Rainha em voz alta e enganiçada, e instantaneamente os três jardineiros pularam de pé e começaram a fazer mesuras para o Rei, a Rainha, os infantes reais e todos os demais.

Interpretação: A sequência de mesuras realizadas de forma rígida e imediata lembra certos comportamentos estereotipados observados no autismo, em que gestos ou ações são repetidos de maneira pouco flexível. Essa cena pode ser vista como uma analogia a rituais sociais que, para algumas pessoas autistas, são reproduzidos com rigidez, sem adaptação ao contexto, funcionando como uma estratégia para lidar com a imprevisibilidade das interações sociais.

Card 171

"Parem com isso!" berrou a Rainha. "Estão me deixando tonta"; e, voltando-se para a roseira: "O que andaram fazendo aqui?" (...) "Entendo!" disse a Rainha, que nesse meio-tempo estivera examinando as rosas. "Cortem-lhes as cabeças!" e o cortejo foi adiante, três dos soldados ficando para trás para executar os desventurados jardineiros (...)

Interpretação: A reação da Rainha reflete a impaciência e a inflexibilidade, características que também podem ser observadas em indivíduos com autismo. A dificuldade em lidar com comportamentos inesperados e a pressão para seguir regras rígidas podem aumentar a ansiedade social, levando a reações intensas e desproporcionais em relação ao contexto.

Card 172

Alice perguntou "Onde está a Duquesa?" O Coelho cochichou: "Foi condenada à morte." "Por quê?" disse Alice. (...) "Deu um sopapo nas orelhas da Rainha", respondeu o Coelho.

Interpretação: O comportamento da Duquesa, ao agredir fisicamente a Rainha com um sopapo, pode ser interpretado como uma manifestação de abordagem social anômala, observada em algumas pessoas com autismo. Essa atitude evidencia uma dificuldade em adaptar-se aos padrões esperados de interação, além de uma falha no seguimento de regras sociais implícitas, como o respeito a figuras de autoridade e a manutenção de comportamentos aceitáveis em contextos formais. A ausência de filtros sociais e a impulsividade na ação também refletem possíveis alterações na autorregulação e no julgamento social.

Card 173

A maior dificuldade, Alice achou a princípio, era manobrar seu flamingo; conseguiu aninhar o corpo dele bastante confortavelmente debaixo do braço, com as pernas penduradas para fora, mas, a maioria das vezes, justamente quando tinha conseguido fazê-lo retesar bem o pescoço e ia dar uma tacada no ouriço com a cabeça dele, ele se revirava todo e a fitava com uma expressão tão perplexa que ela não conseguia deixar de cair na gargalhada (...)

Interpretação: Apesar de estarem inseridos em um contexto com funções claramente atribuídas — Alice como jogadora e o flamingo como instrumento —, há uma falha na comunicação, tanto verbal quanto não verbal, para que ambos entrem em consenso sobre suas funções no jogo. Essa dificuldade em alinhar expectativas mútuas e interpretar sinais sociais pode comprometer a fluidez da interação, refletindo desafios comuns no espectro autista relacionados à coordenação social e à compreensão das intenções do outro.

Card 174

(...) a Rainha logo ficou enfurecida, indo de um lado para outro batendo o pé e gritando "Cortem a cabeça dele!" ou "Cortem a cabeça dela!" a intervalos de cerca de um minuto.

Interpretação: A resposta imprevisível da Rainha e a frustração gerada pela interação podem refletir uma situação em que a comunicação e as expectativas sociais são difíceis de entender. A dificuldade em lidar com interações imprevisíveis é uma característica comum em pessoas com autismo, que frequentemente preferem situações estruturadas e previsíveis.

Card 175

Alice notou uma curiosa aparição no ar: de início ficou muito intrigada, mas, depois de observar por um ou dois minutos, concluiu que era um sorriso, e disse para si mesma: "É o Gato de Cheshire; agora vou ter com quem conversar."

Interpretação: A percepção isolada do sorriso antes da identificação do Gato pode ser entendida como uma analogia às dificuldades que indivíduos com autismo enfrentam na interpretação de expressões faciais e outros sinais não verbais. A demora de Alice em reconhecer o sorriso como parte de um rosto completo evidencia um possível déficit na leitura integrada dos elementos da comunicação não verbal. Essa limitação pode comprometer a compreensão das intenções e estados emocionais alheios, impactando significativamente a qualidade das interações sociais.

Card 176

Alice teve muita dúvida quanto à conveniência de se deitar de bruços como os três jardineiros, mas não conseguiu se lembrar de jamais ter ouvido falar de uma regra dessas em cortejos; aliás, de que serviria um cortejo, pensou, 'se todos tivessem de ficar de bruços, sem poder vê-lo?' Assim, continuou onde estava, e esperou.

Interpretação: A reflexão de Alice sobre o cortejo mostra um pensamento lógico e uma dificuldade em compreender as regras não explícitas que governam as interações sociais. Esse questionamento e a dificuldade em seguir normas sociais podem ser observados em pessoas com autismo, que frequentemente têm dificuldades em entender e seguir convenções sociais não explicitadas, levando a uma adaptação própria do comportamento.

Card 167

"Não acho que joguem nada limpo", Alice começou, num tom bastante queixoso, "e todos brigam tão horrivelmente que não se consegue ouvir a própria voz… e parecem não ter nenhuma regra em particular; pelo menos, se têm, ninguém as segue…

Interpretação: O relato de Alice sugere um desconforto em ambientes caóticos, com interações desorganizadas e ausência de normas claras — um tipo de situação frequentemente desafiador para indivíduos no espectro autista. A dificuldade em identificar regras sociais implícitas, aliada à sensibilidade a estímulos intensos, como barulho ou conflitos, pode gerar sobrecarga sensorial e emocional, afetando a participação e compreensão das interações.

Card 178

"Não gosto nada da cara do Gato", falou o Rei; "contudo, ele pode me beijar a mão se quiser." "Prefiro não", observou o Gato.

Interpretação: A resposta direta e aparentemente rude do Gato pode ser associada a um padrão comum no autismo: a comunicação literal, sem as mediações sociais esperadas. A ausência de filtros sociais e a recusa em seguir convenções de cortesia podem ser mal interpretadas como descortesia, quando, na verdade, refletem uma forma diferente de processamento e resposta às interações sociais.

Card 179

"Não seja impertinente", disse o Rei, "e não me olhe desse jeito!" Pôs-se atrás de Alice enquanto falava.

Interpretação: O trecho evidencia o desconforto que pode surgir em situações de contato visual. Indivíduos com autismo frequentemente são percebidos como inadequados no uso ou na interpretação do olhar. O incômodo do Rei ao ser encarado pode ser entendido como reflexo da dificuldade que pessoas no espectro podem ter ao modular suas expressões faciais ou entender os limites de contato visual nas interações.

Card 180

"Um gato pode olhar para um rei", disse Alice.
"Li isso em algum livro, mas não me lembro qual."

Interpretação: O comentário de Alice, ao mencionar que um gato pode olhar para um rei, sugere uma abordagem social anômala, especialmente ao considerar que, em muitas culturas e contextos, a interação entre um ser humano e uma figura de autoridade, como um rei, exigiria um comportamento de respeito ou subordinação. A ideia de um gato desafiar essa hierarquia e manter uma postura de igualdade ou mesmo de desafio reflete uma desconstrução das normas sociais, algo que é comum em pessoas com autismo, que podem ter dificuldades em compreender ou seguir essas expectativas implícitas de hierarquia ou autoridade.

Card 181

A Rainha só tinha uma maneira de resolver todas as dificuldades, grandes ou pequenas.
"Cortem-lhe a cabeça!", ordenou, sem pestanejar.

Interpretação: A reação da Rainha, sempre com uma única e extrema solução, pode ser interpretada como uma metáfora para padrões de pensamento inflexíveis. Em algumas pessoas com autismo, dificuldades em lidar com ambiguidades ou em gerar soluções alternativas diante de conflitos podem levar a respostas rígidas ou desproporcionais, refletindo um funcionamento cognitivo menos adaptável.

Card 182

Ao se aproximar do Gato de Cheshire, teve a surpresa de encontrar uma multidão em torno dele: o carrasco, o Rei e a Rainha estavam discutindo, todos falando ao mesmo tempo, enquanto os demais guardavam absoluto silêncio e pareciam muito apreensivos.

Interpretação: A cena representa um ambiente social caótico, com múltiplos estímulos sonoros e tensão emocional — situações frequentemente desafiadoras para pessoas com autismo. A multiplicidade de vozes e a imprevisibilidade social podem causar sobrecarga sensorial, dificultando a permanência ou participação em tais contextos.

Card 183

O ponto de vista do carrasco era que não se podia cortar uma cabeça fora a menos que houvesse um corpo do qual cortá-la; que nunca tinha feito coisa parecida antes e não ia começar naquela altura da sua vida. O ponto de vista do Rei era que tudo que tinha cabeça podia ser decapitado, e que o resto era despautério.

Interpretação: O trecho evidencia duas características frequentemente observadas em indivíduos com transtorno do espectro autista. A primeira refere-se à integração da comunicação: assim como a cabeça e o corpo precisam estar conectados, fala e gestos devem estar em harmonia para uma comunicação eficaz. A desconexão entre linguagem verbal e não verbal pode gerar mal-entendidos. A segunda diz respeito à rigidez cognitiva, expressa na inflexibilidade do carrasco e do Rei, cada um preso à sua lógica e resistente a considerar o ponto de vista alheio — um padrão comum em pessoas com autismo.

Card 184

(...) Alice reconheceu o Coelho Branco: falava depressa, nervosamente, sorria de tudo que era dito e passou sem a notar.

Interpretação: O comportamento do Coelho Branco pode ser interpretado como representativo de uma abordagem social anômala, especialmente pela forma desregulada com que se comunica — falando de maneira acelerada, sorrindo de tudo que é dito, sem modulação adequada da expressão emocional. Esse padrão reflete dificuldades em ajustar a comunicação ao contexto social. Além disso, o fato de passar por Alice sem notá-la sugere uma possível ausência de interesse espontâneo pelos pares, característica marcante do transtorno.

Card 185

"Quando eu for uma duquesa", disse Alice para si mesma (é verdade que num tom não muito esperançoso), "não vou ter nenhuma pimenta na minha cozinha. Uma sopa pode muito bem ficar boa sem pimenta… Talvez seja sempre a pimenta que torna as pessoas esquentadas", continuou, muito contente de ter encontrado um novo tipo de regra, "e o vinagre que as torna azedas… e a camomila que as torna amargas… e… o caramelo e essas coisas que tornam as crianças suaves. Só queria que as pessoas soubessem disto: não seriam tão sovinas com bombons…"

Interpretação: O trecho evidencia um padrão de pensamento literal e sistemático, frequentemente encontrado em indivíduos com autismo. Alice constrói associações causais rígidas entre substâncias e traços de personalidade — como pimenta causando irritabilidade ou caramelo provocando suavidade — demonstrando uma tendência a elaborar regras próprias para explicar o comportamento humano.

Card 186

"(...) Neste instante não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouquinho" – falou a Duquesa.
"Talvez não tenha nenhuma", Alice atreveu-se a observar.
"Ora, vamos, criança!" disse a Duquesa. "Tudo tem uma moral, é questão de saber encontrá-la."

Interpretação: Justificativa: A fala da Duquesa revela uma necessidade de encontrar sentido e moral em todas as situações, mesmo quando o significado não é claro. Essa tendência pode estar relacionada à rigidez cognitiva observada em indivíduos com autismo, que frequentemente buscam organizar o mundo com base em regras fixas e previsíveis. Além disso, a insistência em identificar uma moral — mesmo sem conseguir articulá-la de imediato — pode remeter ao hiperfoco, caracterizado por uma concentração intensa e persistente em determinados temas, dificultando o afastamento daquele conteúdo específico, mesmo quando ele não é relevante para o momento.

Card 187

"É mesmo", concordou a Duquesa, "e a moral disso é… 'Oh, é o amor, é o amor que faz o mundo girar'."
"Alguém disse", Alice murmurou, "que ele gira quando cada um trata do que é da sua conta."

Interpretação: Neste trecho, tanto a Duquesa quanto Alice demonstram competência pragmática ao atribuírem significados não literais à máxima apresentada, cada uma seguindo uma linha distinta de interpretação. A Duquesa opta por uma abordagem poética, esperançosa e simbólica, enquanto Alice recorre a uma perspectiva mais concreta, prática e voltada ao cotidiano.

Card 188

"Ah, bem! O significado é quase o mesmo", disse a Duquesa, fincando o queixinho pontudo no ombro de Alice enquanto acrescentava: "e a moral disto é… 'Cuide do sentido, que os sons cuidarão de si'."
"Como gosta de achar moral nas coisas!" Alice pensou consigo mesma.

Interpretação: A insistência da Duquesa em extrair uma moral de cada situação indica um padrão de pensamento inflexível, com necessidade constante de atribuir significado às experiências. A repetição dessa conduta ao longo do diálogo sugere a presença de um possível hiperfoco temático, com concentração intensa em um único assunto — neste caso, a moralidade nas ações cotidianas. Além disso, o gesto físico da Duquesa ao fincar o queixo no ombro de Alice pode indicar uma dificuldade em reconhecer ou respeitar limites interpessoais, configurando uma abordagem social anômala, característica que também pode estar presente em indivíduos dentro do espectro.

Card 189

"É a pura verdade", disse a Duquesa, "flamingos e mostarda picam. E a moral disso é… 'Aves da mesma plumagem voam juntas'."
"Só que mostarda não é ave", Alice observou.
"Certo, como sempre", disse a Duquesa; "que maneira clara você tem de expressar as coisas!"

Interpretação: Neste trecho, a Duquesa associa elementos sem relação lógica entre si, demonstrando uma interpretação e fala idiossincrática e pouco coerente do contexto. Essa dificuldade em estabelecer conexões conceituais adequadas pode estar presente em pessoas com autismo, especialmente naquelas com padrões de pensamento mais literais ou concretos. A fala de Alice, ao corrigir a incoerência, mostra uma tendência à precisão e ao pensamento lógico, o que também pode ser observado em indivíduos dentro do espectro.

Card 190

"Mas é claro", disse a Duquesa, que parecia pronta a concordar com tudo que Alice dizia; "há uma grande mina de mostarda aqui perto. E a moral disso é… 'Quanto mais eu ganho, mais você perde'."

Interpretação: A fala da Duquesa revela uma dificuldade em estabelecer uma conversação típica, marcada por trocas recíprocas e pela construção compartilhada de sentido. Seu foco excessivo em extrair uma moral de cada enunciado desvia a interação de um curso comunicativo usual e prejudica a fluidez do diálogo. Essa tendência pode resultar em um discurso idiossincrático, isto é, compreensível apenas para quem o produz, dificultando a construção de significados compartilhados.

Card 191

"Por favor, não se dê ao trabalho de dizer nada mais longo", disse Alice.

"Ora, trabalho algum!" disse a Duquesa. "Dou-lhe de presente tudo que disse até agora."

"Que presente barato!" pensou Alice. "Ainda bem que não se dão presentes de aniversário desse tipo!" Mas não se arriscou a dizer isso.

Interpretação: A reação de Alice diante da fala da Duquesa demonstra um julgamento pragmático e objetivo, o que pode estar associado ao estilo comunicacional de pessoas com autismo, que muitas vezes interpretam os enunciados de forma literal e avaliam seu conteúdo com base em critérios concretos.

Card 192

"Ouça, estou lhe avisando", gritou a Rainha, batendo o pé no chão enquanto falava; "ou você ou a sua cabeça devem desaparecer, e já! Faça sua escolha!"

Interpretação: Nota-se uma abordagem social anômala e uma dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos. A ausência de modulação na fala e a incapacidade de considerar alternativas mais adequadas ao momento indicam limitações na adaptação às demandas implícitas da vivência social e comunicativa. Esse padrão de resposta rígido e inflexível pode estar relacionado a características frequentemente observadas em pessoas com autismo.

Card 193

Não tinham ido muito longe quando avistaram a Tartaruga Falsa à distância, sentada triste e solitária na saliência de uma pedra e, ao se aproximarem, Alice pôde ouvi-la suspirar, como se tivesse o coração partido. Sentiu muita pena. "Qual é o problema dela?", perguntou. O Grifo respondeu, quase com as mesmas palavras de antes: "É tudo fantasia dela: não tem problema nenhum. Vamos!"

Interpretação: Este trecho pode ser relacionado a aspectos comuns no TEA. O comentário do Grifo sugere uma possível dificuldade em interpretar sinais não verbais, como a expressão corporal da Tartaruga Falsa. O comportamento da personagem — isolada e visivelmente triste — pode remeter ao isolamento social e a sintomas depressivos, comorbidades frequentes em indivíduos com autismo. Por fim, a expressão "coração partido" ilustra o uso de linguagem figurada, que pode ser de difícil compreensão para pessoas com TEA, devido à tendência ao pensamento concreto.

Card 194

Alice pensou consigo: "Não vejo como ela pode terminar, se nem sequer começa." Mas esperou pacientemente.

Interpretação: O pensamento de Alice revela uma expectativa rígida quanto à estrutura lógica e sequencial das ações — início, desenvolvimento e conclusão. Essa necessidade de organização linear e previsível pode ser associada à rigidez cognitiva frequentemente observada em pessoas com TEA, nas quais há menor tolerância a desvios em padrões estabelecidos de raciocínio ou discurso. A ideia de que algo não pode terminar sem antes ter começado expressa uma preferência por construções concretas e literais, nas quais a coerência depende da aderência a regras explícitas e ordenadas.

Card 195

"Quando éramos pequenos", a Tartaruga Falsa finalmente recomeçou, mais calma, embora ainda soluçando um pouquinho vez por outra, "íamos à escola no mar. O mestre era um Cágado velho… nós o chamávamos de Tartarruga."

Interpretação: O trecho remete simbolicamente às dificuldades escolares enfrentadas por algumas crianças com TEA. A escola no mar e o mestre descrito como um cágado, chamado de tartaruga — animal associado à lentidão —, podem representar um modelo educacional que não acompanha as necessidades específicas do aluno. Quando o ensino não se adapta ao ritmo individual, a aprendizagem torna-se frustrante, reforçando sentimentos de inadequação ou exclusão e prejudicando o vínculo com o ambiente escolar.

Card 196

"Por que o chamavam de Tartarruga, se ele não era uma?", Alice perguntou.

"Nós o chamávamos de Tartarruga porque tinha… tanta ruga!", respondeu a Tartaruga, irritada; "realmente você é muito bronca!"

Interpretação: O trocadilho entre "Tartarruga" e "tanta ruga" exemplifica uma dificuldade comum enfrentada por pessoas com transtorno do espectro autista em entender jogos de palavras e trocadilhos, que muitas vezes dependem de pistas para serem compreendidas. Em primeiro lugar, trata-se de um trocadilho fonético com a palavra 'tartaruga', e, em segundo, em termos de inferência, a expressão 'tanta ruga' faz alusão ao envelhecimento da tartaruga, que, sendo velha, tem muitas rugas. Assim, o entendimento de trocadilhos ou piadas com duplo sentido, como este, pode ser complexo, já que exige a capacidade de captar nuances que não são explicitamente lógicas ou concretas.

Card 197

"Tínhamos a melhor educação… de fato, íamos à escola todo dia…" (Falou a Tartaruga Falsa).

"Eu também ia à escola", disse Alice; (...) "tínhamos aulas de francês e música."

"E de lavanderia?", insistiu a Tartaruga Falsa.

"Claro que não!", indignou-se Alice.

"Ah! Então a sua escola não era realmente boa", disse a Tartaruga Falsa, num tom de grande alívio. "Pois na nossa vinha ao pé da conta: 'Francês, música e lavanderia — extras'."

"Com certeza não precisava muito disso", Alice observou, "vivendo no fundo do mar."

Interpretação: A Tartaruga Falsa insiste em temas desconexos, que podem fazer sentido apenas para ela, elaborando um discurso ideossocrático, baseado em interesses próprios. Esse tipo de discurso reflete a tendência de focar em assuntos específicos, muitas vezes sem considerar o contexto ou a reciprocidade da interação. Além disso, a resposta de Alice sobre a impossibilidade de ter aulas no fundo do mar reflete a rigidez cognitiva, já que ela não consegue se desvincular de um raciocínio lógico e concreto para participar de um devaneio ou brincadeira compartilhada.

Card 198

"O refrão de novo!" gritou o Grifo, e a Tartaruga Falsa estava começando a repeti-lo.

Interpretação: A repetição do refrão sob comando e a prontidão da Tartaruga Falsa para repeti-lo pode ser interpretada, por analogia, como um padrão de comportamento repetitivo, algo que, embora não esteja explicitamente evidente, pode remeter a comportamentos frequentemente observados em indivíduos com autismo. Esses comportamentos incluem estereotipias, que são movimentos ou ações repetitivas, como bater as mãos ou repetir palavras e frases.

Card 199

O Grifo comentou: "Talvez você não tenha vivido muito tempo no mar…" ("Nunca", disse Alice), "…e talvez nunca tenha sido apresentada a uma lagosta…" (Alice ia começando a dizer "Provei uma vez…", mas engoliu a língua mais que depressa e disse: "Não, nunca") "…então não pode imaginar que coisa deliciosa é uma Quadrilha da Lagosta!"

Interpretação: Em indivíduos com autismo, o compartilhamento reduzido de interesses durante interações sociais pode dificultar a manutenção de conversas recíprocas, especialmente quando o assunto não é de seu domínio ou não desperta seu foco de atenção.

Card 200

"Ora", disse o Grifo, "primeiro se forma uma fila ao longo da praia…" "Duas filas!" exclamou a Tartaruga Falsa. "Focas, tartarugas, salmões e assim por diante; depois, quando você tiver acabado de remover toda a água-viva…"

Interpretação: Essa ênfase na disposição ordenada dos elementos e na sequência lógica da atividade pode ser associada a características observadas em pessoas com autismo, como a valorização de rotinas, a tendência a alinhar objetos e a busca por previsibilidade. Além disso, observa-se a criação de uma ordem específica de personagens — focas, tartarugas, salmões — o que reforça um padrão de pensamento marcado por rigidez cognitiva. A própria menção à formação de filas evidencia esse desejo de alinhamento e organização, representando visualmente a necessidade de estrutura e controle sobre o ambiente.

Card 201

"…dá dois passos à frente…" "Cada um de par com uma lagosta!" exclamou o Grifo. "É claro", disse a Tartaruga Falsa. "Dois passos à frente, balancê…" "…troque de lagosta e se afaste na mesma ordem", continuou o Grifo. "Depois, sabe", continuou a Tartaruga Falsa, "você joga…" "As lagostas!" gritou o Grifo, dando uma pirueta no ar. "…no mar, o mais longe que puder…" "Nada atrás delas!" berrou o Grifo. "Dá um salto-mortal no mar!" exclamou a Tartaruga Falsa, cabriolando freneticamente. "Troca de lagosta de novo!" esgoelou-se o Grifo.

Interpretação: A coreografia descrita, apesar de fantasiosa, apresenta uma sequência estruturada de ações que seguem uma ordem específica e repetitiva, como "dois passos à frente", "troque de lagosta", "jogue as lagostas" e "nada atrás delas". Essa organização pode remeter a padrões de comportamento observados em pessoas com autismo, como a realização de movimentos estereotipados e repetitivos, bem como a preferência por sequências motoras previsíveis. A forma como os personagens seguem etapas fixas da dança sugere um tipo de sequenciamento rígido que pode ser mais confortável ou familiar a indivíduos com esse perfil cognitivo.

Card 202

Então começaram a dançar solenemente, dando voltas e voltas em torno de Alice, vez por outra lhe pisando os pés quando passavam perto demais, e acenando com as patas dianteiras para marcar o compasso, enquanto a Tartaruga Falsa cantava, muito lenta e tristemente (…)

Interpretação: De forma simbólica, a cena pode representar aspectos frequentemente observados no transtorno do espectro autista. O movimento de "dar voltas e voltas" em torno de Alice sugere estereotipias motoras, como girar sobre si ou circular repetidamente. O ato de "pisarem nos pés" pode remeter a alterações no processamento sensorial, em que estímulos táteis inesperados geram desconforto ou reações exacerbadas. Já o "aceno com as patas dianteiras para marcar o compasso" remete a comportamentos ritmados e à rigidez, indicando preferência por padrões repetitivos e previsíveis.

Card 203

"Já", disse Alice. "Vi merluzas várias vezes no jant…" engoliu a língua rápido. "Não sei onde Jant pode ser", disse a Tartaruga Falsa, "mas se já as viu tantas vezes, claro que sabe como são."

Interpretação: O comportamento da Tartaruga Falsa, que não percebeu que "Jant" não é uma palavra completa e que foi cortada de "jantar", pode ser associado à dificuldade em captar pistas sociais e contextuais, frequentemente observadas em pessoas com autismo. Nesse caso, a Tartaruga Falsa não percebeu que a palavra cortada poderia causar mal-estar no contexto da conversa, revelando uma possível falha em perceber nuances sociais e as implicações emocionais das interações verbais. Isso pode refletir uma dificuldade em interpretar as sutilezas da comunicação.

Card 204

Aqui a Tartaruga Falsa bocejou e fechou os olhos.

Interpretação: O comportamento da Tartaruga Falsa, ao bocejar e fechar os olhos, pode refletir a dificuldade em se engajar em interações ou atividades que não estão alinhadas com seus próprios interesses ou focos.

Card 205

(…) sugeriu o Grifo. "Sabe por que se chamam merluzas?" "Nunca pensei sobre isso", admitiu Alice. "Por quê?" "Porque servem para merlustrar botas e sapatos", o Grifo respondeu muito solenemente.

Interpretação:A criação de palavras ou sentidos próprios para os termos, como no caso do verbo inventado "merlustrar", pode remeter ao modo como algumas crianças com autismo desenvolvem formas particulares de linguagem, seja por meio de neologismos, ecolalias modificadas ou uso idiossincrático de palavras. Essa construção pessoal do discurso pode refletir uma tentativa de estabelecer regras próprias de comunicação, o que nem sempre é compreendido pelo interlocutor e pode dificultar as interações sociais.

Card 206

"Se eu fosse a merluza", disse Alice, cujos pensamentos continuavam presos à canção, "teria dito ao delfim: 'Fique longe, por favor: não o queremos conosco!'"

Interpretação: A fala de Alice revela uma permanência mental em uma ideia anterior, demonstrando dificuldade em se desvincular de um conteúdo previamente apresentado. Esse padrão pode ser associado à rigidez cognitiva, característica observada em pessoas com autismo, que se manifesta pela tendência a manter o foco em um tema específico por tempo prolongado, mesmo quando o contexto já mudou.

Card 207

"Claro que não", disse a Tartaruga Falsa. "Ora, se um peixe viesse me contar que estava saindo de viagem, eu diria: 'Com que delfim?'"

Interpretação: O enunciado da Tartaruga Falsa baseia-se em um trocadilho envolvendo a semelhança fonética entre "dolphin" (golfinho) e "dauphin" (título de herdeiro do trono), além do uso da ambiguidade da expressão "com que delfim?". Em contextos como esse, o uso de jogos de palavras, ironias ou duplos sentidos pode comprometer a compreensão de pessoas com autismo, que frequentemente apresentam um padrão de linguagem mais literal. A dificuldade em acessar o significado pretendido em construções ambíguas pode gerar confusão, especialmente quando as regras comunicativas não são explícitas, o que exige flexibilidade linguística e inferência social — aspectos frequentemente comprometidos no transtorno.

Card 208

"Vamos, agora conte-nos algumas das suas aventuras." "Eu poderia lhes contar minhas aventuras… começando por esta manhã", disse Alice um pouco tímida; "mas não adianta voltar a ontem, porque eu era uma pessoa diferente." "Explique isso tudo", disse a Tartaruga Falsa. "Não, não! Primeiro as aventuras!" impacientou-se o Grifo. "Explicações tomam um tempo medonho."

Interpretação: Evidencia-se uma dificuldade de compartilhamento recíproco de interesses, frequentemente observada em pessoas com autismo. A interlocução social pode se tornar assimétrica quando há descompasso entre o foco temático de quem fala e a expectativa de quem ouve, comprometendo a construção de um diálogo compartilhado.

Card 209

"Como as criaturas dão ordens à gente e nos fazem decorar lições!" pensou Alice. "É como se eu estivesse na escola neste momento."

Interpretação: A percepção de Alice sobre a imposição de ordens e a exigência de decorar lições remete à experiência escolar como um ambiente potencialmente desconfortável, especialmente quando marcado por rigidez e pouca margem para a expressão individual. Em alguns casos, pessoas com autismo podem vivenciar a escola como um espaço desafiador, tanto pelas possíveis dificuldades de aprendizagem quanto pelas exigências de adaptação a rotinas inflexíveis e à obediência a comandos cuja finalidade não está claramente compreendida. Nessas situações, existe o risco de que o ambiente educacional seja associado a sentimentos de inadequação ou frustração, especialmente quando não há abertura para abordagens mais inclusivas e significativas.

Card 210

Alice não disse nada; sentara-se com a cabeça nas mãos, perguntando a si mesma se algum dia alguma coisa voltaria a acontecer de maneira natural.

Interpretação: Para algumas pessoas com autismo, especialmente em contextos sociais complexos, pode haver um esforço contínuo para corresponder a expectativas externas por meio de comportamentos socialmente aceitos, mesmo que esses não reflitam sua forma espontânea de ser. Esse processo, frequentemente descrito como camuflagem ou mascaramento social, tende a ser exaustivo e pode gerar sensação de artificialidade nas interações. Em determinados momentos, isso pode culminar em um desejo de isolamento, como estratégia de autorregulação diante da sobrecarga emocional ou da percepção de que tudo ao redor exige um desempenho que não se sustenta de forma natural.

Card 211

"Mas e aquilo sobre as pontas dos pés? Entende? Como ela podia separar as pontas dos pés com a fuça?"

"É a primeira posição no balé", ensinou Alice (...)

Interpretação: Entre crianças com autismo, é relativamente frequente a presença de estereotipias motoras, como a marcha em pontas dos pés. Esse padrão motor, embora não exclusivo do autismo, pode estar associado à autorregulação sensorial ou a uma forma de organização motora particular. A estranheza expressa no diálogo pode representar a reação de interlocutores que não compreendem tais manifestações, o que, em contextos reais, pode contribuir para a estigmatização de comportamentos típicos do espectro autista.

Card 212

(...) mas Alice estava terrivelmente desorientada com aquilo tudo e só queria mudar de assunto.

Interpretação: Em indivíduos com autismo, é possível observar um compartilhamento reduzido de interesses durante interações sociais, o que pode se manifestar por mudanças abruptas de tema ou por um afastamento da conversa quando o conteúdo não é de seu interesse ou excede sua capacidade de processamento no momento. Esse comportamento também pode estar relacionado à presença de interesses específicos e intensos, com tendência ao hiperfoco, o que pode tornar desafiador engajar-se em temas que não estejam dentro de seu campo de interesse restrito.

Card 213

"De que adianta recitar toda essa lenga-lenga", interrompeu a Tartaruga Falsa, "se você não vai explicando a cada passo? É de longe a coisa mais atrapalhada que já ouvi!"

Interpretação: A reação da Tartaruga Falsa, que exige explicações detalhadas a cada passo, pode remeter à dificuldade em acompanhar comunicações que não seguem uma estrutura lógica e explícita. A manutenção de uma conversação típica pode ser prejudicada por fatores como a forma direta e pouco modulada de se comunicar, o desinteresse por temas propostos por outros interlocutores ou a limitação na leitura de pistas sociais, como expressões faciais, gestos e tons de voz, dificultando a fluidez do diálogo.

Card 214

"É, acho melhor você parar", disse o Grifo — o que Alice fez com muito prazer.

"Vamos tentar mais uma figura da Quadrilha da Lagosta?" propôs o Grifo. "Ou você preferiria que a Tartaruga Falsa cantasse uma canção?"

Interpretação: "Autistas podem ter dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou atividades lúdicas que exigem flexibilidade cognitiva e criatividade. Indivíduos com autismo frequentemente apresentam desafios na participação em jogos ou interações simbólicas, como essas brincadeiras, que exigem a capacidade de se engajar em mundos fictícios ou de interpretar situações de forma abstrata."

Card 215

"Que julgamento é esse?" perguntou Alice, ofegante, enquanto corria; mas o Grifo respondeu apenas: "Vamos!" e correu ainda mais depressa, enquanto, cada vez mais tenuemente, carregadas pela brisa que os seguia, lhes chegavam as palavras melancólicas:

Sooo... paa da nooo... iii... teee,

Bela, bela Sopa!

Interpretação:O trecho pode ilustrar uma forma de comunicação idiossincrática ou ecolalia, características observadas em indivíduos com autismo. A repetição de sons e frases, como no caso das palavras da canção, pode refletir uma dificuldade em compreender e se integrar adequadamente ao fluxo da conversa. A ecolalia, que envolve a repetição de palavras ou frases ouvidas anteriormente, pode ser utilizada como uma maneira de expressar pensamentos ou de autorregular-se em uma interação, mesmo que o conteúdo não se relacione diretamente ao que está sendo discutido.

Card 216

"Gostaria que já tivessem encerrado o julgamento", pensou Alice, "e passassem aos comes e bebes!" Mas como isso parecia de todo improvável, começou a observar tudo à sua volta, para matar o tempo.

Interpretação: Tal comportamento pode ser interpretado como exemplo de um compartilhamento reduzido de interesses sociais, uma vez que ela não manifesta envolvimento emocional ou cognitivo com o conteúdo central da situação vivida coletivamente. Essa dificuldade em compartilhar focos de interesse ou participar de experiências sociais de forma recíproca é uma característica frequentemente observada em indivíduos com transtorno do espectro autista.

Card 217

Alice nunca estivera num tribunal antes, mas lera sobre eles em livros, ficando muito satisfeita ao descobrir que sabia o nome de quase tudo ali. "Aquele é o juiz", disse consigo, "por causa da sua enorme peruca."

Interpretação: A personagem reconhece o juiz ao associá-lo à peruca, conhecimento previamente adquirido por meio da leitura. Essa identificação direta, baseada em informação estruturada, contrasta com situações que exigem inferência a partir de pistas sociais. Indivíduos com transtorno do espectro autista tendem a se sair melhor quando expostos previamente a informações organizadas, mas podem ter dificuldade em fazer inferências sociais espontâneas em contextos novos. Caso não tivesse lido sobre tribunais, identificar o juiz por sinais sutis talvez fosse mais desafiador.

Card 218

Aliás, o juiz era o Rei; e, como usava a coroa por cima da peruca, não parecia muito à vontade e com certeza aquilo não lhe era apropriado.

Interpretação:A cena evidencia a incongruência entre dois papéis sociais distintos — o de rei e o de juiz — representados simultaneamente pelo mesmo personagem, cuja aparência reforça essa sobreposição ao exibir, ao mesmo tempo, a coroa e a peruca. Embora tal contradição fosse perceptível para todos, os demais personagens a aceitavam sem questionamento, uma vez que envolvia uma figura de autoridade. No entanto, Alice demonstra dificuldade em ajustar seu comportamento às convenções sociais implícitas do ambiente, especialmente quando estas contrariam conhecimentos previamente consolidados ou padrões lógicos de previsibilidade.

Card 219

"E ali está a banca dos jurados", pensou Alice, "e aquelas doze criaturas..." (era obrigada a dizer "criaturas", porque algumas eram animais e algumas eram aves) "suponho que sejam os jurados." Repetiu esta última palavra duas ou três vezes para si mesma, com muito orgulho: pois achava, com razão, que muito poucas meninhas da sua idade sabiam o significado daquilo tudo.

Interpretação: A repetição da palavra "jurados" e o orgulho de Alice ao nomear corretamente o grupo indicam um interesse específico por um tema incomum para sua idade. A valorização desse conhecimento pode sugerir um padrão de foco intenso e pouco compartilhado, típico de indivíduos com transtorno do espectro autista, especialmente quando o assunto envolve fascínio pessoal por conteúdos atípicos para seu grupo etário.

Card 220

Os doze jurados estavam todos muito atarefados, escrevendo em suas lousas. "O que estão fazendo?" Alice sussurrou ao Grifo. "Não podem ter nada para escrever antes que o julgamento comece." "Estão escrevendo seus nomes", o Grifo sussurrou em resposta, "por medo de esquecê-los antes do fim do julgamento."

Interpretação: O comportamento dos jurados ao escreverem seus próprios nomes, mesmo antes do início do julgamento, pode ser interpretado de forma simbólica como uma manifestação de pensamento idiossincrático. Naturalmente, espera-se que o indivíduo reconheça e memorize seu próprio nome sem esforço, pois ele está diretamente vinculado à sua identidade. No entanto, a necessidade de registrá-lo, como se fosse uma informação externa e passível de esquecimento, sugere um certo distanciamento da própria identidade, remetendo à forma como algumas pessoas com transtorno do espectro autista podem se referir a si mesmas na terceira pessoa ou apresentar dificuldade em integrar plenamente a linguagem autorreferencial à perspectiva da primeira pessoa.

Card 221

A primeira testemunha era o Chapeleiro. Chegou com uma xícara de chá numa das mãos e um pedaço de pão com manteiga na outra. "Perdoe-me, Majestade", começou, "por trazer isto, mas ainda não tinha terminado meu chá quando fui convocado."

Interpretação: A atitude do Chapeleiro ao insistir em manter sua rotina de tomar chá, mesmo diante da convocação para o julgamento, ilustra um comportamento de hiperfoco e inflexibilidade, características frequentemente observadas em indivíduos com TEA. Essa inflexibilidade pode ser acompanhada de uma necessidade de previsibilidade e controle, o que torna o desvio de suas rotinas desconfortável ou até angustiante.

Card 222

"Tire o chapéu", disse o Rei ao Chapeleiro. "Não é meu", disse o Chapeleiro. "Roubado!" exclamou o rei, voltando-se para os jurados, que instantaneamente fizeram um apontamento do fato. "São todos para vender", acrescentou o Chapeleiro à guisa de explicação; "nenhum me pertence. Sou um chapeleiro."

Interpretação: A reação do Chapeleiro ao não tirar o chapéu durante o julgamento reflete uma dificuldade em compreender e ajustar-se a normas sociais, um comportamento frequentemente observado em indivíduos com TEA. Nesse caso, o Chapeleiro justifica sua atitude com base em uma rigidez de pensamento, onde ele acredita que, como o chapéu não é realmente dele, mas sim um objeto fruto do seu trabalho, não faz sentido tirá-lo. Essa dificuldade em adaptar-se à norma social de retirar o chapéu pode ser vista como uma manifestação de inflexibilidade cognitiva, em que regras externas são desconsideradas ou reinterpretadas com base em suas próprias regras internas rígidas.

Card 223

Isso não pareceu encorajar muito a testemunha (o Chapeleiro): ficou de pernas bambas, olhando apreensivo para a Rainha e, na sua confusão, arrancou fora com uma mordida um bom naco da xícara em vez do pão com manteiga.

Interpretação: Este trecho pode ser interpretado como uma dificuldade de ajustar o comportamento às exigências do contexto social. Indivíduos com transtorno do espectro autista, diante de sobrecarga emocional, podem apresentar respostas desorganizadas ou incomuns como forma de autorregulação, incluindo movimentos estereotipados, ações inadequadas ao ambiente ou comportamentos desajustados, como o descrito. Em alguns casos, essas situações podem levar à evitação de interações sociais com alta demanda interpessoal, resultando em isolamento.

Card 224

Nesse exato momento Alice teve uma sensação curiosíssima, que a deixou muito intrigada até entender o que era: estava começando a crescer de novo. A princípio achou que teria de se levantar e sair do tribunal; pensando melhor, porém, decidiu ficar onde estava enquanto houvesse espaço para ela.

Interpretação: A experiência de Alice ao perceber que estava "crescendo" repentinamente pode ser compreendida como uma manifestação simbólica de alterações no processamento sensorial, frequentemente descritas por indivíduos com TEA. Essas alterações podem afetar qualquer modalidade sensorial — visual, tátil, proprioceptiva, vestibular, auditiva, entre outras — gerando uma percepção corporal distorcida ou em descompasso com a realidade objetiva.

Card 225

"Gostaria que não me apertasse tanto", disse o Caxinguelê, que estava sentado do lado de Alice. "Mal posso respirar."

Interpretação: A queixa do Caxinguelê ao relatar incômodo pelo contato físico excessivo de Alice pode ser relacionada a uma alteração no processamento sensorial, aspecto frequentemente observado em indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA). Nesse caso, a sensibilidade tátil exacerbada pode gerar desconforto diante de estímulos que, para a maioria das pessoas, seriam considerados neutros ou pouco significativos, como a proximidade corporal ou o toque.

Card 226

"Sou um pobre coitado, Majestade", começou o Chapeleiro, numa voz trêmula, "e ainda não tinha começado o meu chá... não faz mais de uma semana... e como o pão com manteiga estava rareando tanto... e o cintilar da bandeja..." "Sem tirar do quê?" perguntou o Rei. "Cin-ti-lar", o Chapeleiro corrigiu. "Claro, sem tirar o chá do lar!" disse o Rei rispidamente. "Pensa que sou um asno? Adiante!"

Interpretação: Ao interpretar equivocadamente a palavra "cintilar" como uma expressão sem sentido — "tirar o chá do lar" —, o Rei demonstra uma escuta literal, sem considerar o contexto semântico da fala. Essa falha na interpretação pode ser vista como uma limitação na comunicação recíproca, em que o interlocutor não consegue estabelecer conexões apropriadas entre o discurso e seu significado. Em contextos sociais, esse tipo de dificuldade compromete o fluxo da interação e pode gerar mal-entendidos ou respostas desproporcionais, como a rispidez expressa em seguida.

Card 227

"Bem, se devo, devo", disse o Rei, com um ar tristonho, e, após cruzar os braços e quase dar um nó na cara de tanto amarrá-la para a cozinheira, perguntou com uma voz cavernosa: "De que são feitas as tortas?" "Pimenta, principalmente", respondeu a cozinheira.

Interpretação: A atitude do Rei ao realizar uma pergunta com expressão exagerada e teatralizada, acompanhada de gestos marcadamente dramáticos — como cruzar os braços e contorcer o rosto —, pode indicar uma dificuldade em modular seu comportamento comunicativo de maneira compatível com a situação, refletindo uma desintegração entre a comunicação verbal e não verbal. Muitas vezes, em indivíduos com dificuldades de comunicação, observa-se uma desconexão entre o que é dito e a forma como é expresso, tanto na linguagem verbal quanto nos gestos e expressões faciais.

Card 228

"Melado", disse o Caxinguelê em uma voz sonolenta por trás da Rainha. "Prendam esse Caxinguelê", a Rainha guinchou. "Decapitem esse Caxinguelê! Retirem esse Caxinguelê do Tribunal! Sufoquem-no! Torturem-no! Arranquem-lhe os bigodes!" Por alguns minutos o tribunal inteiro virou um pandemônio, todos tentando expulsar o Caxinguelê (...)

Interpretação: A reação extrema da Rainha ao Caxinguelê demonstra uma dificuldade em ajustar seu comportamento para se adequar a contextos sociais adequados. Sua resposta agressiva e desproporcional, sem considerar a situação de forma racional, reflete uma incapacidade de adaptar-se às normas sociais do tribunal, evidenciando uma falha em regular suas emoções e ações de acordo com o ambiente ao redor.

Card 229

"Aqui!", gritou Alice, esquecendo por completo, na excitação do momento, o quanto tinha crescido nos últimos minutos, e se levantou com tal afobação que derrubou a banca dos jurados com a barra da saia, jogando todos eles sobre as cabeças da assistência. Lá ficaram eles estatelados.

Interpretação: A atitude de Alice, ao levantar-se abruptamente sem perceber o impacto de seu gesto, pode ser interpretada como metáfora das dificuldades que algumas crianças com autismo enfrentam para ajustar seus comportamentos ao contexto social. Assim como ela não levou em conta sua mudança de tamanho, esses indivíduos podem não reconhecer expectativas sociais implícitas ou os efeitos de suas ações sobre os outros. Mesmo quando espontâneos, tais comportamentos podem ser vistos como inadequados por não se alinharem às convenções sociais esperadas.

Card 230

A essas palavras o baralho inteiro se ergueu no ar e veio voando para cima dela. Alice deu um gritinho, um pouco de medo e um pouco de raiva, tentou repeli-los e se viu deitada na ribanceira, a cabeça no colo da irmã, que afastava delicadamente algumas folhas secas que haviam voejado das árvores até seu rosto.

Interpretação: O trecho em que Alice reage ao baralho que voa em sua direção pode simbolizar uma sobrecarga sensorial, comum em pessoas com transtorno do espectro autista. A mistura de medo e raiva diante de um estímulo intenso, acompanhada da tentativa de afastar os objetos, remete às reações de quem enfrenta dificuldades na regulação emocional e sensorial. A cena final, com Alice sendo reconfortada pela irmã, destaca a importância do acolhimento e do suporte para mediar essas experiências desafiadoras.

Card 241

Referências:

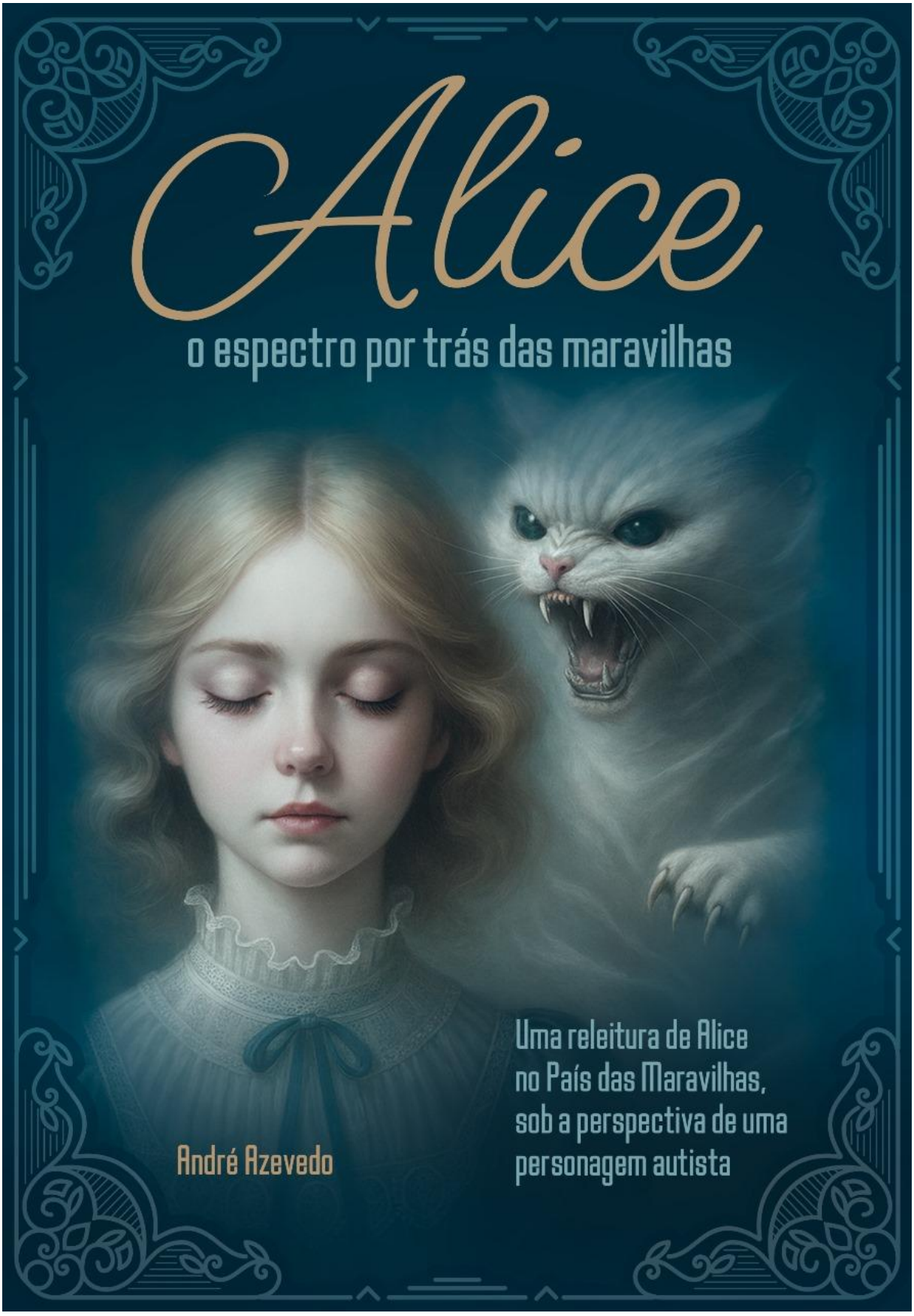
APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais**. - 5 edição - Texto revisado (DSM-5-TR). Porto Alegre: Artmed, 2022.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland**. London: Macmillan, 1865.

APÊNDICE N - Produto Educacional – Livro *Alice: O Espectro por Trás das Maravilhas*

Alice

o espectro por trás das maravilhas



Uma releitura de Alice
no País das Maravilhas,
sob a perspectiva de uma
personagem autista

André Azevedo



Alice

o espectro por trás das maravilhas

Uma releitura de Alice no País das Maravilhas,
sob a perspectiva de uma personagem autista

André Azevedo

Alice

o espectro por trás das maravilhas

Uma releitura de Alice no País das Maravilhas,
sob a perspectiva de uma personagem autista

Edição do Autor

Copyright © by 2025 André Azevedo

Capa e Projeto Gráfico
Alexandre Belloto

Ilustrações criadas com apoio de inteligência artificial

Copidesque
Sonia Belloto

Revisão
Carol Gust
Amanda Pontes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RXXX Azevedo, André
Alice. O espectro por trás das maravilhas / André Azevedo.
São Paulo: Edição do autor, 2025.

ISBN 978-65-01-71325-0

1. Literatura Brasileira. 2. Romance. I. Título.

CDU XXX.XXX.X (XX) CDD XXXX.X

Catalogação elaborada por Regina Simão Paulino – CRB 6/1154

Todos os direitos desta edição reservados ao Autor.

Prefácio

Certa vez, Alice caiu em um buraco e descobriu um mundo completamente diferente do que ela conhecia.

As regras, que pareciam fixas, já não valiam. O tempo seguia outra lógica, e cada encontro revelava personagens únicos, com formas singulares de pensar, sentir e agir.

Para muitos pais, mães e profissionais, o contato com o autismo é uma experiência semelhante, de atravessar um portal para um universo novo, cheio de desafios, mas também repleto de descobertas inesperadas.

Assim como Alice, é preciso coragem para olhar além do óbvio, perceber a beleza naquilo que não se encaixa em moldes convencionais e aprender com cada diferença que se apresenta. Por vezes, o caminho pode ser confuso, cheio de dúvidas e questionamentos. Há momentos em que tudo parece encolher, e outros em que a realidade se agiganta de forma assustadora, mas pouco a pouco surgem perspectivas inéditas, onde a sensibilidade, a criatividade e a autenticidade ganham lugar de destaque.

Assim chegamos a este livro. Com muita clareza e delicadeza, André nos conduz com mágica e competência a descobrir que, de certa forma, o universo do autismo é esse país de maravilhas. Não porque seja fácil ou mágico, mas porque nos desafia a abandonar as medidas rígidas do que chamamos de normalidade e nos convida a experimentar novas formas de estar no mundo.

Cada criança, como cada personagem que Alice encontra, apresenta uma lógica própria, uma linguagem singular, revisitada pelo autor, nos mostrando uma maneira única de se relacionar com o tempo, o espaço e as pessoas. Quando aceitamos esse convite, descobrimos que a diversidade é fonte de aprendizado e encantamento.

No entanto, André foi mais longe. Embasado nos preceitos da ciência, e sem simplificar ou reduzir diagnósticos, este livro aborda a complexidade com poesia. Seu texto não tenta encaixar o autismo em fórmulas estreitas, mas nos conduz pela delicadeza da observação clínica e pela riqueza do olhar humano. Não se trata de oferecer respostas prontas ou atalhos mágicos, mas de propor reflexões, compartilhar conhecimentos e narrar histórias que ajudam a transformar o país das maravilhas do autismo em um território menos assustador e mais acolhedor. Afinal, o que parece estranho à primeira vista pode se revelar maravilhoso quando aceitamos o convite de enxergar com novos olhos.

É justamente isso que André nos oferece: ele une o olhar atento do médico ao coração e à sensibilidade da boa escrita. Em suas palavras, descobrimos que o autismo não é apenas um diagnóstico, mas um convite a enxergar o mundo de forma mais ampla, generosa e profundamente humana. Ao longo das páginas somos lembrados de que não há uma única Alice, mas diversas, singulares e encantadoras, quando abrimos nosso coração para o inesperado.

André nos guia com delicadeza e brilho, revelando belezas escondidas, onde antes só existiam dúvidas. Sua escrita nos convida a desacelerar, a observar mais de perto, a escutar silêncios e a valorizar pequenos gestos, que no corre-corre da vida poderiam passar despercebidos.

Ele nos mostra que compreender o autismo é, sobretudo, compreender novas formas de linguagem, novas maneiras de construir vínculos e novas possibilidades de encontro. Este livro é, portanto, mais do que leitura: é encontro, é afeto, é descoberta. Também é testemunho de que ciência e sensibilidade podem caminhar lado a lado, nutrindo-se mutuamente.

Tal como Alice, que pela fechadura de uma pequena porta vislumbrou o País das Maravilhas, somos convidados a atravessar com André esse portal de reflexão e humanidade.

Do outro lado, há sempre novas formas de se maravilhar com a vida e com as pessoas que a tornam única. Este livro é uma leitura única e uma oportunidade que deve ser aproveitada.

Doutora Alessandra Freitas Russo
Neurologista Infantil

Dedicatória

À minha mãe, porque ao seu lado aprendi que o sentir pode ir além dos sentidos, que a comunicação existe mesmo quando não há palavras, e que o meu coração encontrou no seu colo o mais intenso dos hiperfocos: o amor eterno.

Agradecimentos

À minha orientadora, Sandra Regina, que se jogou comigo na toca do coelho, acreditando na possibilidade de transformar este livro em realidade, mostrando que sonhos podem ganhar corpo quando se ousa atravessar a queda.

Às minhas professoras doutoras Rosamaria Garcia, Rebeca Nunes e Alessandra Russo, que me ajudaram a encontrar e a utilizar a chave dourada para destrancar as portas, ensinando-me também a me adaptar para atravessá-las, mesmo quando pareciam estreitas demais.

À minha família – mãe, tias, irmãs, sobrinhas e primas –, que apareceram nos momentos oportunos como o Gato de Cheshire, com sorrisos largos e a presença firme, que me recordava sobre quem eu sou e de onde eu vim.

Aos amigos, em especial Andrea, meu braço direito nesta travessia, e também a todos os outros que compartilharam comigo da Mesa do Chá do Chapeleiro Maluco, onde a descontração e o afeto tornaram o tempo mais leve.

Aos alunos e residentes, que se assemelham ao Grifo e à Tartaruga, mostrando que o ensino e a aprendizagem seguem caminhos singulares, ora estranhos, ora desafiadores, mas sempre cheios de lições duradouras.

Aos chefes e colegas de trabalho que, em minha jornada, foram como o Coelho Branco e seu inseparável relógio. Quando eu me sentia perdido entre prazos e tarefas, eles eram os ponteiros a indicar a direção, e quando o desânimo e o cansaço chegavam, eram eles que davam a corda nesse relógio, para me revigorar.

Ao meu companheiro e aos meus cachorros, que foram como a Lagarta Azul, capazes de me transportar a outra dimensão, trazendo paz e serenidade quando os dias se tornavam turbulentos.

Aos pacientes, que são as muitas faces de Alice - únicos, enigmáticos, e transformadores, que me ensinam diariamente que a verdadeira essência da medicina é acolher e respeitar a singularidade de cada um.

Por fim, mas não menos importante, a Deus, o verdadeiro Pai das Maravilhas, que me concedeu o início e cada etapa dessa travessia. Nele compreendo que ciência e fé não se opõem, mas se entrelaçam como uma única tapeçaria. Ele me impulsiona ao amor, ao altruísmo e à forma mais gentil do cuidar.

Se cada desafio que surgiu nessa construção foi como a própria Rainha de Copas, apontando para mim e gritando Cortem-lhe a cabeça, também foi diante dela que descobri a minha força, pois apesar de suas ordens, sigo inteiro e transformado.

Prólogo

A Chave Que Abre Outros Mundos

Há livros que nos contam histórias. Há histórias que nos contam pessoas. Este livro nasce da travessia entre os dois.

Trata-se de uma releitura – ou talvez uma redescoberta – do clássico de Lewis Carroll – As Aventuras de Alice no País das Maravilhas, mas por um espelho diferente – um espelho onde as imagens se deslocam, os sentidos se misturam e a lógica escorre como tinta na chuva.

Aqui, os olhos que enxergam são os de alguém que percebe o mundo de forma singular. Aqui, Alice é muitas. Cada uma delas representa um fragmento possível do espectro.

Este não é um livro sobre o autismo. Este é um livro desde o autismo, porque não se trata de observar de fora, nem de rotular comportamentos. Trata-se de partir de um lugar mais íntimo, onde a percepção é outra, o tempo tem outro ritmo, e o mundo se revela por caminhos pouco trilhados.

Aqui, cada cena, cada silêncio, cada metáfora é um convite a olhar com os olhos de quem sente diferente, de quem organiza a realidade por outras lógicas, de quem, mesmo sem ser ouvido, continua presente.

Não é uma descrição técnica. É uma travessia simbólica. Não busca explicar o que é o autismo, mas expressar o que pode ser vivê-lo ou, ao menos, escutá-lo com imaginação.

Em cada capítulo veremos não apenas uma narrativa fantástica se desdobrar, mas também – com delicadeza – o eco de experiências que marcam aqueles que vivem sob a lógica e a sensibilidade de um mundo à parte que, na verdade, está bem aqui.

Não haverá diagnósticos entre estas páginas. Nenhum rótulo. Nenhuma sigla sobre o autismo, nem seus sinônimos clínicos ou educacionais.

Evitamos, tanto quanto possível, os termos técnicos e as explicações lineares, porque esta obra não pretende apenas informar. Ela deseja tocar.

Queremos que este livro seja lido com o coração aberto por estudantes, educadores, profissionais da saúde, mães, pais, adolescentes, curiosos ou sonhadores.

Cada capítulo é uma travessia simbólica, construída para permitir que o leitor veja por dentro e habite a lógica do incomum, ainda que por um instante.

Até mesmo as leis de proteção às pessoas com esse tipo de condição serão apresentadas por nomes simbólicos, como se no próprio País das Maravilhas já existissem normas que garantissem os direitos de quem percebe, sente e se expressa de forma singular. Isso não por capricho literário, mas para afirmar que o cuidado e a dignidade cabem em qualquer mundo, até mesmo nos mais absurdos.

Cada capítulo acompanhará um dos desafios enfrentados por essa Alice múltipla, ora em forma de silêncio, ora em forma de excesso. De ruídos, de gestos e de desconexões. De perguntas que nunca param. De olhares que não se cruzam. De sentimentos que, às vezes, não encontram nome.

Tal como a portinha encantada do livro original, ao final do prólogo haverá a imagem de uma porta com uma fechadura. Nela o leitor encontrará uma pequena chave – um QR Code –, para atravessar da fábula para a técnica. Essa passagem levará a explicações acessíveis sobre os critérios diagnósticos que inspiraram cada capítulo, bem como os aspectos clínicos, pedagógicos e sociais, simbolicamente discutidos. Se preferir, o leitor poderá apenas permanecer na história, mas se desejar conhecer mais estará sempre convidado a atravessar.

Ao atravessar essa portinha, o leitor perceberá que os doze capítulos da obra original de Alice foram recriados com fidelidade narrativa, seguindo o mesmo fio condutor da história. No entanto, por trás da fantasia, há uma arquitetura simbólica, cuidadosamente construída.

Sete capítulos foram dedicados a explorar, um a um, os subdomínios diagnósticos do autismo. Esses subdomínios pertencem a dois grandes critérios clínicos:

1. o critério A, que se refere às dificuldades na comunicação e na interação social;

2. o critério B, que trata dos comportamentos repetitivos, interesses restritos e sensibilidade a mudanças ou estímulos.

Os outros cinco capítulos abordam temas fundamentais, ligados ao universo do autismo como:

* os transtornos que frequentemente acompanham o diagnóstico como TDAH, ansiedade e deficiência intelectual;
* as desregulações sensoriais e emocionais como shutdowns (desligamento emocional e físico) e meltdowns (crise externalizada);
* os desafios e estratégias no processo de aprendizagem;
* as leis de proteção e os direitos da pessoa autista;
* por fim, a construção do eu, da identidade e do pertencimento.

Cada capítulo foi desenhado para entrelaçar poesia e conhecimento, criando uma travessia sensível entre o mundo da fantasia e a realidade de tantas vivências.

Essa obra é, também, o reflexo de uma longa caminhada acadêmica. Ela nasceu de um trabalho de mestrado, voltado a compreender a capacidade dos estudantes de Medicina para reconhecer o autismo.

Mais do que medir esse saber, este projeto desejou treinar o olhar e ensinar a ver o que, tantas vezes, passa despercebido, porque o diagnóstico do autismo ainda é clínico, o tempo é decisivo, e porque um olhar atento, ainda mais quando vem cedo, pode transformar uma vida.

Mas não é só ao olhar dos profissionais que este livro se dirige. Ele se dirige também à sociedade, aos pais, às mães, aos tios, aos vizinhos, porque, como nos lembra a OMS, ao menos 1% da população mundial está dentro do espectro. O último censo brasileiro já fala em mais de dois milhões de pessoas diagnosticadas no Brasil. Não estamos falando de raridade. Estamos falando de realidade.

Então, que essa leitura seja também um convite à escuta, ao acolhimento e à compreensão.

Alice nunca será descrita completamente, porque ela não pode ser reduzida a um único rosto, a um único corpo, ou a um único modo de ser.

Optamos por não apresentar uma descrição fechada de Alice, nem física, nem comportamental. Isso não é um descuido, mas uma escolha consciente – limitar Alice a um molde único seria contrariar a essência do que este livro propõe. Aqui, ela não é uma só, mas muitas.

A cada capítulo um traço diferente virá à tona – um gesto, um silêncio, uma forma de perceber o mundo. Em alguns momentos ela parecerá mais sensível, em outros, mais explosiva. Às vezes silenciosa, em outras vezes, barulhenta. Cada uma de suas versões revelará um fragmento possível do espectro, e em todas elas Alice será profundamente verdadeira.

Você pode escolher apenas acompanhar a história ou pode atravessar a portinha. Seja como for, este livro foi feito para permitir o encontro com o outro, com a diferença, e com você.

Seja bem-vindo ao país das maravilhas visto de outro jeito.

Como toda boa travessia, tudo começa com uma chave – **Que você abra as portas certas e se permita atravessar.**

Boa leitura.



Capítulo 1

Uma Queda Sensorial

Tic-tac... Tic-tac...

Parece que alguém ou alguma coisa passava por perto de Alice e deixava apenas uma lembrança – o som do tempo. O tempo tinha voz. Ao mesmo tempo, parecia ter seu próprio ritmo, conduzindo uma história num compasso que poucos poderiam acompanhar.

Em um instante, na transição de um minuto para outro, um som mais alto se impôs, como se algo acontecesse além do esperado. Algo que emergia repentinamente no exato final de um segundo. Era naquele movimento ligeiro do ponteiro dos segundos que, de repente, uma nova hora surgia. Num tic-tac mais fervoroso, o relógio carregado pelo Coelho deixava de marcar um segundo apenas, para atestar que o tempo havia mudado. É curioso como tudo isso depende de percepção.

O que seria percepção, senão a forma singular com que cada um compreende o mundo? Por um instante, Alice acreditou que além daquela badalada que estrondava seus ouvidos como se um sino lhe fosse posto sobre a cabeça, um sino transformado em chapéu, quatro ou cinco números maior do que o da sua cabeça, alguém a golpeasse com força suficiente para fazê-la estremecer.



Então eu me pergunto.

– Como pode um simples tic-tac, um som que mal supera o zumbido de uma pluma repousando sobre a linha imóvel de uma bruma, ter acometido Alice de maneira tão súbita?

Ela estava desperta e seguia os sons como se fosse uma nota descompassada ou desregulada de um instrumento de cordas, como se o tic-tac ressoasse com a força de um tambor.

Ora o som passava veloz por trás de uma moita, ora escalava de um arbusto até uma cerca de madeira mal pintada. Os olhos de Alice se encantavam, hipnotizados pelo reflexo da luz que rompia a penumbra entre as folhas de um cipreste. Era uma luz quase hipnótica, envolvente, que por instantes a fazia esquecer o som seco do relógio.

Foi nesse instante que ela viu um vulto branco. A imagem, alva como algodão, mantinha o ritmo das pedaladas como se obedecesse às ordens de ponteiros invisíveis. Isso a despertou do transe que a luz encantadora havia provocado.

O vulto corria tão rápido...

Mas o que é rápido? Para Alice, o que era lento para alguns podia ser veloz, e o que era veloz demais para outros podia parecer imóvel.

Foi então que Alice começou a perceber que assim como o tempo, a luz, o som e o movimento, a percepção de tudo ao seu redor podia ter uma forma única de existir. Ela poderia ser, também, uma forma singular de presença, e não estava errada. Se ela não pensasse nisso, talvez algum filósofo o fizesse antes dela, afirmando que pensar seria condição para existir.

Alice devaneava, e no intervalo de uma piscada ela viu o Coelho branco retirar do bolso um relógio. Tic-tac... Tic-tac... Naquele momento, o som estava diante de seus olhos. Ainda assim, a sua irmã, adormecida ao seu lado, permanecia em silêncio, sem despertar. Mas para Alice, o som surgia como um trovão – de súbito e invasivo.

Tic-tac...

Alice cobriu os ouvidos com as mãos, com tanta intensidade, como se quisesse romper a própria barreira do som. Então ela se lembrou de algo que, certa vez, ouviu na escola – que uma força bem direcionada seria capaz de romper muralhas medievais, por mais sólidas que fossem. Assim, ela tentava aplicar essa mesma lógica ao ruído que invadia a sua mente, como se com a precisão daquela força quisesse atravessar os muros invisíveis que o som erguia dentro dela. Contudo, Alice continuava o seu ritual – ela fechava os olhos, tentando esconder os brilhos que só ela conseguia ver, e com um gesto de bravura, desses que imaginamos em histórias de gigantes e dragões, ela enfrentou a luz e o som, seguindo em direção ao Coelho branco.

Ao notar o comportamento de Alice, o Coelho correu ainda mais rápido. Se antes ela duvidava de sua velocidade, daquela vez já não havia espaço para dúvidas. Ela fixou o olhar no pompom do rabo do Coelho branco e se lembrou de que sua mãe dizia que rabo de coelho trazia sorte. No entanto, para merecer a sorte, seria preciso aceitar o incômodo toque da pele do coelho sobre a sua pele, em um arrepio inevitável.

– Corre, Alice! Corre, Alice!

Era como se a sua própria voz sussurrasse em seus ouvidos. Um som agradável, que a fazia seguir adiante. Um som que ecoava como uma palavra ouvida há dias, mas que naquele momento retornava com a força de uma carroça desgovernada, descendo uma ladeira e se chocando contra um muro.

– Corre, Alice! Corre, Alice!

Essa voz se repetia como se fizesse algum sentido, mas, então, Alice percebeu que, às vezes, mesmo sem saber o que fazer, ou por que fazer, ela gostava de repetir aquela palavra. No entanto, ela decidiu que não iria apenas repetir sem saber o motivo. Ela iria correr.

Decidida, Alice seguiu o coelho por uma toca. Na verdade era um buraco que começava no tronco de uma árvore lenhosa, que já tinha sido um tronco mole de uma árvore adolescente.

Naquela época, alguém já tinha notado que os galhos daquela árvore deveriam balançar, e balançavam com o vento. Se aquela época existiu, é porque, em algum momento da jornada, em outra hora, esse cipreste molenga já tinha sido uma semente, deixada ao chão por alguém desatento.

É assim que Alice passa a perceber o mundo de forma singular – onde os outros viam um buraco, ela enxergava uma semente. Então ela se recordou de, certa vez, ter lido que um físico comparou o universo a uma casca de noz e se perguntou se, de algum modo, ela já não teria intuído esse conceito antes, com uma toca de coelho originada por uma semente de cipreste.

De qualquer forma, Alice permaneceu imóvel, com o rosto inexpressivo, como costumava ficar quando estava cercada por muitas pessoas. Então ela imaginou que, próximo ao seu quarto, poderia ter um imenso cipreste, e em meio a uma rajada de vento outonal diversas sementes se desprendessem dos galhos, pois com ventos fortes caem sementes resistentes, mas também sementes frágeis que, mesmo delicadas, são lançadas com intensidade, embaladas pela força do vento. Alice começou a intuir que a força nem sempre nasce de dentro e, por vezes, somos fortes pelas circunstâncias que nos projetam.

Ainda imóvel, ela tentava decifrar o mistério da força com que as sementes caem. Não parecia haver relação com sua própria existência, mas com a capacidade de alguém se intrometer em sua jornada.

Voltando a si, ela pensou. Se aquele buraco surgiu de uma árvore, que um dia foi uma semente frágil, por que não imaginar que novas sementes cairiam por aí, criando novos buracos, por onde os coelhos correriam, carregando o ensurdecedor tic-tac?

Alice foi além e raciocinou que em sua casa, no seu quarto, a sombra que atravessava a janela vinha de um cipreste ou de um carvalho-chorão. Ela se entristeceu ao imaginar as sementes em forma de bolota, sendo lançadas para dentro do quarto, pela fresta esquecida da janela. E se ela realmente se esquecesse de fechar a janela por alguns meses? Quantos buracos surgiriam no colchão? Quantos ela teria de desviar, antes de conseguir dormir? E se uma semente caísse bem sobre a sua cabeça? E se, num devaneio, ainda mais estranho, um coelho fizesse ali a sua toca?

A ideia a fez estremecer, e ela quase sentiu a sua pressão cair uns dois ou três milímetros de mercúrio. Então ela pensou. Quantos tic-tacs estariam ligados vinte e quatro horas por dia ao meu ouvido? Mas logo veio o alívio, como se, de alguma forma, ela sempre tivesse se preparado para resolver essa questão. Bastariam dois petelecos, um em cada orelha, para desregular aquele relógio infernal, e isso não seria um problema. Ela sentia pouco incômodo com esses toques, não por força, mas porque seu incômodo era outro, ou seja, o som constante e insistente do tic-tac.

– Corre, Alice! Corre, Alice! – ela voltava a repetir, seguindo o buraco, como se seguisse a fenda que um dia a semente faria em sua cabeça.

De repente, Alice caiu.

Ela achou aquilo irritante, pois estava programada para andar, e de repente caiu.

Onde já se viu cair, quando o certo é andar? Mesmo ouvindo as palavras que repetia em sua mente, sem saber ao certo o motivo, Alice não acreditava que fizessem sentido, afinal, de que adiantaria correr, se ela estava em queda livre?

Alice preferia não dizer Caia, Alice! Caia! Ela não gostava do som da palavra caia, pois parecia saia, e ela sempre soube que preferia vestidos.

Mesmo sem gostar da palavra, Alice teve que aceitar que estava caindo. Por um minuto, ela imaginou que ficaria feliz se o coelho e a semente do cipreste estivessem caindo com ela. Provavelmente, o som do relógio se desmantelaria. Caso a semente continuasse a produzir buracos em sua queda, talvez alcançasse o centro do universo, e lá ela se imaginou queimando como um marshmallow no fogo ou um ovo que passou do tempo na chocadeira.

Ainda assim, Alice não se preocuparia. Ela sentia incômodo ao cortar as unhas, mas queimaduras ou joelhos esfolados nunca lhe tiraram o sono.

Bummmmmm! O barulho fez Alice pensar em, finalmente, ter chegado ao fim da toca e encontrado o chão, mas na verdade ela apenas se encontrava sentada, ou melhor, acomodada em uma cadeira Luiz XV, que girava lentamente, como se prolongasse a queda. Ela tinha se deixado cair.

De estofado macio, a cadeira oferecia conforto suficiente para convencer Alice a permanecer ali, desfrutando das formas distorcidas dos objetos ao redor. No entanto, tinha um fio solto no tecido, um detalhe quase imperceptível, mas que roçava a sua pele de maneira incômoda.

Esse pequeno contato bastava para fazer Alice desistir de permanecer sentada.

– Corre, Alice! Corre, Alice!

Seus lábios murmuravam, repetindo automaticamente o que ela tinha ouvido dias antes quando, durante o início de uma tempestade, sua mãe lhe disse para correr.

Ela sabia que ainda não era hora de correr, mas, de alguma forma, saltar daquela cadeira mal costurada parecia mais suportável do que tolerar o incômodo daquele fio.

A queda parecia não ter fim. Por alguns instantes, Alice se perguntava se, de fato, caía ou se já teria cruzado a linha do Equador e começado a subir. Era impossível saber. Assim, ela se lembrou de um episódio da infância quando, certa vez, ao tentar comer macarrão com rapidez excessiva, sentiu um bolo de comida parado em algum ponto entre a sua boca e o estômago. Apressada, a sua irmã lhe deu alguns tapas nas costas e, naquele instante, Alice não sabia se o macarrão subia ou descia.

Ela sempre acreditou que o macarrão acabaria por descer, a não ser que tivesse engolido uma semente. Se fosse uma semente, talvez germinasse dentro dela, transformando-se em uma árvore que, com o tempo, se tornaria um buraco habitado por coelhos. Coelhos que, sem cessar, repetiriam o tic-tac subindo e descendo, transitando com mais urticância que o macarrão em seu esôfago.

Naquele instante, uma tecla de piano flutuando sozinha, afastada das demais, passou por Alice como se tivesse se desprendido do teclado e vagasse em um estado de exílio sonoro. A tecla pairava lentamente, como quem se perde em um sonho fantasmagórico, carregando consigo uma nota única – o MI, que soava insistentemente como se quisesse dizer algo íntimo, mas indecifrável, tocando o ar ao redor com uma melodia solitária que parecia ecoar, não apenas nos ouvidos, mas em alguma região esquecida do pensamento, com a intenção de pontuar algo profundo, mas ainda não completamente nomeado.

Foi então que me veio a imagem de Alice, anos antes, chamando por sua mãe. Curiosamente, Alice se referia a ela apenas como MI enquanto nomeava a si própria com todas as letras – Alice. Ela usava a mão da mãe como uma extensão da sua, talvez por ainda não ter elaborado um pronome que a distinguisse com autonomia. MI, como se, em vez de nomeá-la, apenas a tocasse.

Assim, não era incomum ouvir Alice dizer coisas como, por exemplo, Alice não quer mais leite, MI. Ou, em momentos de contrariedade, dizer MI, Alice não gosta quando escova puxa o cabelo de Alice. Era como se falasse de si na terceira pessoa, e da mãe por uma nota, uma partitura íntima, onde ela era o tema, e a mãe a melodia de apoio.

Pobre mãe. Se fosse para ser reduzida a uma tecla, que ao menos fosse uma com sonoridade mais luminosa, quem sabe um FÁ de farra, fascínio, farol, faísca. Melhor não deixar Alice ouvir isso. Ela já atravessou uma fase em que se fascinava por palavras que começavam com FÁ, e assim percorreu, letra por letra, todo o alfabeto. Só tivemos algum sossego quando ela chegou ao Z.

Quando Alice repetia incansavelmente o Z, as pessoas à sua volta compreendiam que era hora de desacelerar, de se recolher, de adormecer. Mas Alice tinha certa dificuldade em adormecer.

Assim como antigamente, nessa queda Alice não dormiu. Ainda não. O Z parecia querer fazer a sua dança, espiralando da ponta da língua até as pálpebras, mas ela não conseguia entregá-lo ao sono. Era como se o Z estivesse cansado de ser final e, revoltado, resolvesse ser começo. Como começo, o Z zumbia não como abelha, nem como mosquito, mas como coisa sem nome, que insiste em fazer barulho quando tudo deveria se aquietar.

Nesse momento, um zumbido diferente se infiltrou no espaço em que Alice flutuava. Não era mais queda, nem ascensão, mas apenas estar com o corpo suspenso entre a cadeira Luís XV, que rodopiava ao longe, e a luz que piscava como farol náufrago.

O som parecia vir de dentro de sua própria pele. Não era exatamente um som, mas um aviso daqueles que a pele dá quando não quer mais ser tocada por linhas, costuras, pontas soltas ou intenções alheias. Na verdade, esse zumbido era um protesto da epiderme, um sinal de que havia ali uma sensibilidade diferente, uma alteração na forma como os sentidos se manifestavam, tornando incômodo e invasivo o toque dos outros.

Alice então pensou, lembrou ou sonhou que sua pele já tinha tido um nome que jamais caberia em dicionário algum. Era um nome que somente a sua gata Dinah conhecia, e que somente ela sabia pronunciar com o ronronar adequado, sem ferir ou invadir. Um nome que se dizia com os olhos, e não com as mãos. O tic-tac ressoava, mas naquele ambiente não tinha nada que pudesse produzir aquele som.

Alice olhava para um lado, depois para o outro, e o ruído parecia ganhar forma de gente. Pior ainda, a forma de gente inconveniente, que tocava a sua pele, sem ser convidada. Para Alice, tocar alguém deveria ser sempre um ato consentido, um convite silencioso, um passaporte que já deveria vir escrito em algum lugar, assim como os registros para doador de sangue. Algo que declarasse – *A minha pele não se incomoda com o toque de outras pessoas.*

Quando Alice imaginava alguém a acariciando, e essa pessoa não era Dinah, sua gata, ela sentia uma sensação que mais parecia um tic-tac subindo da cabeça aos pés.

Uma carícia, por mais sincera que fosse, provocava nela essa sensação incômoda, semelhante ao ruído do ponteiro dos segundos batendo contra o ponteiro das horas, causando uma espécie de abalo interno, como se cada toque fosse uma batida incessante, perturbando a sua percepção. Foi quando uma coisa nova aconteceu. A tecla com a nota MI, que até então chorava sozinha no meio do escuro, ganhou companhia. Não era um acorde, mas um conflito.



Outra tecla, talvez um SI, talvez um FÁ, talvez apenas o som de um erro, começou a responder. O som dos dois juntos era incômodo. Eram dissonantes. Dava vontade de tapar os ouvidos com folhas ou com a cauda de um gato. Mas Alice ouviu. Ouviu como quem atravessa uma sala escura, cheia de espelhos estilhaçados, tateando os cacos, sem saber se está indo em frente ou voltando.

Alice já estava no chão, mas continuava a observar os objetos rodopiando ao seu redor. O movimento giratório, o constante rodopio, era algo que ela apreciava profundamente, uma sensação reconfortante e familiar. Aquele movimento repetitivo e suave parecia criar uma espécie de abrigo sensorial para ela, um momento em que o mundo externo se tornava previsível e controlável. Entre uma volta e outra ao redor do próprio eixo, Alice desviou o olhar pelo ombro esquerdo, e sua atenção foi capturada por um espelho que refletia um quadro. Nesse quadro, ela via uma criança com roupas amassadas, acabadas de sair da cama, sentada diante de um prato de feijão.

Alice deu um leve sobressalto. A imagem evocava memórias ambíguas. Desde pequena, ela sempre foi fascinada pelo cheiro da sopa de feijão que sua avó preparava. No entanto, o contato sensorial com os grãos esmagados entre os dentes e o céu da boca era, para ela, uma experiência quase torturante. A textura lhe causava desconforto extremo, que não se resumia a uma simples questão de gosto, mas a uma forma particular de se alimentar, profundamente ligada à sua percepção sensorial. Na sua mente, o feijão não era apenas comida, mas como se fosse uma maçaroca prestes a germinar, a crescer e a ganhar vida própria, com cérebro, tensão e cabelos cacheados para pentear.

Em seus contos de fada, esse feijão poderia se transformar em uma semente com potencial para brotar, crescer desde o chão até o céu, e até alcançar o gigante das histórias infantis. Alice imaginava o tamanho do buraco que essa árvore gigante deixaria ao crescer, com um espaço vasto e desconhecido. Esse buraco seria habitado por inúmeros coelhos e enormes tic-tacs, sons e criaturas que ela teria que enfrentar. Sons que se repetiam incessantemente, causando uma sensação de sobrecarga. Por isso, definitivamente, o feijão estava excluído de sua dieta, não por uma

questão de sabor, mas por causa dos buracos invisíveis que ele criava em sua percepção sensorial e nos seus sentimentos.

Enquanto refletia sobre isso, Alice foi se acomodando no chão frio. A temperatura do chão, fosse fria ou quente, não a incomodava. Era um estímulo neutro, talvez até agradável, que contrastava com outras sensações difíceis de tolerar. Com a mão esquerda, ela cobriu o olho que estava voltado para o quadro da menina comendo feijão, como quem tentasse bloquear aquela imagem, que causava desconforto.

Seu olhar então recaiu sobre um castiçal que flutuava vagarosamente no ar, acompanhando a mesma dança dos objetos que rodopiavam ao seu redor. De vez em quando, a chama da vela derretia a cera, fazendo-a escorrer lentamente. Algumas gotas de cera quente caíram sobre a pele de Alice. Inicialmente transparente, a cera se tornava esbranquiçada à medida que dissipava o calor e tingia a pele de vermelho, como se uma pequena picada de abelha tivesse acontecido.

Curiosamente, Alice não sentiu dor, nem desconforto. Ela parecia imune a essa sensação, ou talvez a percebesse de forma diferente, sem o incômodo que a maioria associaria a esse contato. A experiência do toque era processada por ela de maneira singular, mais como uma sensação neutra, ou mesmo indiferente, do que dolorosa.

De repente, alguém tossiu. Não tossiu de verdade. Tossiu como quem não quer se apresentar, mas precisa anunciar que está ali. Era uma presença. Vinha com cheiro de tinta fresca e sapatos molhados. Alice olhou ao redor e viu que as luzes tinham se organizado. Estavam em círculo, formando uma espécie de palco, ou de picadeiro, mas sem público. Era apenas ela e a presença.

A presença não disse palavra alguma, mas tudo nela parecia carregado de significados desorganizados, como frases soltas que alguém se esqueceu de concluir. Alice tentou entender. Ela percebeu o verbo esquecer pairando no ar, entrelaçado a um adjetivo que lhe apertava o peito com suavidade amarga. Um advérbio parecia querer se esconder, mas se denunciava, isolado, como um soluço no silêncio. A presença sorriu. Era um sorriso que doía no lado errado da boca.

– Você está aqui porque caiu – disse a presença.

– Eu sei – respondeu Alice.

Mas ela não sabia. Também não tinha certeza se tinha caído ou sido empurrada pela própria cadeira.

– Aqui, o tempo não tem ponteiros. O tic-tac é somente uma lembrança do mundo lá fora. Aqui, o som anda de costas.

Alice quis perguntar o que isso significava, mas sua boca não se moveu. Era como se a pergunta precisasse, primeiramente, passar pelo coração, depois pelo estômago, e só então chegasse aos lábios. Nesse trajeto, talvez, a pergunta se perdesse.

A presença se aproximou com passos leves, quase flutuantes, e foi só então que Alice conseguiu distinguir suas feições. Tratava-se de um Coelho Branco, que usava um colete cuidadosamente abotoado, e em uma das patas segurava um relógio de corrente, que consultava compulsivamente, como se cada segundo perdido lhe custasse algo precioso. Ele não disse seu nome, tampouco explicou de onde vinha, mas Alice reconheceu nele o mesmo Coelho que ela tinha visto antes, aquele da pressa e da ausência.

Houve um breve momento, em que seus olhos se encontraram. Alice quis fazer perguntas, mas não encontrou palavras. O Coelho, no entanto, falou com pressa, quase num sussurro.

– Eu... Eu estou atrasado. Muito atrasado.

Sem esperar resposta, ele lançou um último olhar ao relógio, se virou e desapareceu na penumbra, com a mesma leveza com que tinha surgido. Alice tentou segui-lo, mas não conseguiu perceber por onde ele tinha passado.

Naquele momento, o salão parecia se multiplicar em passagens e portas, e ela se aproximou de várias, uma a uma, buscando algum vestígio.

Foi então que ela notou que entre tantas portas indistintas, tinha uma muito menor que as outras, da qual escapava uma luz tênue pela fechadura. A claridade parecia pulsar, como se algo do outro lado chamasse por ela. Mas a porta era minúscula. Pequena demais para que Alice pudesse sequer tentar atravessá-la.

Ela se ajoelhou diante da minúscula porta, encostou o rosto para observar melhor, e percebeu que a luz tinha o tom suave dos fins de



tarde, o mesmo que ela costumava ver através da janela de seu quarto. A mesma luz que costuma anunciar, sem alarde, o início do que vem depois.

Era uma luz hipnótica, daquelas que prendem o olhar, sem que se perceba o tempo passando os segundos, minutos, ou talvez incontáveis voltas dos ponteiros do relógio que giravam sem que Alice notasse. Diante dela, se projetava a visão de um jardim, não apenas belo, mas encantador em sua quietude viva, como se fosse feito de outro tempo, de outra lógica.

A luz atravessava a fechadura como num antigo mecanismo de câmara escura, desses em que uma pequena abertura transforma o mundo exterior em imagem invertida dentro de uma caixa. Foi assim que Alice se imaginou, não como espectadora, mas como a própria câmara.

Ela se sentiu tomada por uma ânsia delirante de conhecer aquele jardim, com a estranha certeza de que ao transpor em pensamento a pequena abertura de luz, tudo seria projetado dentro dela, talvez de cabeça para baixo, talvez distorcido, mas ainda assim profundamente verdadeiro.

Como em todo o começo de sonho que finge ser fim, ela sentiu o chão se aproximar, embora não fosse exatamente um chão, mas um som. Era, novamente, o tic-tac.

A garrafinha, posta no centro da mesinha, tremeluzia sutilmente como se também participasse daquele balé suspenso, que envolvia o ambiente. O líquido em seu interior vibrava em resposta ao feixe de luz que o atravessava, pulsando em minúsculos redemoinhos, como se respirasse.

Ainda deitada, Alice manteve o olhar fixo na trajetória dessa luminosidade, que cortava o ar com precisão silenciosa. Sem perceber, ela moveu o braço direito em direção ao objeto, não por impulso, mas por uma espécie de atração inevitável, como se algo a convocasse com suavidade.

O vidro estava morno ao toque, e suas bordas traziam uma inscrição em relevo quase imperceptível, cujas letras formavam a frase já conhecida, mas daquela vez revestida de uma aura distinta – *Beba-me.* Diferentemente das ocasiões anteriores, esse convite não parecia uma ordem pueril ou um artifício de encantamento infantil. Havia uma densidade na grafia, como se cada letra tivesse sido moldada por mãos que conheciam o tempo, o peso do silêncio, e os mecanismos das escolhas ambíguas.

Com a garrafa entre os dedos, Alice não pensou imediatamente no conteúdo ou no gesto de beber. Foi a textura da inscrição que a distraiu o relevo do B mais acentuado, e lhe pareceu uma espécie de sinal. Talvez não se tratasse apenas de um comando, mas de um código, como se o frasco não se abrisse com a boca, mas com o entendimento. Alice permaneceu imóvel por alguns instantes, observando o líquido entre âmbar e violeta, cuja coloração variava conforme o ângulo da luz que o atravessava.

Pensamentos diversos lhe cruzavam a mente, ainda marcada pela memória do feijão e de sua textura incômoda, que evocava germinações imprevisíveis. Não era o sabor o que lhe causava repulsa, mas a sensação tátil, a intrusão daquilo que não deveria ainda estar vivo.

Diante da garrafinha, ela experimentava sensação semelhante. Um convite que prometia transformação, mas cujo desfecho permanecia

intangível, como as sementes que podem tanto gerar raízes quanto cavar túneis.

Enquanto Alice refletia, um som sutil atravessou o silêncio, algo que não vinha da garrafa, nem da cera que ainda caía ocasionalmente do castiçal. Era um ruído leve, quase imperceptível, como o de algo que se aproxima sem pressa, deslocando o ar. Alice permaneceu imóvel. Os olhos semicerrados procuravam, sem pressa, identificar a fonte daquele deslocamento.

Não havia medo, mas apenas atenção suspensa. Ela percebeu que a luz que antes atravessava a fechadura, naquele instante se dispersava de modo diferente, como se estivesse sendo interceptada.

A presença era real, mas não tinha toque, e apenas a intuição da chegada. Diante disso, ela não moveu a garrafa, nem levou o líquido à boca. Alice continuou ali, em suspenso, observando. Nessa imobilidade cheia de possibilidades, tudo parecia prestes a começar novamente.

Sem demora, Alice deixou seu estado onírico para admirar a nova dimensão que seus sentidos vivenciavam. A luz era tão encantadora que, por alguns minutos, ela se perguntou se já tinha ouvido falar daquela palavra – *encanta-Dó-ra*.

Alice não sabia ao certo o seu significado, mas sentia que naquela palavra tinha descoberto mais uma nota da tecla do piano, ainda perdida em seu imaginário.

A luz da garrafinha atravessou facilmente a mesinha de três pernas, feita de vidro. Sem pestanejar, tanto o olho aberto quanto o fechado obedeceram à pequena mensagem escrita: *Beba-me*.

Como se aquela fosse a razão última de sua busca pela luz que tanto a hipnotizava, sem hesitar, sem procurar outra tecla para abafar o ruído ensurdecedor do tic-tac, sem pensar nos buracos deixados por sentimentos plantados há muito tempo, Alice bebeu.

Ela ficou tão pequena, que passou a ser capaz de atravessar a porta, embora esta continuasse fechada, e a luz da fechadura seguisse a transitar do outro lado. Entretanto, a peça do quebra-cabeça permanecia fora do lugar, e naquele instante Alice não soube como encaixá-la.

Alice ficou desesperada, pois tinha encolhido, e com isso perdido a chance de alcançar a chave que abriria a portinha para o jardim.

Foi então que ela ouviu, uma vez mais, o som de uma tecla de piano, que rodopiava absorta no ar, insistindo incansavelmente na nota SOL, como se a própria fechadura sussurrasse em sua direção – SOL... SOL... SOL..., deixando escapar um fio de luz solar, tão fino quanto uma nota aguda, hipnotizando-a a prosseguir.

De repente Alice foi tomada por uma ideia audaciosa, a de retornar à mesa, na esperança de encontrar algum recurso, não mais uma engenhoca, mas talvez um artifício, um instrumento, uma possibilidade que lhe permitisse atravessar a porta.

Sobre a mesa, nada além da chave, mas ao espiar por baixo, ela avistou uma pequena caixinha com um bolinho.

Sem titubear, como quem ouve a última nota de uma escala prestes a Re-começar no tom seguinte, daquela vez no tom de RÉ, Alice compreendeu que não podia mais Re-cuar. Dali em diante, se arriscar era o único compasso possível para seguir em busca do jardim.

Alice engoliu o bolinho de uma só vez, tão rapidamente e de forma tão precisa, que mal o doce tocou sua língua e ela já desaparecia, sem tempo sequer para que os dentes cumprissem o seu papel.

Em seguida, ela se sentou no chão frio do salão, à espera, sem saber exatamente do que, se de si, ou talvez de um novo desfecho.

Ali Alice permaneceu, esperando como quem aguarda a próxima nota da melodia.

Entre o SOL e o RÉ, talvez viesse um LÁ depois daquela portinha, onde queria estar.

Quem sabe, assim como ela, o piano também estivesse perdido, procurando por um DÓ.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Como, porém, nessa garrafa não estava escrito "veneno", Alice se arriscou a provar e, achando o gosto muito bom (na verdade, era uma espécie de sabor misto de torta de cereja, creme, abacaxi, peru assado, puxa-puxa e torrada quente com manteiga), deu cabo dela num instante.

(Carroll, 1865, p.12)

(...) exclamou Alice, numa súbita explosão de lágrimas. "Queria muito que encostassem a cabeça no chão! Estou tão cansada de ficar assim sozinha aqui!"

(Carroll, 1865, p.17)

(...) um pratarraz (prato) saiu zunindo bem na direção da cabeça do Lacaio: pegou-lhe o nariz de raspão e foi se espatifar numa das árvores que havia atrás. (...) continuou o Lacaio no mesmo tom, como se absolutamente nada tivesse acontecido.

(Carroll, 1865, p.40)

"Gostaria que não me apertasse tanto", disse o Caxinguelê, que estava sentado do lado de Alice. "Mal posso respirar."

(Carroll, 1865, p.7)

Capítulo 2

Entre ser gigante e ser minúscula:

Reflexões sobre os extremos da resposta ao estresse

Ainda deitada sobre o chão frio do salão, Alice notou uma carta. Não era qualquer papel largado, mas um envelope sóbrio, com bordas espessas e um selo de parafina para lacre, tão vermelho quanto a sua própria pele, ainda marcado pelo calor da cera que tinha caído momentos antes.

A coincidência cromática a fez pensar. Será que aquela vela derretida também tinha ferido a carta? Se assim fosse, será que a carta, como ela, também não teria sentido dor?

A carta flutuava suavemente, e seu lacre se derretia vagarosamente sob a aproximação de uma tocha, que também pairava no ar. A tocha não a queimava, mas a iluminava com intensidade crescente, como se a ameaçasse com a própria revelação.

Alice prendeu a respiração ao ver o momento exato em que a luz tocou o papel, quase como se fossem dois corpos destinados a colidir. A luz passou suficientemente próxima do papel, e qualquer impulso a mais poderia ter sido fatal.

Então Alice pensou que há coisas, objetos, sentimentos, memórias e pessoas cuja mera aproximação pode ser suficiente para provocar uma

ruptura. Nesse exato ponto de quase contato, reside o limiar da desregulação, aquilo que, se ultrapassado, transforma o que era apenas presença em excesso, e o que era revelação em incêndio.



Ela imaginou o que poderia ter acontecido se a tocha tivesse tocado o papel, pois o tempo teria sido queimado. Sim, porque alguém, em algum momento, precisou de tempo para escrever aquela carta, mesmo que depois já não tivesse tempo de lê-la.

Mas não houve toque. A carta e a tocha continuaram seus movimentos, se afastando aos poucos, como se obedecessem a um mecanismo invisível. Eram como partes de um relógio antigo, não partes que se encontram, mas as que, ao girar em sentidos opostos, mantêm o tempo fluindo, cada qual sem jamais encostar-se à outra. Assim, o papel mergulhou de volta na penumbra enquanto a tocha seguiu iluminando outros objetos, que por algum motivo não acionavam o foco da atenção de Alice.

A penumbra não era ausência, mas suspensão. Toda a curiosidade de Alice ficou contida ali, à espera de um novo ciclo, um novo giro, uma nova sorte, pois ela já tinha aprendido que a revelação não se dá apenas pela luz. Havia momentos em que a espera era menos uma escolha e mais uma contenção, um modo silencioso de impedir que tudo se rompesse de uma vez.

Ainda que nada se mexesse ao redor, algo dentro de Alice, enfim, se alterava. Talvez houvesse no bolo um ingrediente secreto, não exatamente fermento, mas uma espécie de sopro escondido entre as migalhas. Aos poucos, como se cada respiração carregasse um impulso escondido, ela começou a sentir um alargamento sutil, uma dilatação lenta, quase imperceptível no início, mas contínua.

Alice foi crescendo, não de forma abrupta, mas como se cada parte sua fosse suavemente esticada por uma força invisível como balões ganhando forma sob o fôlego de um gesto delicado. Em poucos instantes, seu corpo ocupava mais do que o espaço impunha presença, impondo a ela mesma um estranhamento. Era grande demais para ser ela.

Antes distante e inalcançável no alto da mesa, naquele momento a chave estava ali entre os seus dedos, como quem segura uma solução prometida. A frustração parecia resolvida, mas junto dela veio um espanto novo. A porta, tão desejada, se tornou estreita demais. O que antes era obstáculo se tornou acessível, mas para ela se tornou incompatível com a passagem.



Alice se sentou no chão, sentindo a madeira ranger sob o seu peso recém-ampliado. Antes vasto e desafiador, o salão parecia fechado, abafado, como se as paredes tivessem se aproximado discretamente. **Ela tentou esticar as pernas, mas algo a impedia. Alice fez menção de mover os ombros, e foi surpreendida pela pressão do teto, como se o espaço inteiro tivesse se contraído sem aviso. Não era só o seu corpo que encontrava barreiras, mas a forma como ela se sentia ali, desalinhada e deslocada. Seu lugar no mundo já não parecia caber.**

Por um momento, ela se lembrou das vezes em que tinha imaginado como seria bom ser alta, jogar melhor, pegar coisas nas prateleiras, brilhar em um palco, com vestido comprido e uma coroa que cintilasse sob os refletores. Mas ali, sufocada entre teto e parede, tudo isso pareceu tolo como lembranças esmaecidas por um desconforto que não era só físico. Era crescer sem caber, afinal, crescer nem sempre era útil, tampouco seguro.

Assim, com a lucidez que só os deslocamentos internos permitem, Alice compreendeu que certas soluções, não apenas falham em resolver um problema, como também instauram outros. Às vezes, o que parecia ser regulação se transforma em excesso. O que parecia força se converte em rigidez. O que parecia expansão se torna desencaixe.

Foi nesse momento que Alice começou a distinguir dois modos de desequilíbrio. Um, mais visível, mais ruidoso como um crescimento súbito, fora de medida, que rasga a moldura da cena. Outro, mais sutil, mais silencioso como o encolhimento que viria depois, talvez, quando ingerisse outro pedaço do mesmo bolo, daquela vez com medo. Ambos os estados, ainda que opostos, têm em comum a sensação de inadequação – ser grande demais ou pequeno demais para o que se vive.

Talvez a verdadeira regulação não estivesse em escolher um dos extremos, mas em compreender o movimento que há entre eles. Sobretudo, em aceitar que, por vezes, as respostas chegam apenas para abrir novas perguntas. O irônico é que Alice nunca gostou de mudanças tanto quanto se incomodava quando lhe dirigiam perguntas.

A imaginação não precisava ir longe para intuir o que Alice devia estar sentindo naquele instante. Era como se o próprio desejo de transformação, tão celebrado por tantos, inclusive por suas amigas, que sempre exaltavam os benefícios de crescer, de se destacar, de ocupar espaço tivesse se tornado o motor de seu incômodo. A qualidade que todos almejavam era, naquele momento, a responsável por sua angústia. Crescer, afinal, não é sinônimo de liberdade quando o mundo ao redor não se adapta.

Outrora inalcançável, por fim a chave estava ao alcance de seus dedos. Ela poderia abrir a porta com alguma dificuldade. Mas… Para quê? Que valor teria abrir uma porta, se o próprio corpo já não podia atravessá-la? A chave, então, tão próxima, parecia quase debochar, não como solução, mas como lembrança de um tempo que passou. Era como receber um convite quando a festa já terminou, ou uma resposta que só chega quando a pergunta já nem faz sentido.

Ela pensou no lacre da carta, aquecido pelo tempo, prestes a ceder, mas não cedia. Escorria em silêncio, como um segredo à beira de se revelar, e que mesmo assim se recusava a sair do escuro. Era como se até o segredo, tal qual a chave, também tivesse chegado tarde demais.

Inflada como um balão de gás, a cabeça de Alice parecia pender perigosamente próxima a uma quina do salão. O pescoço arqueado, o olhar lateral e a mandíbula tensa. Ela tentou pedir ajuda, quem sabe para alguém do outro lado da porta, mas, em vez de palavras, Alice sentiu apenas o rosto esquentar, um rubor que lhe subiu sem aviso pelas bochechas. A voz não obedecia. O que saiu foi um som abafado, murcho, quase como se tivesse esquecido como se falava.

As mãos, então, assumiram o comando e, sem que ela decidisse, se moveram rapidamente, ansiosas, como se buscassem no ar uma forma de dizer o que a boca já não sabia mais como construir.

Era um bater de asas descoordenadas, frenéticas como as de um pássaro aprisionado, num espaço estreito. Talvez fosse só o desejo antigo de alçar voo, mesmo sem saber para onde, ou talvez apenas tentasse empurrar o ar para fora, como quem reorganiza o invisível ao seu redor, na esperança de que algo mude.

Mas, como já se suspeitava, ou se sabia, mesmo que em silêncio, às vezes a solução é o próprio problema, porque crescer para alcançar algo

pode significar perder a capacidade de habitá-lo. Porque desenvolver uma habilidade não elimina o risco de ela se tornar excessiva. Porque até mesmo o desejo de regulação pode conduzir ao desequilíbrio, se for movido por urgência, e não por escuta.

Alice não conseguia entender exatamente o que se passava com ela, mas sentia em cada vértebra desconfortável e em cada tentativa falha de comunicação, que tinha algo fora do lugar e que não era apenas o seu corpo. Ela tinha a impressão de que o mundo ao redor já não acompanhava o que ela começava a ser, ou talvez fosse ao contrário. Era ela quem não conseguia mais se ajustar ao mundo.

Assim, ali mesmo, no centro do salão, Alice aprendeu que não há solução definitiva para o que sentimos. Há apenas tentativas de que, às vezes, crescer é também aprender a desacelerar, mesmo quando todos aplaudem o contrário.

Alice tentou se virar, e com dificuldade se contorceu em movimentos que lembravam mais uma tentativa de dobrar o tempo do que de dobrar o próprio corpo. Então ela o viu novamente. O vulto branco. Tão etéreo quanto na primeira vez, tão silencioso quanto inatingível. O vulto se moveu com uma leveza inquietante, como se tudo já estivesse decidido de antemão. Cada passo parecia calculado, não por pressa, mas por certeza. Ele sabia onde pisar, sobretudo onde não permanecer.

Alice quase não teve tempo de entender o que via. Num instante o vulto estava ali, e no seguinte já se confundia com as luzes em movimento, como parte de uma dança da qual ela não participava. Como se nunca tivesse estado ali, o vulto sumiu. Restaram o leque, as luvas, e um incômodo difícil de nomear – o vazio deixado por uma ajuda que não veio.

A ausência não era só física. Era uma recusa. Não era apenas tristeza. Era também uma espécie de incredulidade. Alice não compreendia como algo ou alguém pôde vê-la naquela condição e seguir adiante, sem hesitar. Talvez mais doloroso do que não ser ajudada, era perceber que ser vista não bastava.

Então ela notou que a sua inquietação não era apenas com o que tinha visto, mas com o que tinha deixado de ser. Não era tão pequena, como tinha sido há poucos minutos. Não era mais aquela menininha que, esticando os pés na ponta dos dedos, conseguia alcançar as maçãs das macieiras mais baixas e, ao fazer isso, experimentava uma breve, mas concreta sensação de conquista. Ali ela era apenas grande o bastante para se tornar inadequada.

A grandeza de seu corpo contrastava com a rigidez do espaço ao redor. Era como se a expansão tivesse rompido o delicado equilíbrio que sustentava a sua sensação de controle. No meio desse processo, tudo o que antes parecia motivo de orgulho, como a estatura, o alcance, a impressão que causava, passou a soar como sinônimo de aprisionamento. Ao invés de libertá-la, sua nova dimensão a encerrava.

Nesse embate silencioso entre o que era e o que o espaço permitia ser, Alice se sentia trancafiada, não por paredes, mas por suas próprias limitações. Limitada pela falta de flexibilidade do mundo. Limitada pela pressa em crescer. Limitada, sobretudo, por essa desregulação que a impedia de reconhecer a si mesma na nova forma que habitava.

Ali, sentada no centro de um salão que parecia encolher na medida em que ela crescia, Alice compreendeu que nem sempre a mudança é redentora. Às vezes é apenas o prenúncio de um novo tipo de desconforto, e que quando se transforma sem preparação, o corpo pode se tornar, não um abrigo, mas um enigma pesado, desajeitado e temporariamente incompreensível.

Tudo mudava tão rápido, justamente para Alice, que sempre se acostumava a não mudar nada. Ela, que precisava entrar pelas portas do fundo ao voltar da escola, não por hábito, mas porque assim o dia seguia como deveria ser. Ela, que todas as noites escovava o pelo de Dinah com a mesma quantidade de passadas, quase como se aquilo marcasse a transição entre o que era dia e o que podia, finalmente, ser noite. Ela, que só amarrava o cabelo quando decidia fazê-lo com dois laços, e nunca um só.

Naquele momento, subitamente deslocada, sem tempo, sem transição, sem nenhuma dessas pequenas âncoras e, pior, sem os artifícios internos para lidar com tantas mudanças acumuladas, não existia o Coelho Branco com sua pressa e suas referências para apontar uma direção. Não tinha mais a carta misteriosa que, mesmo que não trouxesse respostas,

oferecia a esperança de que existissem perguntas melhores, ou, quem sabe, até uma solução.

Por um momento, Alice teve a estranha sensação de ser feita de cera, não somente na pele, mas também por dentro, como se aquela mesma substância que selava a carta corresse em seu sangue, se alojasse sob as suas unhas, se enroscasse entre os fios do seu cabelo.

Se, por acaso, Alice se encontrasse com o calor de uma chama, sem hesitar ela se permitiria queimar. Ela derreteria lenta e silenciosamente, não em dor, mas em propósito. Então, líquida, Alice atravessaria a porta, não pela maçaneta, não pela tranca, mas pela fresta imperceptível, pela microfenda da fechadura ou da madeira. Do outro lado, no jardim, talvez pudesse se refazer, e assim não precisaria da chave.

Alice chorou muito, como somente alguém muito grande pode chorar. Derramadas em volume desmedido, as suas lágrimas quase provocaram uma enxurrada. Era um dilúvio, não apenas de água, mas de tudo o que não cabia mais nela.

Não foi apenas porque algo doeu. Foi porque nada fazia sentido. Porque crescer de repente não lhe deu tempo, nem instrumentos, para entender o que sentia. Porque tudo parecia demais e, de algum modo, ela se sentia de menos.

Apesar de o seu corpo crescer tanto, Alice sentia que a sua capacidade de se adaptar encolhia na mesma proporção, como se à medida que os centímetros se acumulavam, os recursos internos se esvaiam. Era como se tudo quisesse sair ao mesmo tempo – os pensamentos embaralhados, o medo sem nome, aquele desconforto que não parava de crescer junto com ela.

Alice tentou puxar o ar com força, mas ele já não vinha como antes. Faltava algo, talvez espaço, talvez acolhimento.

Sem pensar muito, ela apoiou a mão no chão frio. Não era um gesto para erguer o corpo já grande demais para isso, mas quase um pedido silencioso de realidade. Ela queria sentir alguma coisa que não escorresse, não mudasse, e que ficasse. Pelo menos o chão permanecia, e embora não lhe oferecesse respostas, não lhe trazia novas perguntas.

Por um momento, Alice fechou os olhos, talvez em um primeiro esboço de estratégia para se reorganizar. Ela ainda não sabia nomear aquilo como uma tentativa de se acalmar, mas de alguma forma reconhecia que se continuasse olhando fixamente para a fechadura minúscula, acabaria dissolvida na própria frustração.

Então ela pensou que, talvez, o caminho não estivesse no encolher do corpo, mas no alargamento do tempo. No tempo que ela precisava para sentir, compreender, e encontrar outras formas de atravessar o que parecia intransponível.

Foi nesse intervalo quase imperceptível, mas internamente dilatado, que uma imagem lhe ocorreu. Como quem acessa uma memória antiga, anterior às palavras, ela pensou que até a cera precisa de calor para mudar de forma. Às vezes esse calor vem do incômodo, e outras vezes vêm do cuidado, mas sempre exige alguma transformação.

Por um segundo, Alice sonhou em ser aquele pedaço de cera que lacrava o envelope da carta. Assim, ela aguardaria ansiosamente o rodopio da tocha, na esperança de um embate desejado. Ela se imaginava girando como a carta girava, arrastada pela dança da chama, um giro em espiral, feito de destino e calor.

Como planetas que seguem seu curso ao redor de estrelas, talvez também ela, pequena, lacrada, selada, estivesse à espera do seu momento de combustão, não para ser destruída, mas para, enfim, ser revelada.

Com o olho de Alice alcançando proporções quase planetárias, como um corpo celeste orbitando as vizinhanças de um sistema solar, enxergar a tênue luz que escapava da fechadura se tornava uma tarefa ainda mais árdua, quase tão improvável quanto um ser humano tentar assistir a uma bactéria sem a ajuda de um microscópio.

Tudo era ausência. Inclusive dela mesma, que se percebia gigantesca, mas destituída da força que, em tempos de imaginação mais ingênua, acreditava no que o tamanho traria consigo. Talvez seu corpo pudesse lembrar aqueles titãs de antigos contos, grandes o suficiente para mover montanhas ou perturbar o mar. Mas, por dentro, nada acompanhava essa escala. As emoções não se deixavam medir por altura, nem por massa. A grandiosidade da forma física era apenas um invólucro contrastante

para a pequenez de sua capacidade de contenção interna. Havia uma desproporção dolorosa entre o que ela se tornou por fora e o que ainda não sabia nomear por dentro.

Quando o choro veio, porque, inevitavelmente, veio e não foi provocado por uma dor localizada, por um tropeço ou por uma palavra áspera, mas porque o mundo tinha perdido suas referências, e com elas a noção de orientação.

Crescer de forma tão repentina, não lhe concedeu maturidade emocional, nem a bússola necessária para interpretar os próprios estados afetivos. Tudo aquilo era demais – luz demais, ruído demais, espaço demais, contradição demais e, paradoxalmente, ela se sentia de menos – menos capaz de se localizar, menos apta a reagir, menos inteira diante da avalanche de sentidos que se desencontravam. Seu tamanho, antes um sonho de poder e conquista, naquele momento era o volume excessivo de uma solidão que ecoava entre as paredes de um salão cada vez mais apertado.

Então tudo foi se tornando excessivo, como uma panela de pressão prestes a transbordar seu conteúdo, silenciada apenas por um apito agudo que, por si só, já não bastava para conter o fervilhar interno. As mãos de Alice, que antes imitavam o bater de asas em movimentos de fuga imaginária, daquela vez suavam como sua face e suas axilas, como se seu próprio corpo estivesse à beira do derretimento. Em algum lugar impreciso, talvez alguém tivesse escutado o seu devaneio anterior sobre se tornar cera derretida. Porém, daquela vez não se tratava de sonho. Era matéria, era corpo, era urgência.

Com tal intensidade, Alice abria e fechava os olhos, que conseguia remexer o último resquício de pó assentado sobre o chão do salão. A cada piscada mais forte, ela parecia buscar algo que se perdia no ar, fosse uma ideia de liberdade ou alguma compreensão adormecida. Quando Alice se deu conta de que estava encurralada, sem saída visível, começou a forçar a cabeça contra os poucos vãos, onde ainda cabia algum movimento. Ela já não pensava no jardim, nem na passagem. A portinha, que antes significava futuro, era apenas uma lembrança inútil, e tudo se resumia a resistir.

Em resposta, seu corpo utilizava o próprio vazio como impulso, projetando-se com violência contra paredes, teto, e qualquer superfície que estivesse ao alcance. Quando nem isso bastou, veio o gesto extremo – Alice passou a se morder. Primeiramente os ombros, depois os lábios, e por fim os dedos e antebraços que, em um esforço quase épico, ela conseguia alcançar. Era como se o corpo, privado de sentido e contenção, buscasse na dor uma forma rudimentar de reencontro com ela mesma.

Em meio a um colapso que parecia vir de dentro para fora, como se todo o seu universo interno estivesse prestes a entrar em erupção, ouviu-se um grito. Não era um grito qualquer. Era um grito prolongado, quente, insistente, mais sirene do que voz, daqueles alarmes que cortam o ar, antes de qualquer explosão, avisando que algo está prestes a se romper.

Então, Alice se desfez em choro. Mas o que veio não era somente choro. Era um caos inteiro em forma de som. Um descontrole que misturava soluços, tremores, suor e respiração falhada, como se o corpo inteiro tentasse dizer, de uma vez, o que ela não sabia nomear. Eu assistia. Ou tentava. Era difícil entender onde começava cada gesto, onde terminava cada ruído. Tudo era demais para aquele espaço, que já parecia pequeno até para o próprio ar.

Essa cena despertou uma lembrança precisa, guardada com marcas de quem já tinha testemunhado um transbordamento semelhante. Certa noite, a mãe de Alice a levou para uma festa em tempo de quermesse. Havia muita gente, muitos sons, muitas cores, luzes e, principalmente, muito tempo fora de sua zona de regulação.

A noite avançava, e a previsibilidade, essa âncora tão necessária, se tornava cada vez mais inalcançável. A luz da fogueira oscilava em um ritmo que incomodava os olhos. Os fogos de artifício surgiam de supetão, sem aviso, com um barulho cortante, como se o som, em vez de ser apenas escutado, invadisse o corpo, atravessasse os ouvidos e circulasse como uma descarga elétrica entre os hemisférios do cérebro, desorganizando tudo em seu caminho.

Lembro-me de Alice gritando, se jogando ao chão com força e insistência, debatendo braços e pernas, como se o corpo precisasse se desconectar de algo insuportável. Ela cravou os dentes em si, onde pôde

alcançar, e sem distinguir muito também mordeu quem estava próximo. Alice pegava objetos e os lançava com força, sem um alvo definido, como se arremessar fosse uma tentativa rudimentar de lidar com o excesso, com o descontrole, com a dor sem nome. Era como se o gesto de lançar, mesmo que em direção ao vazio, fosse a única forma possível de não ser engolida por ele.

De imediato, Alice assim o fez. Entre tudo que ainda lhe restava, ela tentou buscar algum objeto ao alcance – a luva ou o leque, antes esquecidos pelo coelho. Foi o leque que, primeiramente, lhe caiu às mãos. Ela o segurou com uma força desajeitada, e por três vezes tentou arremessá-lo com o impulso de quem deseja expulsar de si tudo o que não cabe mais dentro. No entanto, a tentativa sempre falhava.

O leque, mesmo lançado, voltava a cair próximo de alguma parte do seu corpo, como se a própria sala não passasse de uma extensão da sua figura aumentada, inchado de emoções, suor e desalinho. Aqueles poucos espaços, ainda não ocupados por seus membros, eram preenchidos por seus gritos e por suas lágrimas.

Em um desses gestos de impulso, Alice sentiu o leve sopro do ar que o leque produzia. O movimento, quase inofensivo, começou a se repetir. Vai e vem. Vai e vem. O gesto em si mal deslocava o ar, mas ainda assim produzia um ritmo. Um balé hesitante, quase sem intenção, mas que, por alguma razão, capturou a sua atenção. Era um movimento mínimo, mas constante. Um movimento que a afastava, nem que fosse por milímetros da erupção que há instantes tomava conta do seu ser. Nesse ritmo modesto, sem grandes propósitos, Alice começou a se acalmar.

Era como se no gesto repetitivo do leque a cera que selava a carta começasse, enfim, a derreter. Com ela, as palavras secretas, antes sufocadas, impronunciáveis, começavam a se insinuar, emergindo no espaço entre a pele e o silêncio. A pulsação, antes acelerada a ponto de fazer crer que o coração tinha subido à garganta, voltava a encontrar abrigo no peito. Ainda entrecortada, a respiração começava a ensaiar um compasso possível. As veias do pescoço, antes turgidas, cediam espaço ao fluxo mais sereno do sangue.

Foi nesse estado de transição, entre o descontrole e o reequilíbrio, que Alice notou um detalhe – a sua mão já não era tão desproporcional. Talvez coubesse na luva do Coelho, aquela que ele deixou cair às pressas. Talvez, também conseguisse passar pela portinha. Um fio de esperança chegou a brilhar, mas se apagou depressa, substituído por uma lembrança incômoda – no meio do tumulto, do grito, da tentativa de se libertar, ela tinha esquecido a chave dourada.

Novamente, Alice estava diante de uma impossibilidade. Não por dor física, mas por um desalento profundo, como quem se entristece, não apenas com o que aconteceu, mas com a forma como agiu diante do que aconteceu. Um desgosto silencioso por não ter conseguido ser quem, naquele instante, queria ser.

Alice se via num impasse, que só parecia se complicar. Era grande o bastante para alcançar a chave, mas grande demais para atravessar a porta. Se diminuísse o suficiente para passar pela porta, perderia o alcance necessário para pegar a chave.

No início, era apenas uma dúvida, mas bastou um instante para que isso se transformasse em irritação. Havia algo de cruel em perceber, tarde demais, que ela teve a chance de pegar a chave e a deixou escapar. A falha do corpo se misturava à falha do tempo e, juntas, pressionavam seu peito com força muda.

Foi então que surgiu uma bola de fogo, não exatamente nova, mas imensa, dilatada como se viesse de um sonho distorcido. Era a mesma tocha de antes, mas daquela vez tão próxima, tão abrasadora, que mais parecia um sol fora de órbita. O susto foi imediato, e Alice caiu para trás. Como num truque de mágica cruel, o chão virou água.

O salão se dissolveu num oceano, um mar espesso, salgado, desconhecido, que lembrava mapas já vistos, que separavam continentes distantes, embora ali não houvesse destino, apenas imensidão. A paisagem parecia ecoar o que se passava dentro dela – não era só frustração, mas raiva de ter deixado passar a chance, de ter crescido tanto, sem saber como usar isso. De estar ali, à deriva, cercada por suas próprias lágrimas, como se o corpo gigante tivesse transbordado em forma de mar.

Cada sensação vinha ampliada. Tudo parecia maior do que era e de maneira desmedida. Ela se perguntava como aquilo, uma simples chave, uma porta pequena, tinha desarranjado tanto a sua ordem interna. Diante de um novo desafio, que parecia intransponível, restava o cansaço de não saber mais por onde recomeçar.

Foi então que Alice avistou uma bola peluda, grande, silenciosa, flutuando imóvel sobre as águas que cobriam o salão. Ela tentou identificar que criatura seria aquela. O volume dos pelos a fez pensar, de imediato, em um urso. Por um instante, o medo quase a dominou novamente, mas ela logo raciocinou que se, de fato, fosse um urso, certamente não estaria tão passivo, boiando sem se mover naquele mar de lágrimas. Em seguida, Alice cogitou que pudesse ser um animal marinho, daqueles que costumam repousar sobre blocos de gelo ou icebergs, e até se exibem em circos.

Contudo, ela rapidamente descartou essa hipótese, não apenas porque lhe parecia improvável que um ser desses estivesse vagando em um mar subterrâneo dentro de uma toca de coelho, mas também porque, apesar de ser inverno, o ambiente ali não tinha o frio cortante que justificasse a presença de um animal polar. Era uma água morna, quase sonolenta, mais afeita a devaneios do que a focas.

Movida pela curiosidade, Alice deu três voltas ao redor daquele corpo esquisito, tentando captar algum sinal que a ajudasse a descobrir de quem, ou do que se tratava. Então ela percebeu que o animal tinha orelhas arredondadas, dois dentes que pareciam dominós, de tão enfileirados, alongados e brancos, um focinho comprido como uma baguete de pão, e um rabo cilíndrico e sinuoso, quase serpentino.

De repente, veio a revelação – era um rato. Esse reconhecimento fez Alice sentir um misto de surpresa e autoironia, e ela pensou que, de novo, tinha subestimado a situação. Ela só conhecia camundongos miúdos, e nunca lhe passou pela cabeça que um rato pudesse ter aquele tamanho. De repente, tudo fez sentido – não era o rato que era grande. Era ela que estava reduzida sem perceber, talvez engolida pelas próprias emoções, que se estendiam em forma de oceano.

Alice tentou puxar conversa, mas o camundongo permanecia imóvel, rígido, quase como a casca que um lagarto deixa para trás ao trocar de pele, travado, pétreo, sem reação. Os olhos pequenos e atentos estavam fixos no horizonte tênue, na linha onde o mar de lágrimas encontrava a parede do salão.

Naquele instante, algo lhe veio à memória. Uma cena antiga, meio embaçada, que parecia o dia do casamento de sua tia. O salão, as pessoas, a música, mas ela permanecia parada, firme num canto que não era escondido, mas onde ninguém parecia alcançá-la. Ela sabia que estava ali, visível, mas ao mesmo tempo fora do mundo, como se flutuasse num lugar paralelo, onde tudo acontecia em outra cadência.

Ela conhecia bem aquela sensação, e não precisava de explicações. Era quase parte do seu corpo, como se tivesse aprendido aquilo sem jamais ter esquecido. Como uma coisa que se sabe antes mesmo de saber o nome.

Os olhos de Alice e do camundongo continuavam abertos, mas sem se cruzarem de verdade. Entre eles havia uma espécie de tensão muda, um fio fino demais para puxar, mas impossível de ignorar. Próximos o bastante para se notarem, distantes o suficiente para não se alcançarem. Era como se habitassem frequências diferentes de um mesmo acontecimento.

A atmosfera ao redor parecia personificar esses dois paradoxos – a menina e o pequeno roedor, o movimento e o estático, a explosão e o silêncio, o calor e o frio. Ambos sabiam que, em algum momento do dia, ou em alguma fase da vida, seriam a personificação de seus próprios opostos, pois simbolizavam representações de sentimentos gêmeos, que apenas se diferenciavam pelas circunstâncias, às quais se era proposto enxergar.

Ali, naquele salão inundado de lágrimas, acontecia um fenômeno que ia além da compreensão imediata. Alice e o camundongo eram o próprio fruto do Big Bang, que ao mesmo tempo em que dizimou e explodiu os dinossauros, congelou outros. Um gesto de destruição e de preservação simultâneos. Da mesma forma, aquele estado de imobilidade

não era ausência, mas uma forma intensa de presença protegida. Um mecanismo silencioso que impedia que fossem explodidos, congelados ou fragmentados pelas exigências de um mundo veloz demais.

Naquele momento, permanecer distantes era a única forma possível de suportar estar próximos. Com braçadas contidas em direção ao camundongo, Alice observou atentamente para se certificar de que ele conseguia flutuar e não se afogava naquele lago salgado de suas próprias lágrimas.

Sem chegar a tocá-lo, ela se inclinou devagar e murmurou quase como se falasse somente para o ar entre eles. Estou aqui, se precisar. Foi só isso. Nada mais. Por algum motivo, bastava.

Eles permaneceram lado a lado, flutuando no mar salgado, a portinha ainda fechada, a chave desaparecida, engolida pela confusão recente. A tempestade parecia ter passado, mas deixou rastros. Naquele momento, o silêncio era outro. Era um silêncio grande, desses que não cabem dentro de uma só pessoa. Um silêncio que os dois carregavam juntos, mesmo cada um preso em seu próprio labirinto. Ainda assim, juntos. À deriva, mas juntos.

O tempo passou devagar, como se não tivesse pressa. Nenhuma onda veio. A superfície do lago estava lisa, refletindo tudo, e ao mesmo tempo nada, até que algo se mexeu. Um movimento no ar. A pupila do camundongo se dilatou num reflexo sutil. Algo vinha caindo num envelope antigo, com uma carta selada em cera vermelha, que descia num vai e vem suave, como se hesitasse. O vento, gentil e irregular, parecia brincar com o peso da carta, tentando prolongar aquele momento, antes do toque da água.

O camundongo rompeu o silêncio com um fio de voz, quase tímido. Olhou para Alice e, como quem teme quebrar um encantamento, falou.

– Olha! Uma carta caindo.

Alice não respondeu. Ficou parada. Havia algo em sua imobilidade que não era somente surpresa. Era um emaranhado de sentimentos que ela não conseguia separar – a alegria discreta de, finalmente, ver o outro reagir. Ao mesmo tempo, uma tristeza aguda, daquelas que doem, antes de serem entendidas. Porque aquela carta, aquela possível mensagem, estava prestes a se desfazer, sem nunca ter chegado às suas mãos.

Quando o papel tocou a água, não afundou de imediato, mas também não resistiu. Foi se abrindo, como quem entrega o que tem, e depois começando a se desfazer lentamente, camada por camada, como uma promessa que começa a se apagar, antes mesmo de ser lida. Alice olhava e não sabia se queria estender a mão, ou apenas assistir.

Por um breve momento, pareceu que a carta ganhava fôlego próprio. Algumas letras se soltaram literalmente e flutuaram sobre a água, desenhando palavras que não terminavam e frases que não fechavam. Eram pedaços soltos, como ecos de algo que, talvez, fizesse sentido para alguém, mas não para ela.

Alice se perguntou se para outra pessoa aquilo tudo não seria um código, uma mensagem secreta, uma língua feita só de restos e de perdas. No fim, só restou o lacre. A cera vermelha singrava solitária, girando devagar na superfície. Parecia não querer afundar, nem partir. Ficou ali, como uma pequena ilha teimosa, guardando o que já não podia mais ser dito.

Então Alice entendeu. De algum jeito, ela também era como aquele lacre. Não uma mensageira, mas uma guardiã de coisas que ninguém viu, de palavras que nunca chegaram, de tamanhos que não cabem, de espaços que ainda precisam ser conquistados. A carta se foi, mas o que ela deixava não era ausência. Era um traço invisível e alguns rastros, mesmo invisíveis, que continuavam dizendo muito.

Já bem desperto, o camundongo olhou para Alice com um brilho de determinação, e falou em tom firme.

– Por aquela portinha não conseguiremos chegar ao País das Maravilhas, mas podemos aproveitar as suas lágrimas. Em algum lugar elas nos levarão.

Não demorou muito para que outros animais começassem a surgir, caindo delicadamente onde a carta se desfez. Aves de diferentes plumagens também mergulhavam naquela lagoa, como se atraídas por um chamado silencioso.

Enquanto todos buscavam caminhos previsíveis, foi no transbordar das lágrimas de Alice que se revelou a verdadeira rota. Talvez essa fosse a mensagem idiossincrática da carta que tinha sido decomposta, e que somente naquele instante era percebida.

As lágrimas se tornaram correnteza, condução e salvação, pois entre o congelamento e a ruína, entre o lacre e a cera rompida, entre o silêncio absoluto e o grito insuportável, existe uma travessia que só se abre quando se reconhece que os opostos não se anulam, mas se completam, e quando aceitos podem sustentar o que parecia prestes a desmoronar.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? "Quantos quilômetros será que já caí até agora?"
(Carroll, 1865, p.11)

Foi o que aconteceu, e bem mais depressa do que Alice esperara: antes de tomar a metade da garrafa, sentiu a cabeça forçando o teto e teve de se abaixar para não quebrar o pescoço.
(Carroll, 1865, p.27)

"Ah! Então é o Bill que tem de descer pela chaminé, não é?", disse Alice consigo mesma. "Que vergonha, parece que jogam tudo em cima do Bill! Não queria estar no lugar do Bill por nada. Esta lareira é estreita, é verdade; mas acho que consigo dar uns bons pontapés!" (...) Então, dizendo consigo "É o Bill", deu um forte pontapé e esperou para ver o que iria acontecer.
(Carroll, 1865, p.29)

Capítulo 3

Nem toda corrida é brincadeira:

Quatro transtornos, uma mesma experiência.

A Alice

Mal tinha conseguido sair de suas lágrimas, Alice já observava as plumas, os pelos e as penas dos animais que, assim como ela, emergiam da lagoa salgada. Por um instante, ela percebeu que sua própria pele também estava coberta, não de tristeza, mas daquele mesmo sal que a unia ao grupo de criaturas.

Havia uma aguieta, um papagaio, um Dodô, um rato, um pato e tantos outros, que Alice mal teve tempo de observar seus rostos, pois ela não desviava os olhos da pelagem em que todos se encontravam.

Ela se fixou num olhar sólido, quase hipnótico, voltado às plumas, aos pelos e às penas. Para ela, a maioria daqueles animais ainda não tinha rosto, e isso não lhe parecia um problema. Alguns poderiam julgar tal comportamento como uma obsessão, mas Alice o compreendia como um código. Era um foco que apenas ela decifraria. Uma lógica que ultrapassava os limites da matemática ou da filosofia. Para Alice, se tratava de uma ciência silenciosa, envolvente, que a fazia perder horas e horas concentrada num tema que para os outros talvez fosse irrelevante, mas para ela fazia todo sentido.

Ainda com os olhos presos em uma única direção como aquele que ao mirar atravessa o olhar por uma luneta até alcançar o alvo, se esquecendo do próprio corpo e do ambiente ao redor, assim estava Alice.



Pele, pluma, pelo e pena – essas palavras se formavam como uma tela interna, projetada dentro da mente de Alice. Entre elas, se criavam conexões, intenções, propósitos de existência, encaixe e relação. Alice percebia nelas uma lógica íntima, que escapava ao olhar comum. Ela notava algo corriqueiro nas letras iniciais, e se encantava com a sonoridade repetida em sequência, como se entoasse a melodia de uma sinfonia silenciosa, feita apenas para ser escutada dentro dela mesma.

Alice compreendia que todas essas estruturas compartilhavam a mesma função, que era a de guardar o corpo de seus donos do frio, mas

para ela não era apenas isso. Era uma espécie de organização do mundo. Um modo de classificar, decodificar e reconhecer padrões invisíveis aos outros. À medida que novos significados surgiam em sua percepção, essas palavras se desmembravam e se reconfiguravam, formando novos moldes, novos protótipos de um universo gravado, replicante, organizado em torno de pele, pluma, pelo e pena.

Nesse processo tinha algo quase ritualístico. Ela repetia mentalmente as palavras como quem invoca. De cada termo, brotavam ramificações – camadas, texturas, temperaturas, densidades. Era como se cada palavra fosse uma porta de entrada para um mundo específico, não apenas físico, mas sensorial, afetivo, e até mesmo narrativo, porque para Alice essas palavras não nomeavam coisas, mas contavam histórias. Cada uma trazia consigo um vestígio de origem, uma função simbólica e uma presença quase ancestral.

Assim, mergulhada nesse entrelaçamento de fonemas e superfícies, Alice deixava o mundo à sua volta em suspensão, não por falta de interesse, mas, porque, naquele padrão quase particular de palavras, ela tinha encontrado um código próprio de permanência no mundo.

Em seu raciocínio, que talvez alguns, apressadamente, acusassem de transe, se ouvia ao fundo o grito de alguém que insistia em chamá-la para uma conversa, mas Alice mal conseguia entender ou escutar. A voz soava distante, como um som abafado sob a água, incapaz de mover qualquer centelha da atenção dela. Seu pensamento estava ocupado demais, pois novas e novas conexões se formavam entre pele, plumas, pelos e penas. Essas palavras, que para muitos seriam apenas matéria de superfície, para Alice eram estruturas em expansão, gerando ramificações, abrindo possibilidades e sugerindo sentidos.

Alice permanecia ali, imóvel apenas do lado de fora, porque por dentro sua mente estava em pleno movimento entre tecidos, texturas, camadas e sons que se enlaçavam como se fossem parte de um sistema maior, uma lógica íntima, construída palavra por palavra.

Por fim, Alice chegou a um momento dilemático, pois tinha percebido a resposta comum entre todos os que ali estavam – eles estavam molhados.

A partir dessa constatação aparentemente simples, por trás daquele comportamento ela começou a enxergar uma espécie de revolução silenciosa – uma sinfonia que só poderia ser composta por ela e para ela.

As plumas se agrupavam em pequenas massas coladas pelo sal. Os pelos se eriçavam em espirais, como se tentassem escapar da umidade. As penas, com sua leveza, pareciam ilesas ao atravessarem a água. A pele fazia os poros se ouriçarem como no arrepio que atravessa o corpo em um instante de emoção.

Foi então que, como um desses arrepios passageiros, toda aquela ideia se dissipou. Como um borrão desfocado, as letras, que antes se ordenavam em sua mente, começaram a se desintegrar. As conexões simbólicas, que só Alice conseguia compreender, iam se perdendo, letra por letra, som por som.

Daquela maneira, Alice conseguia escutar o que o camundongo dizia. Ela ainda não compreendia o contexto, mas a frase chegou com nitidez.

– Temos que nos secar, e eu tenho uma solução.

Como se os pensamentos de Alice tivessem autorizado uma nova forma de ver, ela passou a enxergar os rostos. Todos eles. Rostos que, até então, não existiam para ela, pois estavam cobertos de pelagens molhadas. A partir dali todos começaram a se revelar como animais definidos, reconfigurados segundo os pensamentos particulares de Alice. Daquela vez, sem imaginar, pois era real.

Pela primeira vez, desde que tudo começou, Alice estava, de fato, na beira do lago. Não mais imersa, nem perdida em suas lágrimas, nem envolta nas plumas, nos pelos, nas penas e nos pensamentos. Na verdade, seus pés tocavam o chão firme, e a água recuava aos poucos, como se reconhecesse que já não tinha mais domínio sobre ela.

Era a margem. O limite entre o antes e o depois. A soleira silenciosa que separava o mundo que conhecia daquele que a surpreendia, sem metáforas ou delírios. Alice estava na beira do lago, que a levava ao País das Maravilhas.

O Camundongo

Ao sair do lago, o Camundongo foi logo se projetando para a areia, como se tivesse uma pressa que não podia ser calculada por um cronômetro. Era algo dele. Era algo que falava sobre ele. Talvez, em algum momento, o camundongo já tivesse tentado avisar sobre isso, mas naquele instante ele só conseguia se lembrar de um ditado que sua velha vozinha, uma sábia ratazana, repetia para ele – quem espera, sempre alcança.

Na verdade, ele nunca teve certeza se ouviu a frase corretamente ou se era – quem espera, sempre cansa. De qualquer forma, esperar era algo que ele não aceitava muito bem em seu repertório.

Com os pelos ainda encharcados, o Camundongo lançou um olhar inquieto para o lado, onde Alice o encarava fixamente, com seus olhos de menininha, como se tivesse em transe, repetindo ininterruptamente, num ritmo arranhado como o de uma vitrola emperrada – *pele, plumas, pelos e penas*.

O Camundongo não compreendia exatamente o significado daquelas palavras, mas sentia, com convicção, que não diziam respeito a ele. Ao menos não à parte que lhe cabia.

Quanto aos *pelos*, a água escorria até por dentro de suas orelhas, e isso lhe parecia prova suficiente de que ele não podia estar incluso naquele devaneio. Inclusive, ele sentia que se tivesse alguma forma de se virar do avesso o faria, apenas para verificar até onde a inundação provocada pelas lágrimas de Alice o tinha alcançado.

Novamente, dentro da sua cabeça, soava um cronômetro invisível, uma urgência que o impelia com insistência – *Vamos, Camundongo! Vamos, Camundongo! Faça alguma coisa! É preciso se secar!*

As lágrimas de Alice, que o tinham alagado, e o imperativo de resolver a questão da secagem corporal ruminavam ansiosamente em seu estômago, girando, girando, como um queijo indigesto. Nisso, o pobre Camundongo era veterano. Comer coisas estragadas, ideias, emoções, memórias, e ainda lidar com suas consequências era quase um hábito. Para ele, a digestão emocional sempre foi um campo de batalha íntimo, silencioso e contínuo.

Então, num impulso mais instintivo que deliberado, o Camundongo tentou reunir coragem para se pronunciar diante do pequeno círculo de animais, todos igualmente molhados, recém-saídos do lago. Era um grupo que, para olhos desatentos, talvez parecesse apenas curioso, mas para ele representava um palco.

Falar em público, mesmo com um público encharcado e desorganizado, exigia um esforço quase hercúleo. Assim que deu o primeiro passo rumo à fala, a boca do Camundongo começou a secar, como se toda a umidade que restava em seu corpo tivesse evaporado em direção ao ar tenso que o cercava. Um calafrio percorreu a sua coluna, mas não antes de passar pelo seu rabo longo, fino e nervoso, como uma antena captando cada sinal de ameaça ao redor.

Nas patas traseiras, uma tensão crescente parecia travá-lo no lugar, como se os músculos decidissem, por conta própria, que seria melhor fugir do que permanecer. Nas dianteiras, o desconforto era outro, pois estavam molhadas além do razoável, mas não por efeito do lago. Era suor. Suor em excesso, que escorria com tamanha intensidade que, por um segundo, o Camundongo temeu estar prestes a formar um novo lago feito de suor, sobreposto ao lago das lágrimas de Alice.

Num pensamento absurdo, mas coerente com a sua lógica emocional, ele se questionou. Quantos lagos sobrepostos seriam necessários para afundar o País das Maravilhas?

No entanto, em vez de aliviar, o tal questionamento intensificou o seu pânico. O coração disparou, palpitando em três investidas rápidas, como se acompanhasse cada uma das tentativas fracassadas de iniciar a sua fala. Quando ele tentou emitir som, o que saiu foi tímido, quase um soluço. Por um instante aterrador, o Camundongo acreditou que iria se afogar, não mais em água, mas em suor, ansiedade e expectativa. Naquele momento final de desespero silencioso, ele imaginou com nitidez a lápide que um dia o imortalizaria – *Aqui viveu um camundongo que morreu por ter suado as mãos.*

Que morte mais triste e, de certo modo, humilhante! Pensou o Camundongo. Morrer por suar. Nem mesmo nos contos mais trágicos dos ratos ancestrais tinha algum registro de tal fim. Isso o fazia acreditar

que jamais receberia uma estátua em sua homenagem, tampouco algum título de bravura, afinal, quem esculpiria em pedra a figura de um rato encharcado de suor, tremendo diante de um grupo de animais igualmente molhados? No máximo, alguém que não soubesse da história perguntaria.

– Morreu suado ou zoado? – essa dúvida ecoou em sua mente com o mesmo incômodo de um trocadilho involuntário, desses que nascem na hora errada, mas se alojam como verdade possível.

Mais duas ondas de calafrio desceram pela espinha do pobre Camundongo, chegando até seus dentes incisivos grandes, como convém à sua espécie, e passando por seu focinho fino, comprido, lembrando a ponta de uma baguete, ainda por cima seco e trêmulo. Foi nesse instante de sinapses aceleradas que ele, como quem segura um espirro numa cerimônia solene, conteve sua vergonha de falar em público e, com esforço quase físico, pronunciou a frase.



– Temos que nos secar, e eu tenho uma solução.

Contudo, a voz saiu baixa, tímida, entre um sussurro e um ruído estático de rádio mal sintonizado. Era daquelas falas que deixam em dúvida quem ouve. Teria sido mesmo uma fala, ou apenas um chiado no vento?

Mas foi o suficiente. A frase tinha sido dita. Embora sua mente continuasse assolada pelo receio do julgamento, pelo medo de parecer inadequado, pelo menos ele pôde perceber entre o tremor que sentia nas patas e a tensão que percorria os ombros, que a mensagem tinha sido transmitida.

Com alguma esperança quase imperceptível, o Camundongo pensou que, talvez, os demais achassem que os tremores eram apenas fruto do frio, e não do nervosismo profundo que ele tentava, sem sucesso, disfarçar. Ainda assim, mesmo sob o manto da ansiedade que o envolvia como um cobertor molhado, ali tinha algo de reconfortante, pois ele tinha conseguido falar.

Naquele instante, o Camundongo permaneceu imóvel, como se seu próprio corpo, então menos molhado, estivesse encharcado por dentro, por um temor mais denso, o da exposição.

O silêncio que se seguiu à sua fala não foi reconfortante. Ao contrário, parecia ampliar a sensação de vulnerabilidade. Ele temia que qualquer reação alheia viesse, não como acolhimento, mas como crítica, ironia ou desdém. Ele ainda tentava entender o motivo pelo qual, por mais que se esforçasse, a insegurança parecia sempre vencer a intenção. Eu já vi gente confiando em ratoeiras, mas, quem, afinal, confiaria em um rato? Ele pensou e logo passou a avaliar os demais.

Discretamente, pelos cantos de seus pequenos olhos, o Camundongo olhava para todos, buscando sinais em suas expressões, que pudessem ajudá-lo a decidir se deveria continuar. Ele queria ler nas frestas dos semblantes alheios qualquer certeza de que a sua fala tinha sido bem recebida, ou ao menos compreendida, mas as leituras eram imprecisas.

Alice permanecia com o olhar fixo, quase ausente, como se estivesse em um transe. Como uma vitrola arranhada, ela repetia aquelas quatro

palavras – pele, plumas, pelos, penas, num tom monocórdico, que não dava pistas se ela tinha ouvido ou não a proposta do Camundongo.

Por sua vez, Dodô parecia inquieto, mas não necessariamente interessado. Ele se mexia mais por desconforto físico do que por atenção intelectual. O que o incomodava, talvez fosse o fato de estar sentado sobre penas molhadas, e não a ideia recém-lançada ao grupo.

Apesar de aparentarem certo alívio por estarem fora da água, os demais animais demonstravam um tipo de alegria difusa, sem foco, nem profundidade. Era uma felicidade aquém da compreensão, e nada na postura deles indicava que realmente tinham assimilado o que o Camundongo lhes disse. Nenhum olhar fixo, nenhuma cabeça acenando, nenhum gesto que pudesse ser lido como um – Sim. Entendi.

Assim o Camundongo ficou, por segundos, que pareceram mais longos do que deveriam, preso entre o desejo de seguir adiante e o receio de ter se precipitado, entre a vontade de ajudar e o medo de ser, mais uma vez, invisível ou, pior, ridicularizado.

De repente o Camundongo começou a experimentar uma tênue sensação de segurança. Não era exatamente a confiança que o impelia, mas a ausência de rejeição explícita à sua primeira frase que, para ele, era um indicativo favorável. O simples fato de ninguém ter interrompido, ironizado ou descartado a sua proposta inicial foi o suficiente para que o seu corpo, antes enrijecido pelo temor do julgamento, iniciasse um processo quase imperceptível de relaxamento. A tensão que atravessava suas costas e patas começou a ceder, milímetro por milímetro, como se o próprio organismo testasse se era seguro, enfim, habitar aquele momento.

Então ele suspirou. Não um suspiro dramático ou grandioso, mas um desses suspiros discretos, involuntários, que marcam a transição entre o medo e a tentativa. Nesse intervalo de coragem possível, com a voz levemente mais firme, ainda baixa, trêmula e menos engolida pela insegurança, ele repetiu.

– Temos que nos secar, e eu tenho uma solução.

A frase era a mesma, mas daquela vez vinha carregada de um impulso novo. Algo entre a esperança de ser compreendido e a urgência de não desperdiçar aquele raro instante de acolhimento silencioso. O plano ainda não estava completamente estruturado, mas ele sabia que o passo mais difícil já tinha sido dado, ou seja, se permitir ser escutado. Temos que nos secar, e eu tenho uma solução.

Com a voz ainda embargada pelo receio, mas conduzida por uma determinação ansiosa, o Camundongo continuou. Ele, então, começou a contar uma história tão seca que, segundo ele, secaria até as escamas de um peixe recém-saído do mar. Era uma narrativa repleta de datas, nomes, batalhas, proclamações, tratados, reinos, fronteiras e rupturas. Uma sequência encadeada de eventos históricos, sobre reis depostos, constituições promulgadas e revoluções apagadas pela poeira do tempo.

Enquanto o Camundongo falava, seu discurso ia ganhando velocidade, como se as palavras fossem engrenagens que se moviam sem trégua, empurradas por uma necessidade urgente de não serem interrompidas. Linha após linha, o ritmo acelerava, até que já não tinha mais pausas entre os períodos. Ele falava como se fosse uma locomotiva – dessas antigas, a vapor –, que se recusa a deixar a roda escapar dos trilhos. Como uma máquina, ainda emitia pequenos ruídos que pareciam apitos abafados, marcas de sua ansiedade, pigarros contidos, tremores na voz, e a respiração curta, tentando manter o compasso da fala.

Por alguns instantes, o Camundongo percebeu que a Aguieta, o Pato, e até o Papagaio, cada um à sua maneira, discretamente levantaram uma das asas ou patas, talvez para interromper, talvez para perguntar, talvez apenas para entender melhor, mas ele não cedeu e nem ofereceu qualquer brecha, pois sabia, ou melhor, ele temia que se parasse para ouvi-los eles poderiam fazer perguntas que ele mesmo não saberia responder, o que o deixaria ainda mais inseguro ou, pior, eles poderiam dizer que não estavam entendendo nada, o que seria como ser lançado de volta ao lago, sem nenhuma possibilidade de secar.

Por isso, o Camundongo preferiu seguir. Uma palavra colada à outra. Uma frase atropelando a anterior. Um parágrafo engolindo o próximo.

O discurso do Camundongo era uma sucessão tão densa quanto árida, e ele mesmo parecia já não mais distinguir se estava contando uma história ou apenas tentando construir um muro de palavras onde pudesse se esconder. Ainda assim, todos escutavam. Talvez por respeito,

talvez por inércia, ou talvez porque, de algum modo, naquela enxurrada de nomes e datas, tinha algo comovente, na tentativa desesperada de um rato em busca de sua própria secura.

Embora o Camundongo não soubesse exatamente em que momento aquela decisão coletiva tinha se formado que, de forma quase silenciosa e orquestrada, todos os animais manifestaram seu desacordo. Não houve uma negativa direta, nem um protesto uníssono, mas uma sucessão de pequenos gestos e falas que, somados, dissolviam lentamente a autoridade recém-conquistada do seu discurso.

Antes hipnotizada pelas próprias palavras repetidas, naquele momento Alice recuperou sua expressão viva e comunicativa. Com a voz levemente trêmula, ainda marcada pelo frio, ela gastou seu tempo de fala apenas para dizer, repetidamente, que continuava gelada. Ela não parecia interessada na narrativa histórica ou na secura simbólica das batalhas que o Camundongo relatava. Seu corpo encolhido e os braços cruzados transmitiam mais do que suas palavras. Para ela, o problema era físico e, embora longa, a história não aquecia.

Por sua vez, a Aguieta, o Pato e o Papagaio, confusos, trocavam olhares. Com as asas ora erguidas, ora recolhidas, eles exibiam sinais evidentes de que não tinham compreendido quase nada do discurso. Alguns tentavam disfarçar, acenando vagamente com a cabeça enquanto outros apenas murmuravam sílabas soltas como quem deseja aparentar atenção, mas claramente não sabiam do que se tratava a tal solução proposta. Aquilo não lhes parecia prático, tampouco útil. No fundo, eles não acreditavam que palavras secassem penas.

Talvez incomodado mais com o tempo que passava do que com a umidade em si, Dodô andava de um lado para o outro, como quem mede o chão. A cada passo ele deixava escapar sons impacientes com um pigarro, suspiro, um leve bater de asas. Interrompendo o Camundongo, já sem qualquer delicadeza, Dodô declarou que, para ser sincero, não tinha prestado atenção em quase nada do que foi dito. Ainda assim, ou justamente por isso, ele tinha uma solução, e disse que resolveria o problema de todos, sem precisar de discursos, datas ou narrativas áridas.

A reunião, que até então tinha sido dominada pela fala incessante do Camundongo, se voltava para Dodô, com um misto de expectativa e alívio. Sentindo-se esvaziado, o Camundongo percebeu que apesar de seus esforços ele não tinha conseguido conquistar a escuta que tanto desejava. Engolido por sua própria ansiedade, seu plano evaporava no ar úmido, como uma promessa que não tinha encontrado solo para germinar.

Dodô propôs uma corrida simples, direta, sem teorias, nem cronologias, mas apenas movimento. Lançada com um entusiasmo desajeitado, imediatamente a ideia foi recebida com mais interesse do que todo o discurso anterior do Camundongo.

Ainda úmidos, os animais pareciam animados com a possibilidade de uma solução prática, e até um pouco lúdica. A proposta não exigia compreensão profunda, tampouco paciência para escutar longas passagens históricas. Bastava correr. Foi justamente essa acolhida espontânea que intensificou, no Camundongo, uma sensação de desamparo.

Tomado por uma vergonha que parecia crescer conforme a energia do grupo se afastava dele, o Camundongo sentiu o peso da rejeição escorrer pelo seu corpo. Não era o frio que o fazia estremecer, mas a percepção de que a sua tentativa de contribuir, cuidadosamente elaborada e corajosamente pronunciada, tinha sido sumariamente descartada. Ele se sentia menor que o próprio rabo longilíneo, e desejou, com urgência quase infantil, desaparecer.

Em um devaneio breve, ele preferiu recordar a primeira história, aquela da vez em que suas mãos suavam tanto, que ele temeu criar um novo lago. Aquela versão, fantasiosa e quase absurda, lhe parecia mais acolhedora, porque se estivesse submerso, se a água invadisse tudo de novo, ninguém poderia ver com clareza a sua expressão. Ali estavam vários animais, reunidos e atentos às novas soluções, mas ele sabia que sob a água ninguém distinguiria a fisionomia de derrota estampada no rosto de um pobre Camundongo. A superfície borraria os contornos da vergonha, e talvez ali, invisível entre bolhas e reflexos, ele pudesse ao menos manter a sua dignidade intacta.

Durante a corrida, enquanto todos corriam em círculos desajeitados e aleatórios, o Camundongo permaneceu parado, absorto em sua

introspecção, como se ainda estivesse submerso, não em água, mas em um silêncio denso que o afastava dos demais. Aquela sensação de não ter sido ouvido, de não ter sido compreendido, permanecia grudada em sua pele como umidade que o tempo não seca. No entanto, em meio à algazarra das patas e asas batendo no chão molhado, ele foi despertado por um clamor coletivo, confuso e animado.

– Prêmio? Ganhamos? Tem recompensa? – as vozes vinham sobrepostas em gritos, cada qual tentando definir o fim da corrida com o início de uma possível celebração.

– Vitória! Vitória! Eu quero um prêmio! – repetia outro, como se a própria participação já fosse motivo suficiente para exigir reconhecimento.

Foi então que, para a surpresa do Camundongo, uma pequena mão se estendeu para ele, que nem tinha participado da corrida, e lhe dava uma atenção concreta, tangível, envolta em papel colorido. Por um instante, todo o cenário interno, construído com a sensação de que ele estava invisível, a expectativa de desaparecer sob o lago, a vergonha silente que se acumulava em seu peito, começou a se dissolver. Algo dentro dele, até então tensionado, cedeu. Seus ombros, mesmo que imperceptivelmente, relaxaram. O ar parecia mais leve, como se fosse possível respirá-lo com menos esforço.

Naquele gesto simples, na ausência de crítica, na espontaneidade de ter sido incluído sem exigência de desempenho, ele experimentou um tipo de aquecimento interno que não vinha do corpo, mas de uma espécie de trégua consigo. Talvez por isso, num gesto de devolução, o Camundongo olhou para Alice e disse.

– Ela também merece um prêmio.

É comum que, quando alguém que costuma se sentir deslocado ou em alerta constante diante de possíveis julgamentos, de repente seja acolhido sem condições, sem a necessidade de provar algo ou de se explicar, e ocorra uma reorganização silenciosa da percepção de si. O pensamento deixa de ser defensivo, os gestos se tornam menos contidos, e a presença do outro passa a não ser ameaçadora, mas potencialmente segura. Nesses momentos, o corpo, que antes tremia por medo de errar ou de ser exposto, encontra repouso. É nesse espaço mais sereno que, muitas vezes, surgem atos espontâneos de generosidade.

Dodô

Dodô estava ofegante. Era a descrição mais modesta que se poderia dar a quem o observasse saindo da beira do lago. Seus grunhidos e guinchos, intercalados por profundas respirações, se assemelhavam às bufadas do lobo enfurecido derrubando a casa dos porquinhos. Entretanto, o irônico dessas manifestações não residia em esforço físico algum, mas nos pensamentos que, desordenados, se atropelavam mutuamente dentro de sua mente, sem qualquer freio ou direção aparente.

O lago salgado, formado pelas lágrimas excessivas de uma menina ainda mais excessiva, tinha deixado todos encharcados e visivelmente desconcertados. O silêncio denso e úmido que se seguiu, como a atmosfera ao redor, pesava sobre cada um deles de maneira inquietante. Para Dodô, esse silêncio era insuportável, como se carregasse uma cobrança silenciosa para que algo fosse feito, uma urgência que ele não podia simplesmente ignorar.

Dodô precisava agir, precisava encontrar uma saída, uma solução para aquele cenário desconfortável. Em meio à sua inquietação, uma palavra ecoava em sua mente – Solução. Tinha vindo do Camundongo, mesmo que ele não tivesse conseguido acompanhar toda a fala apressada e nervosa do pequeno rato. Ainda assim, aquele termo soava como um fio tênue de esperança, uma direção para onde poderia focar seus pensamentos atropelados, tão caóticos quanto a corrida acelerada de suas próprias ideias.

Quando, finalmente, Dodô abriu o bico para sugerir a primeira ideia que lhe ocorreu, ele mal conseguiu se concentrar no problema que realmente precisava ser resolvido. Como de costume, a sua atenção foi desviada pelas pequenas coisas ao seu redor. Ele notou o olhar fixo e quase hipnótico de Alice, que parecia observar cada pena molhada em seu corpo, enquanto murmurava as palavras repetidas como um mantra.

Ele percebeu a Aguieta, que levantava a mão hesitante, talvez para fazer uma pergunta que ela mesma ainda não sabia bem como formular, e viu que o Papagaio recebia discretas instruções sussurradas no ouvido, como se estivesse sendo preparado para um papel invisível naquela reunião improvisada.

Incapaz de focar, Dodô sentiu a inquietação crescer dentro de si, obrigando-o a desviar o olhar do Camundongo, que continuava a discursar sem pausas, em um ritmo que ele mal conseguia acompanhar. Essa dispersão constante refletia, não só a ansiedade do momento, mas também a dificuldade que ele tinha em manter a atenção por muito tempo enquanto as ideias se atropelavam em sua mente agitada.

Dodô se sentia como se tivesse sido lançado no meio de uma guerra caótica, onde tudo acontecia ao mesmo tempo, e ele não conseguia acompanhar os movimentos de cada participante. Era como estar diante de um jogo de xadrez, em que o adversário tivesse a liberdade de mover três ou quatro peças simultaneamente, tornando impossível prever seus próximos passos. Pior ainda, entre essas peças tinha o cavalo, cujo movimento em L sempre lhe causava confusão, pois para ele não fazia sentido que uma peça pudesse dar dois passos para frente e depois se desviasse para o lado, criando um nó em sua cabeça, toda vez que via alguém utilizá-lo na partida.

Mais uma vez, a palavra solução invadiu os pensamentos de Dodô, surgindo e desaparecendo como um ioiô. Quando parecia que ele estava prestes a criar um contexto adequado para empregar esse termo, a palavra lhe escapava entre os dedos, como se ela se recusasse a ser aprisionada. Essa oscilação tornava ainda mais difícil que Dodô se organizasse internamente, para expressar aquilo que ele realmente queria dizer.

Enquanto o Camundongo narrava batalhas antigas e reis há muito esquecidos, Dodô percebia o tempo se alongar de maneira incômoda, como um elástico tensionado, prestes a romper. Seu corpo manifestava um desconforto crescente. Ele sentia um latejar persistente de inquietação, as asas formigavam de uma maneira difícil de ignorar, e a garganta se fechava, dificultando a respiração. Surgia nele o impulso de fugir, de interromper aquela sequência de palavras que não encontrava fim, ou até mesmo de gritar para aliviar a tensão acumulada. Contudo, de alguma forma ele conseguiu se conter, segurando suas emoções para não demonstrar o turbilhão interno que o dominava.

Ali parado, forçado a ouvir, Dodô enfrentava o que lhe parecia mais difícil – esperar, ficar, escutar. Aquilo deveria ser algum mantra de monge tibetano, mas a mente tranquila era algo tão distante dele, que nunca tentava sequer repetir um. Por um instante, ele pensou sobre se aquilo que Alice sussurrava – pele, plumas, pelos e penas, não seria também um tipo de mantra, ou quem sabe uma prece meio atrapalhada, afinal, tudo isso serve para proteger o que está dentro do ser, talvez não só os órgãos, mas também os sentimentos. Essa seria a forma mais eficiente de se guardar, pois estaria criando uma armadura silenciosa para se preservar inteiro.

Como estava bastante inquieto, Dodô tentou ficar sentado e forçar ao máximo o olhar para o discurso que o Camundongo proferia. Mas ele não tinha prestado atenção sobre em que momento a conversa se passava, nem em que instante a solução tinha sido apresentada. Para ele, a história que envolvia um bispo e um rei numa escala imensa, que se desenrolava numa árvore genealógica repleta de elementos da realeza, era uma conexão complexa demais para acompanhar. Pelo menos ele sabia quem era o bispo e o rei, mas, impacientemente, ansiava pelo desfecho, temendo que aquela narrativa, que parecia levar séculos para se desenvolver, se arrastasse eternamente.



Foi então que Dodô ouviu Alice dizer que estava com frio e, aproveitando a deixa, ele deu um grito.

– Eu tenho uma solução! – Dodô foi impulsivo, claro, sem a mínima noção de como faria para aquecer Alice, mas aquela foi a única maneira que ele encontrou para interromper o longo e monótono discurso do Camundongo.

Dodô se concentrou ao máximo, franzindo o cenho como se estivesse literalmente amassando o próprio cérebro, na tentativa de formular uma resposta rápida e imediata, característica de sua impulsividade, e começou a falar, acionando todos os motores que fazia a língua, a boca, os dentes e a garganta funcionarem em alta velocidade, a ponto de mal saber se as palavras que proferia mantinham coerência entre si ou se estavam apenas desconexas, antecipando algo que ainda viria a dizer.

Foi nesse momento que ele ouviu o pato comentar.

– Você fala correndo, e não estou conseguindo acompanhar.

Tomado por um sentimento de angústia, por ainda não ter identificado qual era a solução, a partir do que o pato disse Dodô acabou por concluir que a solução seria uma corrida.

Naquele instante, todos ficaram admirados com a proposta inesperada do Dodô, exceto o Camundongo que, em silêncio, baixava lentamente suas largas orelhas arredondadas, como se aquelas fossem uma blindagem natural, capaz de esconder seu rosto e proteger suas emoções mais profundas. Essa ação parecia fechar um escudo invisível entre ele e o grupo, impedindo que os outros animais pudessem perceber sua expressão que, certamente, carregava alguma mistura de desapontamento e insegurança.

Quase despercebido, o Camundongo foi se afastando da roda animada enquanto os demais continuavam a se agitar com a ideia da corrida, fazendo perguntas rápidas e entusiasmadas sobre como ela funcionaria, e de que forma poderia ajudá-los a secar. A energia no grupo se renovava naquele momento, contrastando com o silêncio discreto e quase melancólico que acompanhava a retirada do Camundongo.

Tomado por uma empolgação repentina, Dodô respondeu com a voz animada e projetada, como se acabasse de apresentar a solução mais engenhosa do dia.

– Vamos correr! Uma corrida! Uma corrida em comitê! Isso!

Na verdade, Dodô não tinha a mínima noção do que exatamente significava aquela expressão – uma corrida em comitê. Ele apenas se lembrava de, certa vez, tê-la escutado na escola, dita com solenidade por uma professora que falava com convicção e entusiasmo, o que bastou para ele fixar a expressão em sua memória, não pelo conteúdo, mas pelo efeito que tinha causado. Naquele dia, todas as aves pareceram compreender e admirar profundamente o que estava sendo dito, e ele se recordava de como isso as havia feito assentir em uníssono, como se ali tivesse algo importante, ou ao menos digno de respeito.

Ele mesmo não tinha prestado atenção ao significado, mas o som da palavra comitê lhe parecia carregado de autoridade e soava importante, organizado, quase oficial. Era o tipo de expressão que dava peso a qualquer ideia, mesmo que a ideia em si ainda estivesse se formando enquanto era anunciada. Assim, mesmo sem saber exatamente como uma corrida em comitê deveria acontecer, Dodô sentiu que aquele era o caminho certo, ou ao menos o caminho mais eficaz para manter a atenção sobre si e desviar o foco da monotonia anterior.

Sem perceber, sem planejar, Dodô conseguiu convencer a todos. Sua fala impetuosa, envolta em um entusiasmo improvisado, teve um efeito contagiante. A Aguieta, com os olhos arregalados, perguntou ansiosa.

– E quais são as regras?

Ao que o Pato, já se deslocando um pouco para o lado, pediu com certa cautela.

– Tem que ser regras fáceis, porque eu não sou muito bom de entender regras difíceis.

Mas antes mesmo que o Papagaio tivesse tempo de abrir o bico para opinar, Dodô tomou a dianteira. Sem esperar qualquer consenso ou estrutura mínima, ele simplesmente começou a correr em círculos, com os pés firmes e desordenados, levantando pequenas nuvens de areia molhada. Enquanto corria, entre um fôlego e outro, ele ia anunciando regras que

pareciam estar sendo criadas naquele exato momento, à medida que os próprios passos desenhavam o percurso.

– Cada um corre no seu tempo! – ele gritou. – E na sua direção! – Dodô completou, girando o corpo. – Quem parar, perde! – ele concluiu, sem explicar o que exatamente se perdia.

Curiosamente, todos começaram a acompanhá-lo, um a um, atraídos mais pelo movimento do que pelo conteúdo. Talvez eles não entendessem muito bem, mas o que importava era fazer parte daquela nova agitação que, de algum modo, os envolvia e lhes dava um propósito, ainda que momentâneo.

Todos, menos o Camundongo, que se afastou em silêncio, ocultando-se atrás de suas orelhas abaixadas, como se criasse uma cortina discreta entre si e o que se tornava aquele espetáculo coletivo.

Por um instante, só por um instante, Dodô sentiu orgulho por ter conduzido uma solução, por ter interrompido a monotonia, por ter criado um sentido, ainda que provisório. Mas o instante passou rápido, como costumam passar as emoções que vêm sem aviso.

Uma parte dele sabia que nada daquilo fazia muito sentido, mas seu cérebro parecia não desligar, pois uma corrente elétrica de ideias precisava se transformar em gesto, em movimento e em alguma ação palpável.

Quando Dodô percebeu que os outros começaram a correr em círculos, não por convicção, mas por ausência de argumentos para contestar, já que o próprio Pato e a Aguieta duvidavam frequentemente da própria capacidade de compreender regras, ele sentiu uma espécie de vitória silenciosa. Ele tinha tomado a dianteira, organizado algo, e por um instante acreditou que talvez fosse isso o que líderes faziam.

– A corrida acabou. Todos ganharam! – de súbito, com uma voz firme que tentava disfarçar a incerteza, Dodô anunciou.

Foi a forma mais rápida e eficaz que ele encontrou para encerrar aquilo que, no fundo, jamais soube exatamente como conduzir. A corrida não teve início claro, nem percurso, nem critério de avaliação, mas também não era necessário. Bastava parecer suficiente.

Sem ter conseguido construir uma narrativa coerente de regras, objetivos, metas, prêmios ou trajetos, Dodô optou por encerrar tudo, antes mesmo que essas perguntas surgissem. Como tudo tinha sido criado de improviso, o desfecho também veio no mesmo tom – abrupto, impulsivo, inacabado. Ele anunciou o prêmio, antes que alguém o exigisse, e escolheu um pagador, antes que alguém protestasse. Tudo com a naturalidade de quem preferia não se demorar no incômodo do planejamento.

Contudo, todos estavam secos, e diante desse fato concreto, ninguém pôde negar que, de algum modo, Dodô estava certo o tempo inteiro. Ele olhou ao redor, buscando sorrisos, aprovação, algum gesto que confirmasse a importância do que tinha acabado de fazer. Talvez ele esperasse por gratidão, mas não encontrou nenhum olhar que se demorasse no seu. Ali, no centro do grupo, no aparente comando da situação, Dodô se sentia mais sozinho do que jamais admitiria.

Por fora, um pássaro articulado, resoluto, estrategista, ou ao menos era essa a imagem que ele tentava sustentar. Por dentro, no entanto, tinha um redemoinho constante de pensamentos, que não se alinhavam, de sensações difusas, de uma inquietação persistente e de uma exaustão sem nome. Não era cansaço físico, tampouco tristeza evidente, mas uma espécie de ruído contínuo que o acompanhava em silêncio.

De repente, ele percebeu que todas as atenções se voltavam para Alice. Ela falava algo que ele não conseguiu escutar direito, nem tampouco tentou. A aproximação dos outros, o movimento em direção a ela, tudo aquilo lhe pareceu tão automático quanto distante. Ele não disfarçou. Já nem fazia esforço para parecer envolvido.

Dodô simplesmente se virou, se sentou com desatenção, e começou a brincar com uma pedra. Ele criava jogos silenciosos, mentais, pequenas disputas imaginárias entre formas e cores. Era uma estratégia que ele utilizava desde sempre, para suportar momentos como aquele, em que tudo parecia exigir dele uma participação que ele não queria ou não conseguia oferecer, porque, quando o mundo seguia um ritmo que não era o dele, ele precisava inventar um novo, mesmo que esse ritmo existisse apenas dentro da sua própria cabeça.

No fundo, o mais difícil não era o tédio, mas a culpa por senti-lo. Era o receio de, mais uma vez, estar falhando em ser como os outros.

A Aguieta, o Papagaio e o Pato

Eles chegaram aos poucos. Uns aos tropeços, outros deslizando, empurrados pela corrente salobra que desaguava ainda do choro de Alice. O lago salgado já não era tão fundo, mas ainda molhava os tornozelos e incomodava os que tinham penugem fina.

A primeira a alcançar a margem foi a Aguieta, ligeira no passo, mas confusa no propósito. Ela andava como quem sabia para onde ir, embora virasse para o lado errado, sempre que alguém apontava uma direção.

Lembro-me que, certa vez, tentaram lhe ensinar o uso do relógio, ou o conceito de antes e depois, mas ela confundia ontem com manhã e agora com talvez. Ela sabia contar penas, mas não conseguia lidar com as mínimas responsabilidades de estar entre os outros. Aguieta tinha uma ternura que encantava, mas uma autonomia frágil, que exigia constante supervisão.

Já o Papagaio chegou pouco depois, bicando palavras e trechos de frases decoradas, como se estivesse em um jogo que só ele compreendesse. Era hábil em repetir expressões que ouvia na escola, mas se alguém lhe pedia para explicar o significado, ele piscava com força e mudava de assunto. O Papagaio tentava se incluir nas conversas, mas não conseguia acompanhar o encadeamento lógico, tampouco entender quando era apropriado rir ou ficar sério. Muitas vezes, ele ria em momentos inoportunos, e quando alguém o corrigia, ele apenas repetia.

– Rir faz bem à digestão.

O Pato foi trazido pela corrente, em silêncio. Seus passos pesados faziam o chão doer, como se cada pena estivesse molhada por dentro. Ele era o mais velho do grupo, mas isso pouco influenciava em seu desempenho. Ele sabia as canções da infância, lembrava trechos inteiros de falas decoradas, mas tinha extrema dificuldade em tomar decisões simples como onde se sentar, ou se deveria secar as asas ou esperar o sol fazê-lo. O Pato dizia que se confundia com regras, e sempre pedia que alguém explicasse de novo, mas com menos palavras.

Atrás deles vieram alguns pombos e criaturas menores como um rato, dois esquilos e uma andorinha, que parecia perdida. Eles chegaram em grupo, sem dizer uma palavra, e apenas estavam lá. Como quem segue uma trilha de migalhas, eles só acompanhavam, sem saber o destino, e até demonstravam certo atraso em tudo – nas respostas, nos gestos, no entendimento de onde estavam, e por que estavam ali. Não havia agressividade neles, apenas uma quietude que podia ser confundida com desatenção, mas que talvez fosse somente um cansaço antigo, de nunca terem sido compreendidos.



No fim das contas, em geral, todos pareciam espelhos uns dos outros. Bastava olhar com atenção, para perceber que, de algum modo, cada um deles carregava uma forma de se perder nas coisas mais simples, e se confundir diante das mais complexas. Se, hipoteticamente, alguém examinasse suas cabeças com uma calculadora, talvez os números ali dentro não dessem uma soma muito alta, não por falta de valor, mas porque o que tinha neles como no lago salgado era mais emoção do que exatidão.

Então, pouco a pouco, eles foram se juntando, como se estivessem sob algum tipo de encantamento, algo semelhante ao que teria ocorrido no antigo conto do Flautista de Hamelin. É provável que muitos ali nem se recordassem dessa história, mas a cena se desenhava com um eco semelhante. No conto original, os ratos seguiam a melodia da flauta

que os guiava, e aqui os pequenos corpos molhados também se deixam conduzir, mas a figura que lhes parecia líder, curiosamente, era um rato.

Na verdade, ali só tinha o Camundongo para disputar esse posto de liderança. Inquieto, Dodô andava de um lado para o outro como se estivesse tentando escapar de um lugar que ele mesmo mal tinha alcançado. Seus passos pareciam desenhar uma fuga silenciosa, e isso incomodou Aguieta, que pensou. Não quero seguir alguém que quer fugir, justamente do lugar que nos salvou.

Do outro lado, com os olhos semicerrados, o Pato observava Alice. Teve um instante breve, quase imperceptível, em que ele ensaiou sentir raiva, ao se lembrar de que tinha sido o choro de Alice que os deixou encharcados. Mas o sentimento se esvaziou, antes mesmo de tomar forma. Seu coração era tão manso, que sequer conseguia sustentar indignação. Ele carregava no rosto um bico naturalmente curvado para o sorriso, como se fosse condenado à ternura.

O Papagaio viu o Pato sorrindo e, sem entender exatamente o motivo, procurou logo uma razão para sorrir também, mas o que encontrou dentro de seu raio de visão foi Alice, imóvel. Os olhos vidrados, o rosto úmido, o olhar perdido em algum ponto do céu. Ela repetia baixinho, quase como um sopro.

– Pele, plumas, pelos e penas. Pele, plumas, pelos e penas.

O som era ritmado, como um encantamento. Nenhum dos animais sabia ao certo o que aquilo significava, mas o Papagaio, por exemplo, tinha suas referências, e dizia que pena era aquilo que se penteava com cuidado e, não ter pena de si era um conselho que ele ouvia na escola, embora jamais tivesse compreendido, de fato, o que uma coisa tinha a ver com a outra.

Foi quando deduziram que o único que realmente poderia, ou ao menos teria alguma chance de ser escutado, era o Camundongo. Todos se sentaram em círculo, fixando os olhos nele, com uma solenidade quase cerimonial. Aguieta ergueu uma sobrancelha junto com um dos olhos, como quem tivesse formação em filosofia, um gesto ensaiado para parecer que estava compreendendo cada nuance do discurso. O Pato soltou um quack demorado, em tom afirmativo, como se dissesse.

– Estamos com você! Continue!

Aquilo deu ao Camundongo uma inesperada sensação de credibilidade.

Já o Papagaio, que nunca perdia a chance de parecer atualizado, passou a repetir a última palavra de cada frase dita pelo Camundongo. Como as palavras finais costumavam ser rei, bispo, trono, ou outros termos assim carregados de pompa, o Papagaio se sentia importante só de pronunciá-los. Era como se cada palavra chique que ecoava de seu bico o enfeitasse por dentro. Mesmo sem saber o que era uma monarquia, ele sentia que repetir é reinar. Aliás, ele achava que bispo era algum tipo de pássaro raro, e que trono era um tipo elegante de poleiro.

A verdade era uma só. Nem a Aguieta, nem o Pato, nem o Papagaio estavam entendendo absolutamente nada do discurso. Chegava quase a ser enfadonho. Foi então que eles ouviram Alice dizer, com voz trêmula, que estava com frio. Na sequência, um berro ecoou, quando Dodô gritou.

– Eu tenho uma solução!

Ninguém sabia ao certo do que se tratava aquela solução, mas caiu como uma luva. Os três já estavam quase cochilando, mergulhados numa névoa de palavras, que não compreendiam. Animado com a possibilidade de mudar o foco, o Pato quis participar, pediu ao Dodô que explicasse mais devagar, e comentou que ele falava correndo. Mas mal terminou a frase e o próprio Pato já se viu correndo e batendo as asas.

Nenhum dos três entendeu por que aquilo tinha começado, mas, decididamente, era mais interessante do que ouvir histórias que lhes pareciam distantes e confusas. O melhor de tudo foi descobrir que, no final, ainda se ganhava um prêmio, mesmo sem saber ao certo qual o motivo.

As aves estavam eufóricas, celebrando como se estivessem em alguma grande festividade. Elas já nem se lembravam do motivo exato da comemoração, tampouco sabiam a quem agradecer. Elas apenas seguiam dançando e tagarelando, contentes por estarem secas e por terem, de alguma forma, vencido uma corrida que não sabiam ao certo quando tinha começado.

Aos poucos, porém, notaram Dodô se afastando em silêncio, com a cabeça baixa, desenhando na areia passos que pareciam mais tristes que

cansados. Por sua vez, o Camundongo se mantinha distante, retirando lentamente as orelhas de sobre os olhos marejados por lágrimas. Ele estava emocionado, ainda segurando um pequeno confeito, talvez o primeiro presente que tinha recebido em muito tempo.

Restavam, ali, apenas eles e Alice. Ainda tomados pela euforia, eles se aproximaram para conversar e, sem hesitar, com um sorriso que misturava inocência e saudade, Alice comentou.

– Ah, como eu queria que a minha Dinah estivesse aqui!

A frase causou certo silêncio. Tentando manter o entusiasmo, o Papagaio perguntou festivamente.

– Quem é Dinah? Poderíamos convidá-la para esta festa!

– Ela é a minha gatinha. Uma gatinha linda, carinhosa, e muito esperta. Vocês precisavam ver como ela é uma exímia caçadora. Principalmente de aves e camundongos!

O impacto foi imediato. Os olhos marejados secaram num susto. Aqueles que tinham dificuldade em compreender contextos emocionais, e os que raramente entendiam explicações completas, daquela vez entenderam com clareza. Não tinha mais dúvida. Eles não poderiam continuar próximos de Alice.

Assim, discretamente, um a um, todos se afastaram. Mesmo no País das Maravilhas, Alice se viu isolada e abandonada. Sem sequer saber o motivo, pois naquele instante o sol já começava a se pôr, levando com ele, não apenas a luz, mas também a companhia.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Dali a pouco, no entanto, Alice voltou a ouvir um barulhinho de passos à distância e levantou os olhos ansiosa, com uma ponta de esperança de que o Camundongo tivesse mudado de ideia e resolvido voltar para terminar a sua história.

(Carroll, 1865, p.25)

Alice falou para si: (...) "vamos tentar Geografia. Londres é a capital de Paris, e Paris é a capital de Roma, e Roma… não, está tudo errado, eu sei!"

(Carroll, 1865, p.16)

"Você não está prestando atenção!", disse o Camundongo severamente a Alice.

(Carroll, 1865, p.24)

Capítulo 4

O espaço onde a troca não encontra eco

Já a alguns passos longe da lagoa, que a própria Alice criou em meio ao desespero, ela se afastou sem olhar para trás.

Aquele mar salgado, vertido de dentro para fora, curiosamente, tinha se tornado sua travessia. Uma travessia nascida daquilo que mais parecia paralisia – o pânico transformado em movimento. Um paradoxo líquido – a chave inalcançável sobre a mesa, aquela mesma que lhe tinha brilhado à distância, sem jamais permitir o toque, tinha se dissolvido em suas lágrimas. Assim, transfigurada, ela abriu passagem para além da toca e do mundo conhecido. Alice tinha chegado ao País das Maravilhas, lugar que o Camundongo já lhe tinha falado, embora talvez ela ainda não tivesse plena noção de que era exatamente ali que se encontrava.

A porta, que antes apenas lhe devolvia um fio de luz vacilante, como quem acena sem abrir os braços, finalmente se rendeu. Não pela força, mas pela fluidez. O que antes era convite frustrado, tinha se tornado entrada. Não mais vedado, o mundo se escancarava, ainda que salgado e escorregadio.

Alice entrou não como hóspede, mas como quem descobre ou inaugura um território. Um continente alcançado pelas águas de sal, que ela mesma verteu, não tão diferente daquele outro, também um dia acessado por correntes oceânicas e ventos incertos.

As Américas se desenharam pela primeira vez nos olhos de navegadores que, mesmo munidos de mapas e instrumentos, navegavam, sobretudo, movidos por inquietações e espantos que nem a cartografia, nem as bússolas sabiam aplacar. Uma espécie de missionária involuntária, desbravadora de um continente feito de sal, desprovido de certezas, onde até os mapas ainda pareciam esperar por seus primeiros traços.

Talvez, penso eu, que a sigo de longe e de perto. Muitas vezes o mundo se apresente assim, primeiramente como lacre, depois como enigma, e só então como lugar.

Mais três ou quatro passos eram dados por Alice a lugar algum, e ainda assim, ela os dava, pois dar passos era uma meta que ela tinha criado para se redescobrir em um canto que não contasse apenas a história de um lago, mas onde, ao certo, pudesse encontrar as novas histórias que seus olhos, sozinhos, não conseguiam mais gerar.

Talvez porque ver não bastasse, e imaginar tivesse começado a exigir molduras novas, ângulos mais oblíquos, ou simplesmente espaços onde o silêncio pudesse insinuar o que nenhuma imagem sabia dizer. Era como se ela caminhasse em busca de algo que ainda não tinha acontecido, ou que tivesse acontecido, mas não com ela.

Foi então que, sem qualquer anúncio, inesperadamente, o Coelho passou correndo. Ele não se apresentou, não a cumprimentou, tampouco a viu. Quem sabe, ele tenha apenas notado sua presença, da mesma forma como se vê uma cadeira em meio ao caminho, apenas como algo que precisa ser desviado.

O que antes era apenas uma presença, nomeada por Alice de Coelho, por razões que ela mesma nunca se deu ao trabalho de explicar, daquela vez parecia já carregar um rosto, um gesto, um ruído, mas não uma fala. Ele resmungava. Só isso.

– Luvas, leque, atraso – ele repetia tão freneticamente entre os dentes, talvez entre os bigodes, que Alice mal pôde distinguir se eram três palavras distintas ou apenas uma única palavra em desalinho, tentando traduzir um mesmo estado de agitação contida.

Aliás, ali tinha algo curioso. A agitação contida do Coelho parecia ser feita de três camadas sobrepostas, como um sanduíche emocional servido às pressas. Luvas como a tentativa de cobrir o que escapa, leque como a tentativa de esfriar o que aquece demais, e atraso como o que justifica todas as suas pressas, ainda que nenhuma delas leve a tempo algum.

– Vá, Mary Ann! Vá atrás das minhas luvas e do meu leque! Não está vendo como os meus bigodes estão espetados?

Alice ouviu, sem saber exatamente de onde vinha a ordem. Mesmo sem conhecer a tal Mary Ann, nome que até então jamais tinha atravessado os seus ouvidos, ela não demorou a concluir que deveria ser alguém encarregada de localizar objetos perdidos. Quem sabe de manter o Coelho minimamente em paz com o próprio reflexo. Se ele esperava dela essa função, então Mary Ann talvez fosse uma criada, ou funcionária, ou mesmo uma especialista em conter bigodes alarmados.

Eram assustados, de fato, não só pelo ângulo, mas pelo gesto, pois apontavam em várias direções, como se tentassem indicar o caminho da aflição. Tinha algo nos pelos eriçados do Coelho, que parecia funcionar como um pequeno sismógrafo emocional, denunciando, mesmo sem palavras, um estado de alerta que nenhum relógio adiantado conseguiria conter.

Foi nesse momento que Alice se imaginou no lugar de Mary Ann, não por ter aceitado o papel, mas por tentar compreendê-lo. Se Mary Ann existia mesmo – e Alice não tinha total certeza –, então era plausível supor que ela tivesse alguma espécie de vínculo com aquele Coelho. Um vínculo que, por mais improvável que parecesse, teria começado com algo tão banal quanto uma conversa, uma contratação, ou uma combinação de ambas, com cláusulas invisíveis sobre luvas e leques e tudo aquilo que deixasse os bigodes do contratante em pé.

Mas se o Coelho era capaz de confundir Alice com Mary Ann – apesar de serem pessoas distintas, com nomes, corpos e histórias que jamais tinham compartilhado sequer o mesmo jardim —, ali tinha uma pista importante. Talvez ele não estivesse exatamente olhando. Quem sabe, visse apenas o que precisava enxergar para que seus objetos fossem encontrados. Para ele, o resto não importava. Nem a diferença, nem o rosto, nem o fato de que até aquele momento nenhuma conversa entre os dois tinha, realmente, acontecido.

Então Alice, que aparentemente não deveria ter dado ouvidos àquela voz, naquele momento seguiu desempenhando o papel que imaginava ser o de Mary Ann, sem que se justificasse, nem para o Coelho, nem para si. Um espelho invisível se estendia diante dela, no qual Alice se via, mas sem se reconhecer. Ela acatava as ordens do Coelho, mesmo nunca tendo sido realmente vista por ele, e assumia a figura que o outro desejava, ou que ele, de alguma forma, a confundia para que ela assumisse.

Assim, mesmo percebendo que aquele espelho refletia uma imagem confusa de si, Alice se deu ao direito de não se incomodar. Sem questionar, ela simplesmente seguiu buscando as luvas e o leque. Da mesma forma que o espelho imaginário se erguia, Alice se via dividida entre dois lados – a imagem nítida de sua própria identidade frente ao borrão da representação do papel que os outros desejavam ou, quem sabe, do falso descuido que a exigia assumir algo que não lhe pertencia.

Alice olhou para aquele espelho invisível, buscando nas linhas e reflexos alguma fresta que permitisse iniciar uma troca de palavras, talvez uma conversa que desse sentido à confusão imposta pelo Coelho Branco, mas assim como o vidro que não devolve eco, nem imprime uma nova voz, Alice permaneceu silente, sem desejar confrontar quem a tinha confundido.

Sem briga, nem revolta, o que mais a marcou foi o impulso silencioso e inevitável de ir atrás daquilo que Mary Ann deveria buscar, como se naquele gesto ela pudesse ao menos tocar um fragmento daquele mundo que lhe era tão estranho, mas ao qual se via convocada a pertencer.

Alice continuou atravessando aquele reflexo que supunha ser seu, ou pelo menos uma versão suficientemente aceitável dele, e seguiu em busca das luvas e do leque do Coelho. Aquele percurso tinha algo de instintivo, mas também de indecifrável, como os perfumes que orientam, não apenas pelo cheiro, mas por aquilo que despertam – memórias, suspeitas, intuições. Era uma fragrância de caminho, dessas que atravessam paisagens sem deixar rastros nos radares, nem mesmo nos mais avançados, e que, ainda assim, sabem guiar.

Alice ia como quem recebeu um papel, não porque o tivesse compreendido, nem porque desejasse desempenhá-lo, mas porque ele simplesmente lhe foi entregue. Era como se tivesse sido chamada a interpretar uma personagem que não tinha escolhido. Diante disso, ela não encontrou razões, nem internas, nem externas, para se declarar como Alice. Então ela seguia adiante, como quem assina um contrato em uma língua estrangeira, reconhecendo os símbolos, sem compreender os termos. Alice colocava ali a sua digital, talvez também sua inocência, sem saber exatamente o que lhe era pedido, ou qual o motivo.

Talvez acreditando que fosse Mary Ann, pediram os leques à Alice, e ela consentiu, não por esquecimento de si mesma, mas porque negar exigiria uma forma de reciprocidade que não lhe parecia possível naquele instante, como se, para recusar, fosse necessário iniciar uma troca, e naquele momento trocas não estavam entre as moedas disponíveis em seus bolsos. Negar implicaria dar algo de si. Explicar-se. Argumentar. Mas naquele dia, naquele reflexo de si, Alice não parecia disposta, ou mesmo apta, a ofertar qualquer uma dessas coisas.

A casa do Coelho era surpreendentemente acolhedora. Limpa, organizada, parecia repousar sobre alguma lógica interna que Alice ainda não decifrava. Ao observá-la com mais atenção, Alice passou a se perguntar se a função de Mary Ann consistia apenas em encontrar as luvas e o leque, ou se era ela quem mantinha tudo ali em ordem, impecável como um brinco – expressão que lhe veio à mente, sem que ela soubesse de onde.

Foi então que em um daqueles pensamentos que atravessam sem pedir licença, Alice se questionou sobre o motivo de nunca ter tido o mesmo cuidado com a toca do Coelho.

– Eu... – ela murmurou para si, sem completar a frase.

Ali tinha algo que não se traduzia em palavras, mas que provocava uma inquietação estranha. Talvez o que a surpreendesse não fosse exatamente a casa em si, mas o fato de o Coelho morar em uma casa.

Todos pareciam acreditar que ele vivia em uma toca, inclusive ela, mas ali estava ele, abrigado entre paredes e janelas, se protegendo do que vinha de fora, como se a casa fosse uma camuflagem, não para enganar, mas para manter distância. Era como quando se joga uma pedrinha sobre a superfície de um lago e se observa o número de quicadas, antes que ela afunde. Cinco? Seis? Aquelas oscilações breves, antes do desaparecimento completo da pedrinha, desenhando seu caminho o mais longe possível da margem, justamente o lugar onde seria esperado que ela permanecesse. Mas não. Ela preferiu se afastar. Decidiu estar a cinco ou seis léguas de onde deveria estar. **Preferiu se afundar ou, melhor, se esconder dos olhares de qualquer estranho.**

Por um instante, Alice achou isso admirável. Quase engenhoso. Talvez fosse essa a única maneira de impedir que as bolotas das sementes, aquelas que insistem em brotar onde não são bem-vindas, encontrassem seu destino ali. Sem sementes, não teria raízes. Sem raízes, a casa permaneceria casa e não viraria toca. Não se transformaria em lugar de invasões, nem em território de crescimentos indesejados. Assim, o Coelho seguia habitando a superfície, cuidadosamente camuflado entre as aparências de um lar que sabia manter as pessoas e os afetos bem distantes.

Pobre Mary Ann, Alice pensou. Talvez a verdadeira missão dela não fosse apenas buscar luvas e leques, mas conter as bolotas, antes que elas tocassem o chão, impedir a qualquer custo que brotassem raízes ali dentro, e em seguida buracos. Só assim aquela casa poderia seguir sendo um brinco de tão limpa, ordenada, sem vestígios do mundo que insiste em deixar marcas.

Alice caminhava pelos cômodos, e embora seus passos ecoassem como se dividissem o espaço com outros, ela sabia que era apenas ela ali. As paredes, imóveis e bem delimitadas, funcionavam como corpo material de uma distância silenciosa. Estavam lá, não para acolher, mas para tornar visível a ausência do vínculo.

Alice e eles, embora ela não soubesse bem quem eram eles. Alice e os outros, distantes não só em presença, mas também em intenção. Ela sentia que se movia entre fantasmas de relações possíveis, mas já negadas.

Ainda que por vezes a sua mente ensaiasse a frase simples que dissolveria todo o mal-entendido – eu não sou Mary Ann –, algo em seu corpo freava esse impulso. À Alice faltava a chave do engajamento, como se a entrada em qualquer diálogo exigisse uma ponte que não estava disposta

a construir, afinal, se explicar implicaria em desejar o encontro. Naquele momento, ela não tinha forças para ofertar nem sequer o primeiro tijolo.

De alguma forma, Alice sentia, ou ao menos desejava dizer que algo estava fora do lugar, que ela não era quem pensavam que fosse. Ela sabia. Sabia sim, mas se perguntava, em silêncio, o que a motivaria a explicar aquilo que, para ela, parecia tão evidente, e ao mesmo tempo tão desnecessário.

A sua obediência automática, sem resistência ou questionamento, parecia apenas uma resposta literal a um comando, como se a linguagem do outro não passasse por nenhum filtro afetivo, nenhum crivo de crítica ou consideração, apenas um gesto que se segue ao outro, porque foi assim que foi dito.

A ausência de reflexão sobre o porquê de estar ali, ou de fazer o que faz, desenhava nela uma rigidez diante das interações, como se não tivesse espaço entre o que se ouve e o que se executa. Nenhum intervalo para que o pensamento se interponha entre o estímulo e a ação. Era como se alguém a tivesse desmascarado ao avesso.

Alice não saberia dizer se esse verbo existia. Talvez o correto fosse redesmascarar, mas essa palavra lhe soou tão estranha, que ela teve medo de repeti-la, como se, ao pronunciá-la novamente, as paredes ao redor se tornassem ainda mais densas, e as presenças possíveis se afastassem em metros, depois em centenas de metros, até sumirem de vez.

Mas não adiantou. Alice repetiu uma, duas, quatro vezes.

– Redesmascarar. Redesmascarar – como se naquele eco solitário ela construísse um idioma só dela, um código que fazia sentido apenas na sua mente, que não buscava resposta, e por isso também não pedia tradução.

Pobre Mary Ann, daquela vez distante da casa, da imagem que o Coelho tinha projetado, e também da linguagem, porque, sem perceber, Alice tinha se afastado ainda mais ao não se justificar, não negar, e não se permitir nenhuma troca. Aquela escolha, ou aquela ausência de escolha, era mais uma camada entre ela e o mundo, mais um tijolo na construção da distância.

Redesmascarar não era só um verbo inventado. Era o nome que Alice dava, talvez sem saber, a essa língua que a isolava. Não era preciso discutir, nem contestar. Bastava seguir como disseram que Mary Ann deveria seguir. Sem resistência. Sem explicação.

As paredes engrossaram, as vozes rarearam, e Alice permaneceu mais calada e mais sozinha.

De repente, um vidro se quebrou e se propagou por uma brecha quase invisível, talvez imperceptível até mesmo aos olhos atentos da verdadeira Mary Ann, se é que algum dia ela esteve de fato por ali.

Alice acreditou ter ouvido o som claro de estilhaços, daqueles que cortam o silêncio em lascas agudas. Mas se me permite a dúvida, talvez não fosse exatamente vidro. Talvez fosse apenas uma palavra ou outra, daquelas que não chegam inteiras, e racham no meio do caminho. Um vocábulo partido, com pontas mal limadas, escapando de um canto da casa ou do coração de alguém que já não queria ser compreendido. Quem sabe, foi Alice que se afastou.

Talvez o som não fosse som, mas fala. Uma tentativa de conversa mal traduzida, deformada por entre as paredes. Uma pista. Um convite. Um gesto que ela não decodificou, porque para Alice, às vezes, sons não carregam intenções, sendo apenas ruídos. Palavras não são promessas de entendimento, mas fragmentos soltos, difíceis de alinhar. Conversar exige troca, e nem sempre há ânimo ou confiança para depositar o que se tem e correr o risco de não receber algo de volta. Como todo objeto trocado, às vezes é mais fácil – ou mais seguro –, oferecer o que já veio quebrado.

Assim, se alguém perguntasse, Alice poderia dizer – entreguei estilhaços, porque não me pediram inteiros.

Mas, palavra ou não, pouco importava. Alice não parecia interessada em decifrar. O que ela sabia, com alguma certeza, é que aquele som não vinha do frasco. Daquele pequeno frasco que não parava de provocar mais perguntas do que respostas.

Ela ainda hesitava em dizer se aquilo era uma porção mágica, um perfume, um teste ou um aviso. Talvez alguém o tivesse deixado ali como se deixassem migalhas de pão para indicar o caminho até a casa do Coelho.

Quem sabe, para espantar Mary Ann e abrir espaço para que Alice atravessasse aquele enredo, como quem entra em silêncio por uma porta errada. Talvez fosse apenas uma forma delicada de sinalizar que aquela

casa com cortinas limpas e móveis em ordem não era uma toca, mas um território domesticado. Um lugar com dono. Com expectativas.

Ainda sem se sentir segura ou à vontade para iniciar qualquer conversa, e talvez sem esperar que, de fato, tivesse alguém disposto a escutá-la, Alice avistou o leque e as luvas que estavam ali, ao seu alcance, mas ela não caminhou até eles. Seu olhar se desviou para o pequeno frasco deixado sobre a mesa, e num gesto quase automático ela o abriu como quem abre um perfume.

Com ele tinha um caminho invisível no ar, como se aquele gesto fosse menos sobre o conteúdo e mais sobre liberar algo aprisionado. O frasco exalava dúvida, talvez saudade, talvez só ausência de sentido. Alice o destampou como quem destampa uma memória, dessas que se espalham sem pedir licença, e de tão sutis confundem intenção com intuição.

Em seguida, a sua boca também se abriu, não como quem vai falar, mas como quem está prestes a expelir algo que ficou atravessado, como se uma palavra mal digerida ou um pensamento engasgado exigisse ser posto para fora à força. Talvez, se alguém batesse de leve em suas costas, por fim ela conseguisse expor o que tinha guardado, mas nada saiu.

A boca aberta encontrou outra função, a de receber o líquido do frasco, direto, sem filtro, sem hesitação, como se aquela fosse a única troca possível no momento. Como quem, diante de uma expectativa social que não compreende, opta por cumprir o gesto, porque explicar seria mais difícil do que engolir.

Quando o frasco estava vazio, o leque e as luvas continuavam ali, intactos. A casa também estava limpa, alinhada, decorada com paredes que pareciam engrossar a cada pensamento de Alice. As paredes cresciam para fora, mas também para dentro dela.

Alice olhou para as suas próprias mãos e percebeu como estavam distantes dos olhos, como se até mesmo o seu corpo começasse a se comunicar em outra frequência, difícil de acompanhar. Então ela se sentou como pôde, e soube que algo estava mudando. Alice estava crescendo, não apenas no tamanho, mas na distância entre ela e o mundo, entre ela e os outros, entre ela e si mesma.

À medida que os segundos passavam, Alice ia crescendo, mas não era um crescer simples, desses que se mede com régua ou fita métrica. Era um inflar silencioso, como se o seu corpo estivesse brotando do chão, tal qual uma montanha recém-parida pela terra.

No começo ela ainda conseguiu permanecer sentada, mas logo o teto se tornou um limite incômodo, e ela teve que dobrar o pescoço. Depois, já sem saber como se organizar dentro de si e do espaço, ela meio que se sentou, meio que se deitou, e criou para essa posição inédita o nome de *Sentatou*.



Não era uma palavra bonita, mas lhe pareceu útil, como são úteis as palavras que ninguém entende, mas que fazem sentido só para a gente.

Essa posição esquisita, torta, incerta, foi a única que o seu corpo encontrou para se acomodar, e o desconforto foi sendo enfrentado com repetições. Repetir palavras, repetir gestos, repetir pensamentos, como se ao repetir ela conseguisse sustentar algo que a realidade insistia em desestabilizar. Era uma maneira de se reorganizar internamente, frente a um ambiente que não parava de mudar ou, talvez, frente a si mesma, que já não sabia onde começava e onde terminava.

Não foi preciso muito tempo para Alice compreender, à sua maneira, que não se tratava mais de um cômodo acolhedor, mas de uma caixa moldada pelos limites de quem a tinha construído. Por mais que ela esticasse os dedos ou dobrasse os joelhos, não tinha canto suficiente que acolhesse seu tamanho, nem posição que fosse, de fato, confortável.

Foi nesse desconforto progressivo que Alice percebeu um movimento curioso, o movimento do próprio pensamento, como se o corpo espremido entre os móveis e as paredes que ela tanto elogiava, também estivesse pressionando as suas ideias. Não que estivessem sendo esmagadas, mas reorganizadas. Repetir palavras ou gestos pareceu oferecer algum alívio. Era como se, ao repetir, ela criasse uma pequena margem de previsibilidade num ambiente que já não lhe dava nenhuma esperança.

Em pequenos sussurros, Alice repetia, e talvez fosse esse o seu jeito de empilhar raciocínios para não tropeçar em seus próprios pensamentos. Cada frase que ela dizia era um apoio, uma tentativa de se manter ereta, mesmo dobrada. Repetir era o seu modo de respirar fundo entre as costelas apertadas.

A casa, que antes lhe parecia organizada como um brinco, então se mostrava resistente a acomodá-la. Tinha ali um paralelo impossível de ignorar. Não se tratava apenas da estrutura física do espaço, mas da estrutura simbólica de um lugar que, claramente, não tinha sido feito para ela. Mesmo assim, ela estava ali, tentando caber, tentando não incomodar, tentando não se perder do pouco que restava de si, entre uma parede e outra.

Como se não bastasse, a sua presença crescente começou a provocar ruídos do lado de fora, como vozes, passos, inquietações. Mas dentro da casa, o silêncio era quase protocolar. Talvez Alice tenha entendido que o mundo ao redor falava dela, mas não com ela, como se fosse possível discutir sobre a presença de alguém, ignorando que esse alguém estivesse ouvindo tudo.

Naquele momento, ela não respondeu. Estava ocupada demais, tentando aprender como se respira dentro de uma casa que já não tem ar. Mesmo insistentes, os pulmões encontravam apenas um silêncio espesso, como se o ar tivesse se escondido entre as frestas, temendo incomodar.

Pelo menos nisso, Alice sentiu certo alívio, pois não precisaria se comunicar com os que estavam além das paredes. Para falar, seria preciso ar. Para gesticular, seria preciso espaço, e ambos tinham se ausentado.

Assim, lhe restou o consolo de saber que ao menos naquele instante a sua impossibilidade de se expressar não era uma falha. Era uma dádiva.

Alice encontrava nela mesma a única ferramenta capaz de preencher todo o espaço ao seu redor, como se seu próprio corpo tivesse se tornado parede, teto e chão. Não existiam mais lacunas. Nenhuma fresta. Nenhum canto onde outra presença pudesse se acomodar. Ela tinha silenciado os ecos e esvaziado os vazios. Não restava lugar para mais ninguém compartilhar daquele ambiente, tampouco para a tentativa de trocar uma ou duas palavras.

Por um instante, se Mary Ann estivesse de fato se escondendo por ali, talvez para adiar a tarefa de encontrar as luvas, já seria impossível. Alice tinha ocupado tudo. Tinha expulsado todas as correntes de ar, qualquer espaço livre, e com isso parecia ter decretado que o silêncio seria sua mobília.

Alice não precisaria nunca mais ter a obrigação de *abrir espaço, afinal,* quem ocupa todos os cantos não precisa mais lidar com visitas, nem mesmo com aquelas que vêm disfarçadas de conversa.

Então, **grande demais para um ambiente tão pequeno**, Alice percebeu que a sua nova estatura já não permitia conversas espontâneas. Era imensa demais para que alguém se aproximasse sem receio. Sendo sincera, talvez nem ela mesma soubesse o que dizer, caso fosse interpelada, pois tinha se tornado uma presença silenciosa e esmagadora dentro de uma casa que antes parecia acolhedora, mas que depois de tudo era apenas uma extensão do seu próprio desconforto.

De repente, tudo pesou para Alice. Grande, enrodilhada, comprimida em si mesma, como se ao ocupar todos os cantos tivesse aprendido a se esconder em plena evidência. Nesse instante, lhe veio uma comparação. Devia ser assim que um caramujo se comporta, girando seu corpo para dentro da concha, se ajustando em espirais apertadas, até deixar apenas o rosto exposto ao mundo.

Felizmente, para Alice, existiu um alívio inesperado. Ao contrário do caramujo, sua face não tinha ficado à mostra, mas permanecido ali dentro, escondida na casa ou, melhor, abrigada na concha. Com isso, ela se limitava ainda mais a qualquer possibilidade de comunicação com quem estivesse fora, afinal, se manter dentro pode ser, às vezes, a forma mais eficaz de não precisar dizer nada.

De fora da casa, as vozes começaram a tomar corpo, ou ao menos tentavam. Alguns se enraiveciam, como o Coelho Branco, que batia os pés no chão, não por saber exatamente o que fazer, mas por não suportar a ideia de não conseguir entrar. Outros, pouco falavam, mas pareciam disponíveis, como o lagarto Bill, sempre chamado quando se precisava de alguém que se encaixasse em espaços pequenos, mesmo que não coubesse exatamente no papel. Tinha ainda os que demonstravam disposição, mas não se sabia se para ajudar ou apenas para fazer parte do tumulto.

A verdade é que, do lado de fora, as intenções se confundiam com as reações. Era difícil saber quem ali tinha algo próprio a dizer, e quem apenas repetia o reflexo do Coelho. Não tinha gesto que parecesse autêntico, nem palavra que realmente soasse dirigida a Alice. Talvez fossem ecos uns dos outros. Ecos mal traduzidos, que rodavam em torno da casa como folhas secas, empurradas por um vento indeciso.

De todo modo, era evidente que existia um grupo que estava insatisfeito. Mas esta insatisfação não alcançava Alice. Não por desinteresse, mas por isolamento. As paredes da casa, incorporadas ao seu próprio corpo, tinham se tornado tão espessas quanto o silêncio que a envolvia. Ao ocupar todos os espaços, Alice tinha deixado entre ela e os outros apenas um vácuo.

Como já dizia a física, e também a metáfora –, o som não se propaga no vácuo.

Assim, por mais que todos gritassem, se agitassem ou gesticulassem com as patas no ar, nenhuma mensagem encontrava caminho. Tinha a palavra, tinha o gesto, mas faltava a ponte. Sem ponte, toda tentativa de comunicação acabava apenas como um ruído sem função, um esforço que não reverbera, como um sussurro lançado dentro de uma bolha de sabão. Bonito de ver, mas incapaz de alcançar.

Então, mais uma vez Alice ouviu aquele som seco, cortante, repetido. Algo se estilhaçava novamente. Não era difícil reconhecer o padrão. Tinha insistência naquele gesto, como se do lado de fora alguém decidisse atacar, em vez de dialogar, romper, em vez de alcançar. Assim, dois mundos coexistiam paralelamente. De um lado Alice, comprimida nas bordas do seu próprio corpo e nas margens da compreensão. Do outro, um grupo furioso, incomodado com uma presença que parecia ocupar um espaço sem forma, em uma dimensão que não cabia em regra nenhuma.

De repente, entre os estilhaços, Alice percebeu. Não eram apenas barulhos sem nome, mas janelas. Vidros, de fato, se partindo. Com a quebra das janelas, o ar passou a entrar com mais facilidade. A casa, antes fechada sobre si mesma, já deixava escapar suas primeiras correntes de silêncio. Um fio de ar fez vibrar algo dentro de Alice. Pela primeira vez, sons externos atravessaram as camadas densas, que ela própria tinha criado.

Foi então que ela escutou algumas palavras. Fragmentos. Cacos de frase. Algo sobre o lagarto Bill e sobre descer. Sobre resolver e sobre força.

Se alguém estivesse no lugar de Alice, talvez entendesse que se tratava de um plano, uma trama mirabolante, orquestrada pela pressa aflita do Coelho, que já não sabia como lidar com uma gigante, que não respondia. Ainda que ousada, a ideia era simples – fazer Bill descer pela chaminé, para retirar Alice dali.

Envolta em si, Alice escutava sons não significados. Algumas palavras até lhe eram familiares, mas o conjunto se desfazia como poeira ao vento. Era comunicação sem comunhão. Era palavra que não virava ponte. Assim, a sua expressão se manteve estranhamente serena, não por falta de perigo, mas por ausência de decodificação.

Enquanto isso, escolhido para ser o herói involuntário da situação, o pobre Bill começava a descer pela chaminé, bem devagar, cuidadoso, quase como quem participa de uma coreografia ensaiada ou de um truque de mágica feito por quem não avisou o número de escapismo.

Foi nesse momento que, sem saber, o grupo do lado de fora trocou a tentativa de comunicação por uma tentativa de remoção, afinal, se Alice não saía pela porta, pois com aquele tamanho era simplesmente

impossível, alguém, mesmo inconscientemente, tentava alcançá-la por onde a fumaça escapava, como se ao atravessar frestas e chaminés, esse gesto insinuasse um desejo, o de modificar a forma de Alice, torná-la menor, adaptável, acessível ao mundo lá fora. Era quase como se o ar ao redor lhe dissesse que, para caber na realidade alheia, ela precisava evaporar um pouco de si mesma.

Foi quando, finalmente, Bill chegou ao ambiente, um espaço onde, diga-se de passagem, já não existia espaço. A casa era Alice, e Alice era o teto, as paredes e o chão. Bill desceu em silêncio, escorregando pela chaminé como um pensamento que tenta se infiltrar num raciocínio alheio, mas ao tocar a sua pele, o frio da escama se fez sentir. Mas era aquela pele de réptil que há longo tempo não se deitava ao sol do meio-dia. Não um frio comum, desses de temperatura. Era algo mais sutil e, ao mesmo tempo, mais incisivo. Um desconforto invisível, quase elétrico, que deslizava pela superfície do corpo como quem não pede licença para entrar.

Alice, que até então suportava com alguma resignação a posição que ela chamou de sentatou, sentiu o desconforto crescer sem aviso. Aquele toque, quase insignificante à vista, desencadeou um incômodo profundo, como se não fosse apenas o corpo que tivesse sido tocado, mas uma região mais profunda, uma memória da pele. Algo em seu sistema disparou – uma espécie de alarme silencioso, como o rangido de um portão enferrujado, que avisa, mais pela vibração do que pelo som, que algo está errado.

Alice não compreendeu. Ela não escutou o plano. As palavras ditas lá fora não tinham atravessado o vácuo entre os mundos, mas o toque, esse sim, rompeu todas as barreiras. Bill não a cutucou. Ele a acionou. Num instante, cada célula de Alice parecia falar com a outra, como se um conselho interno tivesse decidido que era hora de reagir.

Era como se um código antigo, inscrito nas camadas invisíveis da pele, tivesse sido traduzido em suor, em **pelos** eriçados, em pupilas dilatadas. Enquanto a sua expressão permanecia fixada em uma tentativa de entendimento, a sua biologia já tinha entrado em ebulição. Não era fúria, nem medo. Era uma urgência sem nome, dessas que antecedem o pensamento.

Assim, sem ter ouvido uma palavra, sem saber que Bill tinha vindo como um emissário, Alice respondeu da única forma possível – com o corpo. Como se, naquele momento, o corpo soubesse mais do que qualquer discurso, afinal, há toques que não se explicam, e apenas se repelem.

Com um chute, daqueles que não se calcula, e apenas se sente, Alice lançou ao ar tudo aquilo que, mesmo sem nome, lhe causava incômodo. Foi um impulso instintivo, quase um reflexo do corpo tentando arremessar para bem longe o desconforto que chegou escorregando pelas frestas da pele. Um chute violento, mas também metafórico, como quem tenta expulsar de si o que não sabe explicar, mas que sabe não caber mais.

Bill voou tão longe, que por um instante quase se retirou do País das Maravilhas, como um pensamento exilado da própria lógica. Ele foi lançado aos céus, com uma velocidade que lembrava a bala disparada do cano de um revólver – rápida, reta, e sem tempo para arrependimentos. Bill subiu centenas de metros, guiado pela retidão da chaminé, que por um instante parecia mais o cano de uma arma do que uma abertura para o ar.

Ele cortava o céu como um soluço preso que, enfim, se solta, mas sem saber para onde vai. Lá de cima, talvez tenha vislumbrado o absurdo de toda a missão, ou apenas o telhado da casa, que parecia pequeno demais para recebê-lo de volta.

Ao contrário da bala, ele não atravessou o horizonte. Subiu alto demais para ser ignorado, mas retornou sem glória. Bill caiu no entorno da casa, entre os animais, que sob a hesitante liderança do Coelho Branco acompanhavam a cena com os olhos arregalados.

Então – **Bummmmmm**! O chão afundou, marcando com um sulco a gravidade da queda. Se o som do impacto dizia algo, era justamente isso – que mesmo sem terem visto o chute, podiam imaginá-lo. Alice não precisava explicar. O solo fez isso por ela.

A revolta foi grande. Se antes o Coelho e os animais já demonstravam pouca disposição para diálogo, eles desistiram de vez de qualquer tentativa de conversa. Todos decidiram mudar de estratégia e passaram a lançar mais e mais pedras em direção à casa. Muitas pedras se perderam

no ar, mas eles sabiam que, inevitavelmente, algumas atingiriam Alice. Paradoxalmente, as que caíam sobre ela não provocavam dor.

Intrigada, Alice resolveu colocar uma ou duas pedras na boca, talvez num gesto de desafio, talvez apenas por impulso, como quem tenta devolver ao mundo aquilo que lhe é atirado sem convite. Como nas receitas que dão certo, mesmo quando a aparência não convence, o inesperado aconteceu – o gosto era de areia, a textura de pedregulho, mas a sensação foi surpreendentemente boa.

Pela expressão de Alice, podia-se dizer que não era ela quem mastigava, mas alguma outra Alice, distante, satisfeita, degustando sublimes bolinhos. No entanto, uma sensação iminente de desconexão com tudo o que estava sentindo fez Alice se perceber sendo puxada por dentro, como se cada ponta dos dedos estivesse amarrada a um anzol que, seguindo pelas veias sob a pele, atingisse algum órgão responsável por puxar a linha na ponta de uma vara de pescaria.

Zum, zum, zum... Alice foi se encolhendo para dentro de si. Cada vez menor. Cada vez menor, até se tornar tão pequena, tão imperceptível, que talvez assim não assustasse mais ninguém. Quem sabe se aquele fosse o momento de tentar iniciar uma conversa com os moradores daquela terra tão formidável.

Ao abrir a porta, Alice se deparou com um Coelho furioso, por ter a casa arrombada. Com tantos remendos do Lagarto Bill, era de duvidar se ainda tinha algo inteiro nele. Quanto aos outros animais, cada um ao seu modo de falar – miar, latir, relinchar – arranjavam uma forma de fazer barulho.

De supetão, todos ficaram em posição de ataque contra Alice. Foi então que alguém deu um berro mais alto, tão alto, que ela sentiu medo e correu, sem dizer nada.

Antes, as paredes. Depois, seu próprio corpo a isolou. Em seguida, ela foi atacada por ser diferente e, por fim, banida por ser incompreendida. Ela nunca foi muda, mas não conseguiu se comunicar naquela casa. Então correu. Tão rápido quanto pôde, até chegar ao bosque, longe de tudo que não foi dito, mas que ainda assim a feriu de alguma forma.

No caminho, Alice passou tão apressadamente, que por um instante pensou ter se deparado com Mary Ann. Mas como nunca a tinha visto, resolveu não voltar, muito menos contar onde estavam as luvas e o leque do Coelho.

Alice continuou correndo, sem olhar para trás. Tampouco ela tentou entender o que deixava. Seus pés, ou talvez o impulso de não mais saber onde estava a conduziram por entre os arbustos, galhos e folhas que se fechavam às suas costas como se quisessem protegê-la do mundo que já não a reconhecia.

Alice correu até não saber se era fuga ou descoberta. Foi então que o mato começou a rarear, e no centro de uma clareira ela parou. Diante de si ela viu um cogumelo, mas não era como os que ela conhecia. Aquele parecia imenso, quase monumental. Talvez não fosse o cogumelo que estivesse maior, pois Alice olhou para as suas próprias mãos, para seus próprios pés e para o chão, que estava tão rente a ela. Era ela que estava menor, do tamanho exato de um inseto ou, melhor, do mesmo tamanho da lagarta que repousava sobre o cogumelo.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Nesse instante, ouviu alguma coisa espadanando água na lagoa um pouco adiante e se aproximou a nado para ver o que era: de início pensou que devia ser uma morsa ou um hipopótamo, mas então se lembrou do quão pequena estava agora e logo se deu conta de que era só um camundongo que também escorregara na água. "Será que adiantaria alguma coisa, agora," pensou Alice, "falar com este camundongo?"

(Carroll, 1865, p.18-19)

"Dinah é a nossa gata. Vocês não imaginam como é formidável para apanhar camundongos! E, oh! gostaria que pudessem vê-la atrás das aves! Ah! Mal vê um passarinho, e ele já está no papo." Essa fala causou especial comoção entre o grupo. Algumas das aves saíram correndo imediatamente; (...) todos se afastaram e Alice logo se viu só.

(Carroll, 1865, p.25)

Alice se agachou entre as árvores como pôde, pois seu pescoço ficava se enganchando entre os galhos e, vez por outra, tinha de parar e desembaraçá-lo.

(Carroll, 1865, p.38)

Capítulo 5

Construção da autoidentidade:

Quando o EU é diferente dos outros

Lá estava a Lagarta Azul, serena em seu posto elevado, e logo abaixo Alice, ocupando um espaço que não era apenas físico, mas também feito de percepções difíceis de nomear, como se uma linha invisível, pouco acima da cabeça da menina, delimitasse a zona onde a presença da Lagarta se tornava tangível. Era ali, por volta de meio palmo acima, que se percebia o início da criatura, como se seu corpo flutuasse no limite do perceptível.

A Lagarta, embora imóvel sobre o cogumelo que lhe servia de morada elevada, não parecia entregue à simples contemplação. Sem pressa, com um gesto ensaiado, ela tirava o narguilé da boca, lançando ao ar círculos espessos de fumaça, que dançavam com uma precisão quase hipnótica.

Os anéis subiam, atravessando o espaço entre elas, e se desfaziam suavemente no ar, como se quisessem desenhar uma fronteira branda, ou talvez um convite. A fumaça não separava. Ao contrário, unia. Tecia uma espécie de cortina entre as duas, uma membrana que isolava aquele instante do mundo exterior. De certo modo, delas.

Não houve palavras. O silêncio, denso, parecia compreendido por ambas. Talvez Alice ainda carregasse em sua postura tensa e no olhar

desviado os resíduos do episódio anterior, da casa estreita, o corpo que não cabia, a sensação de ser grande demais num espaço que não era seu. Talvez o silêncio fosse apenas uma forma de continuar. De seguir sem precisar explicar.

A fumaça ia se acumulando em torno delas enquanto o mundo lá fora – se é que existia mundo lá fora –, parecia suspenso. Como se alguém, em lugar incerto, segurasse o tempo pelas bordas, impedindo o ponteiro de avançar. Foi nesse tempo estendido que, pouco a pouco, Alice se deixou tomar pela presença da Lagarta. Tinha algo de indecifrável nela. Um mistério que não ameaçava, mas desafiava. Algo que não exigia respostas imediatas o que, para Alice, era um alívio raro.

Às vezes penso que ali ela encontrou, pela primeira vez, um tipo de espelho. Um espelho que não refletia formas, mas estados. Tinham muitos estados dentro dela. O silêncio entre as duas, o movimento lento da fumaça, o peso da respiração contida, tudo indicava que algo estava para emergir. Não do lado de fora, mas de dentro.

Engraçado que como sempre que pensava em um cogumelo Alice se fixava naquela copa larga e arredondada. Ela sempre imaginava que com aquele formato sua função seria se proteger da chuva, e por isso surgiu a pergunta.

– Proteger quem da chuva? Para quê? – aos poucos Alice foi percebendo que diante de novos desafios não bastavam as respostas de sempre.

Talvez o cogumelo não tenha sido feito para abrigar de verdade. Talvez jamais sustente o peso de uma tempestade, mas ainda assim ele consegue reter uma gota solitária, acolher uma névoa que passa, segurar o orvalho que pousa sem avisar. Isso, por si só, já é uma forma de abrigo.

No fundo, Alice pensou que talvez ela também não tenha vindo ao mundo para cumprir as grandes funções que esperavam dela, mas sim para aquelas que ninguém nota de imediato, como segurar o que escapa, o que dispersa, o que precisa de um canto breve para existir. Quem sabe se algum dia o cogumelo descobre que nasceu mesmo para isso – não ser abrigo da chuva, mas ser casa para a bruma.

Certamente, não seria naquele dia. Não naquele instante em que a Lagarta continuava a lançar ao ar suas baforadas lentas, traçando espirais que a olhos distraídos pareciam apenas fumaça, mas que para quem observa além da névoa continham trajetórias de órbitas, como se reproduzissem os ciclos invisíveis que mantêm os planetas girando em torno do sol.

Ali, **a Lagarta** não estava abaixo. Estava acima. Não por altivez, mas por posição. Se quem está embaixo busca abrigo, talvez quem esteja acima o faça para ser visto. Quem sabe para convencer o mundo de que não precisa de proteção alguma, ou para contemplar, de um ponto elevado, o quanto, mesmo ali, a exposição também pede cuidado.

A fumaça seguia. Três baforadas. Algumas se desfaziam sem forma, outras pareciam brincar de imitar letras. Às vezes se agrupavam como sílabas. Por um instante, quase se formavam palavras que pareciam não dizer nada. Mas dizer nada para quem? A questão era sem sentido. Para quem? Porque, no fundo, a resposta certa existe somente se tiver uma pergunta que para aquela situação faça sentido.

Nem sempre acertar é o mesmo que não errar. Às vezes, estar certo depende menos da lógica e mais dos referenciais que escolhemos para definir o que buscamos, para onde queremos ir e se, de fato, queremos chegar a algum lugar.

Estar certo, então, pode não ser uma questão de alcançar o ponto exato, mas de reconhecer, em si, um movimento coerente. É quase um sentimento. Eu cumpri o que eu queria. Ainda que ninguém mais saiba ao certo o que foi.

Há quem espere uma bandeira, um clarim, uma linha no chão. Por vezes, a única razão para se sentir certo é perceber que o que se moveu foi dentro, uma delicada confirmação do eu, ainda que silenciosa, ainda que invisível aos olhos dos outros.

Então, a lagarta perguntou.

– Quem é você?

Não foi uma pergunta qualquer. Veio rápida, direta, quase como uma flecha lançada por alguém que já conhecia o alvo. Por um breve instante, Alice sentiu como se fosse arrancada do lugar onde estava, elevada ao topo de um espaço que não lhe pertencia, um terreno já ocupado por aquela criatura enigmática.

Alice tinha uma estranha sensação de invasão, como se algo em sua estrutura interna tivesse sido trincado. A barreira que a protegia, construída com tanto esforço, camada sobre camada, tinha cedido. Não por completo, mas o suficiente para que algo escapasse – uma palavra, um gesto, um silêncio que já não era o mesmo, porque algo tinha sido quebrado. Era justamente essa rachadura que permitia que ela começasse a se revelar. Não toda. Ainda não. Mas o bastante para que ela mesma, pela primeira vez, se percebesse de dentro para fora, não como esperavam que fosse, mas como realmente era – fragmentada, complexa, em construção.

Aos poucos, Alice foi entrando num conforto estranho, quase inédito, naquele universo feito de fumaça e silêncio, tecido pela presença constante da Lagarta. Um espaço que não era exatamente seguro, mas que de algum modo fazia com que ela se sentisse menos ameaçada por si mesma.

A cada baforada a fumaça se estendia, e com ela se formava uma trama sutil, como se infiltrasse por entre as frestas da pele, rompendo defesas que ela nem sabia que existiam. Fissura por fissura, arranhão por arranhão, a armadura que a recobria – antiga, involuntária, foi cedendo. Não de forma violenta, mas com a persistência daquilo que sabe o que está fazendo.

Alice se deixou levar, e quase suspensa foi sendo conduzida por aquele ar que parecia denso, mas não sufocante, como se estivesse deitando sobre nuvens, afundando lentamente em um divã flutuante, deste universo onírico, no qual seu corpo já não precisava comandar nada. Era a sua mente, ou melhor, a parte mais escondida dela que conduzia o caminho. A parte que sabia falar de si, ainda que em voz baixa.

Alice fechou os olhos. A fumaça da Lagarta continuava a vir em ondas, sem cheiro definido, e ainda assim carregada de presenças.

Não era possível nomeá-las. Ora lembrava algo doce e enjoativo, ora algo quase áspero e pungente, como aquelas essências que permanecem no ar depois que alguém vai embora e deixa uma ausência impregnada. Tinha algo de hipnótico, mas não suave.

Era como se o cheiro oscilasse entre a lembrança de um abraço e o eco de uma porta se fechando. O olfato parecia confuso, como se várias emoções disputassem ali uma mesma tradução. Doce, mas com um fundo amargo. Leve, mas com peso de memória. Era um cheiro que não dizia o que era, mas descrevia sensações e revivia lembranças que Alice não sabia se queria lembrar. Ainda assim, tinha uma textura estranhamente reconfortante, quase como um tecido que se espalhava sobre a sua pele.

Num dado momento, Alice teve a nítida sensação de que a Lagarta já não estava sobre o cogumelo. Não mais do lado de fora. Ela habitava aquela porção recôndita de sua mente, a mesma onde memórias se embaralham com palavras que nunca foram ditas.

Então, daquela vez Alice não escutou a pergunta, mas compreendeu.

– Quem é você? – não mais como interrogação vinda de fora, mas como eco nascido de dentro.

Pela primeira vez, ela não teve como evitar a resposta ou, melhor, não teve como evitar **começar a** se responder, porque há perguntas que não se enfrentam com a boca, mas com a memória. Há respostas que não se dão por decisão, mas por deslizamento. Nesse deslizamento, Alice começou a se perguntar.

– Quem sou eu? Bem…

Alice respirou devagar. Não era uma resposta que vinha da cabeça. Era o corpo que começava a responder primeiro. Apesar da aparente calma, tinha um leve tremor no lado esquerdo de Alice, sutil, mas contínuo, como se algo ali pulsasse com mais força do que o resto. O vestido tremeluzia levemente, denunciando a vibração interna que ela não conseguia esconder. O lado de fora, sereno. O lado de dentro, em sobressalto.

Então Alice começou a falar.

– Bem… Eu gostaria de saber. Mas não é o tipo de pergunta que se responde de uma vez só. Acho que não tenho uma resposta pronta, porque cada vez que penso que encontrei algo que diz quem eu sou, algo muda. Meu tamanho muda, meus pensamentos mudam, meu corpo muda, meus sentimentos escapam do lugar, e o que parecia ser já não é mais. É como tentar se olhar num espelho d'água.

Alice continuou falando, sem interrupções.

– Basta um vento leve e a imagem se quebra em ondas, bem diante de nossos olhos. Quando tentamos nos enxergar de novo, nos vemos

refletidos em fragmentos, nos sentindo como um conjunto de imagens soltas, distorcidas por aquelas ondas ritmadas. Sou então redesenhada num novo eu desfigurado, com medo, com vergonha. Mas se usarmos a imaginação e nos concentrarmos bem fundo, talvez seja possível compreender, ou pelo menos ter uma vaga ideia de quem se trata, ou seja, de mim mesma.

Alice mal respirava enquanto falava firmemente.

– A verdade é que eu ainda não sei. Às vezes, tento me moldar para caber nos lugares, mas parece que sempre sobra alguma parte minha. Quando tento esconder essa parte que sobra, sinto como se estivesse deixando de ser eu. Só que também não sei muito bem o que é esse eu que quero preservar. É como usar roupas de tamanhos trocados, que apertam de um lado, sobram do outro, e eu passo o dia todo me ajeitando por dentro, sem que ninguém perceba. Tem dias em que eu gostaria de ser como aquelas pessoas que parecem saber exatamente o que são e o que fazer com isso. Elas falam, e os outros entendem. Elas olham, e os outros respondem com o mesmo olhar. Eu olho, mas às vezes ninguém percebe que estou olhando. Se alguém percebe, não é da maneira que eu esperava. É como se existisse um tempo que corre diferente dentro de mim, e eu vivesse tentando alcançar o ritmo dos outros. Mas quando, finalmente, chego, já é tarde. A conversa mudou, o momento passou, e eu fico com as palavras entaladas no lugar errado.



Daquela vez ela respirou bem fundo, e logo voltou a falar.

– Já tentei ser tantas coisas, que às vezes esqueço qual delas era para valer. Cada lugar que entro parece me pedir um jeito diferente de ser. Um tom de voz novo. Um jeito novo de andar. Eu vou tentando, tentando, até não sobrar muito de mim. Tem dias que sinto que estou num palco vazio, me preparando para quando abrirem as cortinas, mas ninguém avisa a hora certa. Então ensaio falas que ninguém pediu, penso em respostas para perguntas que nunca chegam, e ao fim do dia volto para casa com os pensamentos todos revirados, como gavetas abertas demais.

O silêncio se manteve por algum tempo. A fumaça se movia em espirais mais lentas, como se acompanhasse a respiração de Alice.

Imóvel, a Lagarta parecia ouvir com atenção, ou talvez apenas observar, com aquela calma que não se apressa.

Alice estava de olhos semicerrados. Era como se sua fala não fosse para ser escutada por alguém, mas apenas liberada de dentro de si.

– Eu sei que falo pouco, mas penso muito. O tempo inteiro. Quando vou tentar explicar, parece que tudo se embaralha. As palavras vêm erradas ou me escapam. Às vezes, quando consigo dizer algo, percebo que a pessoa já não está mais ali. Eu me acostumei a pensar sozinha, a imaginar conversas que não aconteceram. Talvez por isso, estar aqui agora faz com que eu me sinta tão verdadeira, porque ninguém está me interrompendo. Nem mesmo você.

A Lagarta soltou uma nova baforada, longa e espessa. Pela primeira vez, desde o início daquele encontro, ela perguntou algo diferente.

– O que você sente quando ninguém entende o que você quer dizer?

Sem hesitar, Alice logo respondeu.

– Sinto que existe outro idioma dentro de mim. Uma linguagem que eu entendo perfeitamente, mas que não tem dicionário. Então eu fico torcendo para que alguém, algum dia, adivinhe. Quando isso raramente acontece é como se o mundo ganhasse cor por alguns minutos. Depois volta tudo ao cinza de sempre. Mas sigo tentando mesmo com frases pela metade, mesmo que só comigo mesma, porque, no fundo, acho que o meu silêncio também fala. Às vezes, é ele que me protege.

Tem dias em que eu me pergunto sobre quem sou eu, nesse jeito de existir, que parece sempre precisar se reinventar. Quem é essa que precisa criar, todos os dias, um novo jeito de conversar, não só com os outros, mas também comigo mesma?

Às vezes sinto que passo a vida tentando traduzir o que sinto por dentro, como se falasse uma língua que ninguém aprendeu. Nem sempre são palavras. Aliás, quase nunca são. Às vezes é um gesto fora de tempo, um movimento que se repete, um afastamento repentino, um olhar mais longo que o esperado.

São modos de me aproximar, mesmo quando parece o contrário. Mas o mundo gosta de respostas diretas, de frases encaixadas, de sinais previsíveis, e tudo que escapa disso vira ruído. Pior! Vira rejeição.

A Lagarta soltou uma baforada densa e perguntou, com voz calma, porém direta.

– E quando tudo muda?

A pergunta ficou suspensa entre elas, sem pressa de ser respondida. O cenário parecia congelado, como se aguardasse, juntamente com Alice, a reconstrução silenciosa da resposta que nascia por dentro. Não tinha mais ruídos, apenas a vibração tênue daquilo que se move, mesmo quando não se vê.

– Sou atravessada por transformações sensoriais e emocionais ao longo da vida – de repente Alice respondeu. – Pior é que isso acontece em um único dia. Às vezes parece que vivo em um corpo que não é o mesmo de ontem, nem será o mesmo de amanhã. É como se o mundo à minha volta mudasse de forma, de volume, de temperatura, e eu precisasse me refazer para não desaparecer junto com ele.

A Lagarta escutava atentamente e Alice continuou.

– A cada novo passo preciso reconstruir o meu lugar no mundo. As referências não são fixas. Os mapas, quando existem, logo se desfazem ou têm suas rotas alteradas no meio do trajeto. Isso sem me avisar. Para piorar, eu tenho que me maravilhar como se estivesse o tempo todo sendo pega de surpresa. Assim como eu cresço e encolho sem ter controle pleno sobre o meu corpo, também sinto os meus pensamentos, as

minhas emoções e percepções se expandirem e se contraírem, muitas vezes tudo ao mesmo tempo.

Alice fez uma pausa, mas sem se conter ela prosseguiu com as suas ideias.

– É uma instabilidade constante, mas não vazia. Ela me obriga a criar estratégias, a buscar novas formas de habitar o mundo, a inventar um vocabulário possível para a minha existência, mesmo quando ninguém ao redor fala a mesma língua. O meu corpo, a minha percepção e os meus sentimentos estão todos em movimento. Nada permanece. Ainda assim, eu persisto. Persisto porque quero encontrar sentido. Quero pertencer. Apesar do descompasso, quero encontrar um equilíbrio que seja meu, mesmo que ele nunca dure o suficiente para se tornar eterno, mas que dure o bastante para me oferecer uma temporada de conforto, longa e silenciosamente acolhedora.

A Lagarta inclinou levemente a cabeça e perguntou, num tom que soou mais como provocação do que como curiosidade.

– E se você for mesmo tudo isso?

Por um instante, Alice não respondeu. O ar parecia conter algo além do silêncio, como se até ele esperasse. Ela não sabia se tinha escutado uma pergunta ou se era um reflexo que vinha de dentro. Talvez por isso, ela levou alguns segundos, até perceber que tinha começado a falar.

– Se eu for tudo isso? – Alice repetiu a pergunta como se conseguisse juntar alguns segundos para respirar e deixar a sua resposta sair como um longo suspiro, contínuo e sem pausa. – Além de me adaptar, eu precisaria me reconhecer. Melhor. Me autoidentificar, como se eu mesma estivesse construindo meu próprio documento de identidade com foto, número, assinatura e, se precisar, até a minha digital. Eu preciso ser mais além. Tenho que aprender a me enxergar. Cara a cara. Como se eu segurasse um espelho em minhas mãos, que me devolve em pedaços, não por estar quebrado, mas por refletir as múltiplas dimensões de algo que nunca foi inteiro, nem da mesma forma.

Sob o olhar discreto da Lagarta, daquela vez Alice respirou rapidamente, antes de continuar.

– Eu não sou feita de rótulos. Nunca fui. Sou feita de trajetórias, de desvios, de repetições, de pausas longas, de perguntas que voltam com roupas diferentes. A pergunta que agora me inquieta não quer só um nome. Ela quer um reconhecimento, porque se reconhecer também é se enxergar pelos olhos de quem esteve por perto, de quem cuidou, de quem compreendeu ou não. A minha identidade é costurada por muitas mãos. Pelas vezes em que me ajudaram a me organizar, pelas relações que me atravessaram, pelas famílias que me acolheram ou me repeliram, pelos espaços em que fui aceita, e pelos que me deixaram do lado de fora.

A Lagarta remexeu um pouco a cabeça e continuou atenta à fala de Alice.

– Eu sou o que conseguiram fazer comigo, mas também sou o que eu consegui fazer com tudo isso. Me nomear não é me limitar. É abrir a possibilidade de me olhar sem me esconder. É um gesto de coragem. É quase uma convocação. Ainda assim, há dias em que esse nome pesa, em outros me liberta, e em muitos apenas me acompanha quieto, como uma sombra que não me assusta mais.

Entre a calmaria do cenário e o que se movia dentro de Alice, tinha um tipo de tensão silenciosa, como se algo estivesse sendo estrategicamente arquitetado, prestes a colocar na mesa um trunfo bem guardado. Não era pressa. Era cálculo. Uma espécie de pausa premeditada, como se o momento ideal estivesse sendo escolhido para que a próxima pergunta da Lagarta acertasse Alice em vários pontos diferentes e simultâneos. Ainda assim, sem aviso.

De repente a Lagarta tirou o narguilé da boca, e no momento em que a voz parecia embalada pela fumaça, ela questionou.

– Essa autoidentificação é um processo solitário, ou se pede ou se espera por ajuda?

Alice permaneceu imóvel por alguns segundos, não porque não soubesse o que dizer, mas porque sentiu que mais uma vez algo se movia por dentro. Ela respirou fundo, como quem precisa atravessar um corredor estreito, onde cada passo é também uma escuta de si.

– Eu diria que é um caminho que começa dentro, mas que se sustenta por fora – ela explicou. – É como uma jogada no xadrez, feita por

uma única peça, e ainda assim depende do tabuleiro inteiro para fazer sentido. A autoidentificação que leva ao autoconhecimento pode ser um movimento interno, silencioso, e muitas vezes solitário sim. Mas não nasce isolada, nem se sustenta no vazio. Ela precisa de rede.

Entre algumas baforadas da Lagarta, Alice piscou os olhos e seguiu com os seus conceitos.

– Eu penso em uma aranha, daquelas pequenas, quase invisíveis, que ligam sua teia entre o galho de uma árvore e o de outra, sem saber se os ventos soprarão a favor. Mas é pela teia que ela sente o balançar dos galhos finos, o caminhar dos insetos mais leves, o respingar das gotas de uma chuva que nem chega a molhá-la por inteiro, mas que reverbera pela seda esticada como partitura. Ela decifra o vento, capta o pólen, pelo deslocamento do ar ela pressente o que se aproxima, e com isso compreende o mundo ao redor. A rede não apenas a conecta. Ela é extensão do seu próprio corpo. Pele com pele. Vibração com vibração. A aranha se torna sua teia, não apenas a constrói, mas se refaz a partir dela. A teia é o que lhe dá sentido de presença. Ao mesmo tempo, é o que a faz pertencer ao entorno.

Satisfeita com a sua explicação, Alice respirou profundamente e concluiu.

– Assim sou eu. Sou resultado de redes que me conectam às pessoas, à ação e à reação dessas mesmas pessoas. Redes que, às vezes, se ampliam em laços afetivos, e em outras vezes se retraem em silêncios que doem. Redes neurais, as que já existiam e as que precisei criar ou modelar ou recriar do zero, para me ajudar a me conectar comigo mesma. Redes sociais, redes de cuidado, redes de afeto, de apoio e de escuta. Algumas frágeis, outras resilientes, algumas que limitam, outras que impulsionam. No fim, é por meio dessas conexões que o meu processo de me reconhecer deixa de ser labirinto e passa a ser caminho.

– E se ninguém enxergar você? – a Lagarta insistiu.

A pergunta atravessou o espaço como quem acende um fósforo no escuro. Não era longa, mas queimava. Ali, onde antes existia apenas o rumor da fumaça e da expectativa, a interrogação da Lagarta parecia colocar em xeque não somente a construção da identidade, mas a própria possibilidade de ser.

Alice suspirou, não porque estivesse cansada, mas porque sabia que a sua resposta não caberia em uma só linha.

– Eu posso até construir quem sou por dentro, tijolo por tijolo, mas nada disso se sustenta se ao redor não tiver chão. Quem eu sou também depende de quem está ao meu lado, de quem me vê, de quem valida o que eu vivo, de quem reconhece a minha forma de existir como legítima, mesmo que ela fuja das formas esperadas. É fácil falar de evolução como se fosse apenas uma questão interna, como se bastasse força de vontade ou algum tipo de esforço invisível. Mas não. A evolução também é relacional. Ela acontece nas trocas, nos olhares que não julgam, nas palavras que acolhem, nos espaços que não apenas permitem a presença, mas a dignificam, porque, para mim, crescer nunca foi apenas esticar os membros, mas ocupar lugar. Foi poder dizer – *aqui eu posso existir sem ter que me moldar o tempo todo*. Se isso parece político, é porque é mesmo. Dignidade também é um direito. Existir com dignidade é, talvez, a maior forma de dizer que estou viva, inteira, ainda que em movimento.

Pela primeira vez, a Lagarta sorriu. Um sorriso enviesado, que poderia significar tanto paciência quanto ironia. Nesse exato instante em que o sorriso apareceu, algo começou a mudar no ar. A fumaça, que até então envolvia Alice como um manto de bruma espessa e acolhedora começou a se mover de outro jeito. Não mais em espirais hipnóticas, mas em linhas suaves, quase guiadas por um propósito, como se pouco a pouco aquele vapor denso se tornasse mãos invisíveis, gentilmente conduzindo Alice de volta à posição ereta.

O divã onírico, feito de nuvem e silêncio, se desfazia sob o seu corpo enquanto, sem pressa, a fumaça a ajudava a reencontrar os seus contornos. Aos poucos, ela voltava a ocupar o seu lugar. Não o de antes, mas um novo. Um lugar que ela reconhecia por dentro.

A mente, que vagava por entre perguntas soltas, começava a reunir sentidos, fragmentos que até a pouco tempo pareciam dispersos. Memória, sensação, dúvida e desejo se alinhavam devagar, como peças de um

espelho trincado se aproximando o suficiente para sugerir um rosto. O seu rosto.

Foi então que Alice abriu os olhos e viu. A Lagarta ainda estava lá, sobre o cogumelo, mas algo nela também parecia diferente. Talvez fosse Alice quem tivesse mudado. A voz da criatura veio como um sussurro firme, com a mesma tranquilidade de quem já sabia o que viria a seguir.

– Agora que você já sabe quem é, posso lhe fazer um convite. Seja bem-vinda! Você está no País das Maravilhas. Essa é a minha casa, ou seja, o cogumelo.

Dito isso, como se abrisse a cortina de um novo cenário, a Lagarta se inclinou levemente para o lado e apontou com a cauda para o topo do cogumelo. Foi assim que Alice percebeu que ali tinha algo à sua espera. Algo que parecia simples, mas que carregava um enigma.

– Essa é a parte interessante – a Lagarta explicou. – O Cogumelo não tem lados, até que você escolha um ponto de partida. Crescer ou diminuir depende de onde se começa e de onde se quer chegar. Um tipo de lógica que parece ilógica à primeira vista, mas com o tempo revela mais do que esconde, afinal, crescer ou encolher não são apenas direções, mas decisões. Às vezes, a mesma escolha pode levar a dois caminhos diferentes, dependendo de quem a faz.

Com cuidado, Alice tirou duas lascas do Cogumelo e as colocou diante de si, sendo uma à esquerda e outra à direita. Ambas apresentavam a mesma cor, o mesmo contorno e a mesma textura. Nenhuma trazia qualquer sinal visível, que permitisse distinguir sua função.

– O que você faz com elas – a Lagarta analisou. – É o que vai dizer o que elas fazem com você.

Assim, pela primeira vez o enigma não estava apenas na pergunta, mas na própria experiência de tentar respondê-la com o corpo.

Primeiramente, Alice mordeu a lasca da mão esquerda. Quase de imediato, o seu corpo começou a encolher, e tudo ao redor pareceu crescer de repente, como se o mundo tivesse se expandido sem qualquer aviso prévio. Assustada com a velocidade da transformação, ela levou depressa à boca o pedaço da outra mão, na tentativa de compensar o efeito. E compensou. Mas talvez em excesso.

Seu corpo cresceu de maneira tão abrupta e desproporcional que a sua cabeça ultrapassou a copa das árvores, sustentada por um pescoço tão alongado, que mais lembrava uma régua imaginária, daquelas que se estendem até o céu, para medir a distância entre a Terra e a Lua. A linha do pescoço, curvada e instável, parecia uma frágil Linha de Greenwich rabiscada por uma criança que mal aprendeu a desenhar a letra A.

Ali estava Alice, tentando manter em equilíbrio a sua pequena cabeça no alto, completamente exposta. Por um instante, ela sentiu um desejo súbito de estar novamente sob o cogumelo onde, pelo menos, conseguia se proteger da neblina.

Então, naquela altitude em que se encontrava exposta, Alice ouviu o grito estridente.

– Cobra! Cobra! Cooobra!

A voz vinha de uma Pomba desesperada, que surgiu da copa mais próxima, voando de forma desordenada, em direção ao pescoço de Alice.

Com as asas abertas, em sobressalto e os olhos arregalados, a ave parecia tomada por um pânico ancestral e passou a voar em círculos curtos e erráticos, usando a coluna do pescoço de Alice como eixo, como se ele fosse um tronco retorcido, ameaçando seu ninho. A Pomba lançava penas no ar, como se fossem alarmes visuais, numa tentativa de afastar o perigo iminente.

Surpresa, Alice tentou dizer algo, mas a sua cabeça, tão distante do corpo e tão próxima das nuvens, mal permitia que a sua voz ecoasse. No entanto, a Pomba não esperou por explicações. Ela estava convicta da ameaça que via, afinal, que outro ser teria um pescoço serpenteado, surgido do nada entre as árvores, com olhos atentos e curiosos no topo? Para ela, inevitavelmente, Alice era uma cobra disfarçada. Cobras, como se sabe, comem ovos. Aquele era justamente o motivo de tanto desespero. A Pomba estava esperando bebês.

Embora absurda em sua forma, a acusação da pomba trazia em seu grito algo mais profundo. Alice estava sendo julgada por ser quem era, mesmo que destoasse. Mesmo que seu gesto ou aparência não fossem compreendidos ou acolhidos. Ela era julgada por não se encaixar.

Naquele instante, entre o voo histérico da ave e o silêncio da altitude, tudo pareceu voltar ao início. A pergunta, aquela pergunta reapareceu em sua mente com a força exata de quando foi lançada pela primeira vez. **Quem é você?**

Era como se todas as vivências desde o encontro com a Lagarta, os questionamentos, as transformações, os medos, os ajustes, os tropeços, os crescimentos e os encolhimentos tivessem sido capítulos de uma longa aula, e naquele momento ela estivesse diante da avaliação final. O momento em que não bastava ter sentido algo ou vivido algo. Era preciso **responder**. Dar nome. Se reconhecer.

A Pomba gritava por segurança. Gritava para proteger seus ovos, mas também gritava contra aquilo que não entendia, porque do seu ponto de vista o pescoço de Alice era uma anomalia, um perigo, uma diferença que ameaçava.

Alice respirou fundo, não porque tivesse certeza da resposta, mas porque sabia que tinha chegado a hora de usá-la como ferramenta. Não para se explicar ao mundo, mas para se afirmar diante dele.

Então, sem elevar a voz, mas com uma firmeza tranquila, ela respondeu.

– Eu sou uma cobra. Então fuja, Pomba. Fuja!

Alice sabia que não era uma cobra, pois assim como a Pomba, ela também morria de medo de serpentes. Mas naquele momento, o que ela tinha conquistado era a coragem de **criar argumentos para o enfrentamento**.

Quem é você, Alice? A pergunta, feita lá atrás pela Lagarta, ecoava com outra força. À medida que reverberava dentro dela, Alice se sentia mais segura, mais inteira e mais pronta para seguir adiante.

Hesitante, a Pomba parou no ar como se sua própria acusação tivesse voltado contra si, desfeita pela simplicidade e pela ameaça contida na resposta.

– Também não sou o que você espera ver – Alice continuou. – Eu sou muitas, em constante mudança. Já fui pequena demais para caber no mundo e já fui grande demais para me esconder. Agora sou o que posso ser neste instante. Alguém que está aprendendo a se reconhecer, mesmo quando os outros não me reconhecem.

De que forma a resposta alcançou a Pomba, ninguém soube ao certo. Em segundos, ela se escondeu novamente entre as folhas da copa, mas para Alice algo tinha se revelado. Desde sempre, ela sabia que não era uma cobra, mas tinha aprendido a usar as armas que o combate exige, e uma delas era transformar as suas diferenças, características e particularidades em ferramentas de defesa e orgulho.

Assim, se a Lagarta perguntasse novamente – *Quem é você, Alice?* Ela responderia rapidamente e em bom tom. Eu s**ou Alice. Diferentemente de tudo e de todos que você já conheceu. Eu tenho muito orgulho de ser quem sou.**

Naquele momento, isso foi suficiente, não porque tudo estivesse resolvido, mas porque, pela primeira vez, Alice tinha aprendido a sustentar a própria resposta, mesmo que o mundo continuasse desconfiado. Mesmo que as perguntas insistissem em voltar.

Alice seguia com as suas dúvidas, seus medos, suas descobertas, sobretudo com a certeza de que entre crescer demais e encolher até desaparecer, tinha um ponto de equilíbrio, uma forma de dosar e de escolher qual lado do Cogumelo comer. Um ponto que não era fixo, mas era dela.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

"Que quer dizer com isso?" esbravejou a Lagarta. "Explique-se!" "Receio não poder me explicar", respondeu Alice, "porque não sou eu mesma, entende?"
(Carroll, 1865, p.33)

Assim, Alice devorou um dos bolos e ficou satisfeitíssima ao ver que começou a diminuir imediatamente. Assim que ficou pequena o bastante para passar pela porta, correu para fora da casa e encontrou um bando de animaizinhos e aves esperando.
(Carroll, 1865, p.31)

Alice perguntou: "Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?"
"Depende bastante de para onde quer ir", respondeu o Gato.
"Não me importa muito para onde", disse Alice.
"Então não importa que caminho tome", disse o Gato.
"Contanto que eu chegue a algum lugar", Alice acrescentou (...)
(Carroll, 1865, p.44)

Capítulo 6

O que a boca diz, o olhar nega

Depois daquele estranho encontro com a Pomba, em que Alice foi acusada de serpente, ela retomou o seu caminho pela floresta, ainda segurando nos dois bolsos os pedaços assimétricos do Cogumelo encantado.

Com cuidado, ela alternava pequenas mordidas, ora do lado esquerdo, ora do direito, tentando encontrar um tamanho que, finalmente, fosse proporcional a si mesma. Nem muito alta, nem pequena demais. Um tamanho em que pudesse, pelo menos, manter os pés no chão e a cabeça longe das nuvens.

Assim que estabilizou a sua estatura, pelo menos por enquanto, Alice seguiu por entre as árvores, até alcançar uma clareira onde se avistava uma casa de aparência excêntrica. Não era grande, tampouco luxuosa. Na verdade, a sua simplicidade destoava do burburinho que dali emanava. Ainda assim, tinha algo naquela casa que chamava a atenção, de um jeito discreto, mas insistente.

Pela vidraça embaçada de uma das janelas, Alice avistou um homem imóvel, de pé, tão imóvel que parecia ter sido esculpido no próprio ar. A maneira como ele mantinha o corpo ereto, o olhar fixo e a expressão ausente, de algum modo fazia lembrar os guardas que ficavam parados em frente dos palácios, com rostos duros e a vida suspensa, por obrigação.

Era justamente isso que deixava Alice intrigada. Uma casa tão simples, quase apagada na paisagem, precisava mesmo de alguém assim ali? Talvez tivesse algo valioso lá dentro, e era o que estava dentro que não devia sair.

Movida por essa dúvida, Alice se aproximou, mas não de uma vez. Ela foi se enfiando pelas folhas, silenciosa, pisando com leveza. Ela ainda queria observar, sem ser notada. Alice sabia que naquele tamanho intermediário em que se encontrava não era mais tão pequena a ponto de se esconder com facilidade, nem tão grande a ponto de inspirar respeito ou medo. Talvez grande o bastante para ser notada e pequena demais para ser levada a sério. Isso, por si só, já era um desafio.

Quando Alice já estava quase chegando àquela casa, ainda resguardada pelos arbustos que lhe serviam de camuflagem natural, uma figura curiosa surgiu e se dirigiu à porta. Era um Lacaio. Pelo menos foi assim que ela o classificou. Ele usava uma peruca branca, longa, e encaracolada, daquelas típicas de um tempo que ela já não sabia nomear com exatidão, talvez um tempo em que se usava mais cerimônia do que sentido.

O que realmente chamava a atenção de Alice não era a peruca, mas o rosto do Lacaio, que tinha feições de peixe. Um peixe com pernas, vestindo casaca, culotes ajustados, e meias até os joelhos. A cena era tão absurda quanto fascinante, como se alguém tivesse decidido vestir uma truta com trajes de gala e lhe atribuído uma função protocolar.

Ao bater à porta, surgiu outro Lacaio. O mesmo homem que Alice tinha visto diante da janela, com a postura de estátua. Só então Alice pôde observá-lo com mais clareza. Este segundo Lacaio tinha feições de sapo. Não um sapo qualquer, mas daqueles de olhos proeminentes e expressão permanentemente estática, como quem já teve de suportar mais ordens do que afetos.

Os dois se entreolharam de longe, mas não se aproximaram. Entre eles tinha um campo invisível, não exatamente de timidez, mas de risco estratégico, como se o simples ato de sustentar um olhar pudesse ser interpretado como uma ofensiva, um avanço sobre o território do outro. Era como em certos jogos de tabuleiro, nos quais um movimento impensado pode custar reinos inteiros. Por isso, ambos optaram por manter suas fronteiras intactas. Eles evitavam a invasão mútua, com a cautela de generais em trégua silenciosa.

Foi então que o Lacaio-Peixe encheu os pulmões de ar, como se inflasse, não apenas os brônquios, mas também o protocolo, e com a voz projetada, sem emoção, ele recitou o comunicado em tom cerimonioso, mas monocórdico, como se fosse um instrumento tocado em uma única corda, sem variação de entonação.

– Pela presente, Sua Majestade, a Soberana Rainha de Copas, faz saber e requer que Vossa Senhoria, a distinta Duquesa, compareça sem delonga ao Castelo Real nesta tarde, a fim de participar do tradicional jogo de croquet, conforme disposição régia irrevogável. Que não se alegue ausência, e que o convite se tome como ordem.

– Hum – sussurrou Alice para si mesma, com os olhos ainda encobertos pelas folhas. – Agora estou entendendo. Eu entrei no Reino das Maravilhas, e nele existe uma rainha. Estou na frente da casa da Duquesa, e elas jogam croquet.

Alice recuou o corpo entre os galhos, e com um meio sorriso ela concluiu em pensamento. Se um dia eu tiver que jogar esse jogo, espero apenas lembrar qual lado do Cogumelo me faz crescer, e qual me ajuda a caber nas regras.

Ao concluir o comunicado, o Lacaio-Peixe permaneceu em silêncio por um breve instante, como se aguardasse que o peso das palavras se assentasse no ar. Em seguida, ele ergueu levemente o queixo e declarou, sem alterar o ritmo ou o tom da voz.

– Assim está dito. Assim será aguardado.

Da mesma forma que tinha feito o anúncio, o Lacaio-Peixe se despediu com uma voz que parecia não pertencer a ninguém, sem emoção e sem modulação. As palavras eram lançadas como quem sopra poeira

sobre um lago calmo, sem causar ondas. Era uma fala prosódica, quase automatizada, como se a entonação tivesse sido removida por um excesso de formalismo ou por uma ausência de investimento emocional.

Diante daquilo, o Lacaio-Sapo respondeu no mesmo tom monocórdio, ainda que, curiosamente, também não tivesse recebido ordem alguma por escrito. Ele falava como se lesse algo invisível, copiando o ritmo e o vazio tonal do outro. Era como se ambos estivessem presos a um script silencioso, que não permitia variações.

Assim a resposta soou, sem surpresa, sem sorriso, sem nem mesmo um franzir de sobrancelhas.

– A Duquesa será devidamente informada de suas obrigações reais. Como de costume, ela marcará presença.

Alice, que observava tudo à distância, se sentia como alguém na plateia de uma peça sem som. As figuras se moviam, tinham palavras, mas não tinha o restante. Não tinha encontro, e ela se perguntava.

– Como é possível duas pessoas trocarem falas sem trocarem presença? Elas estavam ali, uma diante da outra, e ainda assim parecia que nada se tocava. Eram como engrenagens bem vestidas, bem colocadas, mas que giravam em separado. Nenhum gesto, nenhum olhar, nenhuma fresta para o que fosse humano atravessar.

Pensativa, Alice refletiu. É como ver uma conversa entre vozes que não carregam alma. No mesmo instante, ela sentiu um incômodo antigo, desses que não têm nome. Era uma lembrança sem forma, como se em algum ponto da infância, até antes disso, ela mesma tivesse aprendido a se calar, abaixar os olhos, guardar as palavras, engolir o que queria dizer, para não sair do compasso.

A casa da Duquesa ainda estava à frente, mas ali, somente ali, já tinha algo revelado. Aquele silêncio entre os movimentos, o jeito mecânico de falar, a ausência de tom, tudo dizia, mesmo sem intenção, que existem jeitos de estar no mundo em que o corpo aparece, mas o sujeito não.

Ao se aproximar da casa da Duquesa, Alice logo percebeu que não estava sozinha. Na verdade, duas presenças se impunham de formas bem distintas.

A primeira era visível – O Lacaio com cara de sapo, ainda postado à porta, imóvel como uma estatueta cerimonial, vestindo um **libré** cuidadosamente amassado pelo tempo. Sobre a cabeça, ele tinha uma peruca tão ornamentada, que mais parecia um bolo confeitado, talvez de merengue antigo, com voltas e voltas de açúcar empedrado. Aquela figura parecia ocupar o espaço como um enfeite de cenário, que tinha esquecido o próprio texto. Sua função? Não se sabia ao certo, mas ele estava ali, compondo a entrada como um portal de carne e pano, sem alma, nem palavra viva.

A segunda presença não era visível, mas ainda era mais avassaladora. Ela vinha pelo ar. Era feita de **sons que se atropelavam, se empurravam, se engasgavam uns nos outros como se disputassem a saída por uma porta estreita demais**. Eram espirros violentos, gritos agudos, panelas tilintando como sinos em colapso, pratos quebrando sem trégua. Um ruído espesso e desordenado que parecia **escapar pelas frestas da casa como fumaça de caos mal contido**.

Alice estacou. Diante de si, duas forças representavam barreiras distintas. De um lado, **o som** invasivo, desorganizado, quase destrutivo, que lhe feria os ouvidos como agulhas de som em pele fina. Do outro, **o Lacaio** que permanecia parado **como uma porta que não se abre, nem se recusa**. Uma presença física e simbólica ao mesmo tempo.

Ela hesitou, porque não era apenas uma questão de entrar. Era **uma travessia entre o desconforto sensorial e o mutismo social**, entre o barulho que atordoava e o silêncio que não acolhia.

Foi então que Alice se dirigiu ao Lacaio.

– Com licença. Como eu faço para entrar?

No entanto, ela não teve resposta imediata. O Lacaio apenas piscou devagar, como se as pálpebras estivessem com atraso, presas num tempo que não corria junto. Ele se moveu alguns milímetros para o lado, um gesto tão sutil, que Alice se perguntou se não teria sido o vento.

Então ela insistiu, olhando para o Lacaio.

– A casa... Tem alguém? Quem mora aqui?

Alice tentou soar casual, como quem puxa assunto à toa, mas no fundo não era só isso. Ela queria parecer distraída, ou pelo menos não deixar evidente que já sabia que a Duquesa morava ali.

Um disfarce. Talvez delicado, mas ainda assim um disfarce. Por dentro, ela fervia de curiosidade. Com o rosto parado e aquela expressão de sapo esculpido, o Lacaio ergueu o queixo devagar, abriu a boca, mas não disse nada, apenas um som seco, oco, que se perdeu entre as folhas.

Alice quase riu de nervoso. Aquilo era como tentar conversar com uma pintura. Ela estava ali, diante dele, com voz e intenção, mas ele, por sua vez, **não era ausência de fala, mas ausência de comunicação**. Era um espaço que não devolvia nada, nenhum gesto, nenhum olhar, nenhuma coordenação entre expressão e intenção.

A comunicação aqui não mora. Talvez tenha se mudado por causa do barulho, Alice pensou.

Diante do silêncio prolongado, ou daquilo que ela interpretou como silêncio, Alice voltou a perguntar, como se já tivesse recebido uma resposta afirmativa à primeira indagação.

– Posso entrar, senhor?

Daquela vez, seu tom era mais direto, mas ainda sustentava um verniz de delicadeza. Chamá-lo de senhor parecia, a seus próprios ouvidos, uma tentativa de conferir certa solenidade ao momento, embora, por dentro, ela oscilasse entre o respeito e o espanto, diante de uma criatura com rosto de sapo, porte de mordomo e modos que pareciam retirados de um manual de instruções mal traduzido.

O Lacaio finalmente respondeu. Sua voz soava como quem lia instruções pausadas, articuladas, sem nenhum traço de emoção ou urgência. Ele olhava fixamente para o céu enquanto falava, como se a conversa fosse um monólogo direcionado às nuvens ou às ideias vagas que pairavam onde não tinha nada. Um céu branco, pálido, sem estrelas, sem nuvens, sem vida, mas, curiosamente, o único lugar onde seus olhos pareciam repousar com segurança.

– Há algumas formas pelas quais você poderia entrar – ele disse com precisão matemática, mas sem nenhuma intenção social. – No entanto, talvez nenhuma delas funcione. Veja bem. Se você bater à porta estando aqui, do lado de fora, não faz sentido, pois nós dois já estamos aqui fora. Se, por acaso, você batesse à porta e eu estivesse lá dentro, provavelmente eu não ouviria, pois há muito barulho lá. Agora, se nós dois estivéssemos dentro da casa e você batesse à porta, aí sim eu escutaria e abriria a porta para você sair. Mas, veja, em nenhuma dessas possibilidades você conseguiria entrar pela porta.

Ele encerrou a explicação com a mesma neutralidade com que tinha iniciado. Nem uma sobrancelha arqueada, nem um leve sorriso no canto da boca, apenas palavras **encaixadas como peças de um quebra-cabeça lógico, mas sem gesto, sem direção, sem reciprocidade**.

Alice escutava tentando decifrar. A fala fazia sentido, mas o sentido não fazia encontro. Era como se cada frase tivesse sido moldada para caber em si mesma, sem margem para resposta. Enquanto isso, o olhar dele, aquele olhar que **nunca a tocava,** seguia colado ao céu opaco.

Por um momento Alice hesitou, e logo pensou. *Será que ele evita me olhar, por não querer se conectar?* Depois ela cogitou. T*alvez seja apenas esnobe, como certos personagens que falam para cima, como quem espera que o universo aplauda a sua lógica.*

Mas algo naquele gesto repetido, naquela negação sutil ao contato visual **não parecia arrogância, mas desconexão**. Era como se os olhos do Lacaio tivessem desaprendido a encontrar outros olhos. Como se o diálogo só pudesse acontecer dentro de um corredor interno, onde ele falava sozinho, mesmo na presença de alguém.

Ali, mais uma vez, Alice se viu diante de uma forma de comunicação que não abria portas. Tinha linguagem, até explicação, mas **não tinha ponte**. Ironicamente, ela ainda estava do lado de fora.

Ali, diante da porta fechada, Alice percebeu um movimento sutil, como se um suspiro vindo do interior da casa, saturado de caos e fumaça, empurrasse a madeira para fora, numa tentativa de expulsar o que ali fervilhava. Não era um convite, tampouco um chamado. Era quase uma súplica sutil e disfarçada do próprio ar interno, pedindo alívio, como se o caos ali dentro buscasse escapar por frestas, sem alarde, mas com urgência escondida.

À medida que a fresta se ampliava, o mundo lá dentro começava a vazar. Primeiramente veio um som metálico, áspero, e em seguida **um prato atravessou o ar, como uma flecha desgovernada**. O prato passou rente ao rosto do Lacaio, deixando **uma ferida visível, fina e precisa**, como um corte feito mais pelo absurdo do gesto do que pela lâmina do objeto.

No entanto, o Lacaio permaneceu imóvel. Seu corpo não se retraiu, seu olhar não vacilou, e **nenhum sobressalto percorreu sua pele ou suas feições**. O rosto seguia inalterado **como uma máscara colada por obrigação ou hábito antigo**. Nenhum esgar de dor, nenhuma contração muscular, nenhum sinal de defesa. Apenas aquele mesmo olhar opaco, mirando lugar nenhum, como se os olhos dele não soubessem como contar o que se passava por dentro. Nem mesmo se doía.

Alice aproveitou e passou pelo vão da porta, quase sem pensar. No fundo, ela torcia para que aquele prato, que tinha passado rente ao rosto do Lacaio, tivesse sido útil. Talvez o tivesse distraído ou ele só tivesse cansado demais para se importar. De qualquer forma, ele não a impediu, e isso já bastava.

Ao cruzar a soleira, Alice deu de cara com a cozinha. Ela tentou entender, mas era difícil. Nada ali obedecia à lógica doméstica que ela conhecia. O ar estava saturado de cheiros confusos. Uma mistura de sopa queimada com algo que lembrava poeira antiga, dessas que se acumulam em lugares onde o tempo se esqueceu de passar. De tempo em tempo, sacudidas pelo estalar das panelas, as paredes tremiam como se o próprio som estivesse batendo nas portas, tentando entrar ou escapar.

As coisas se moviam, não com graça, nem com ameaça. Apenas se moviam. Derramavam-se. Deslizavam. Voavam em trajetórias erráticas, como se obedecessem a uma lógica própria ou nenhuma.

Alice tentava organizar tudo aquilo dentro da sua cabeça. Primeiramente, uma panela borbulhava sopa para todos os lados. Depois, um prato flutuava no ar, e o mais estranho era que ninguém parecia se importar se ele cairia. Não tinha aquela pausa silenciosa que antecede o desastre, o momento em que todos prendem a respiração. Ali, simplesmente acontecia.

– Ó céus – Alice murmurou, num sussurro que escapou dos lábios com mais volume do que ela pretendia.

Se alguém escutou, não esboçou reação alguma. Tudo continuou como estava, mergulhado naquele caos cotidiano, como se pratos voando e sopas enlouquecidas fizessem parte do normal. Ninguém reagia. Ninguém parecia achar estranho.

Com o tempo, Alice começou a enxergar melhor. Entre a fumaça, os ruídos e os cheiros, ela foi percebendo figuras humanas em meio àquela confusão coreografada. Uma delas se destacava. Era uma mulher curvada sobre uma panela que borbulhava sem parar. Ela mexia o conteúdo com movimentos circulares, sempre no mesmo ritmo, como se o braço seguisse um trilho invisível.

Devia ser a cozinheira. Não só pelo avental amassado e manchado, mas pelo jeito como ela despejava a pimenta sem pausa, sem medida, como quem cumpre um ritual. Ela não parecia seguir uma receita. Parecia que seguia um impulso. Algo interno, repetitivo, que não precisava de justificativa. Ela apenas fazia, e fazia de novo.

Era difícil ver seu rosto por completo, ora escondido pela fumaça, ora pela franja desgrenhada, que lhe caía sobre os olhos, dando a impressão de alguém que há muito tempo desistiu de ser olhada. Por outro lado, as mãos estavam sempre visíveis, agitadas, marcadas, como se cada movimento fosse ensaiado mil vezes, e mesmo assim feito com urgência. Seus dedos curtos e firmes pareciam conhecer o peso exato de cada pitada de tempero, ainda que, paradoxalmente, lançassem pimenta em excesso, como se quisessem abafar o sabor original da sopa.

A mulher vestia um vestido antigo sob o avental manchado, algo entre o uniforme e a armadura. O tecido carregava respingos secos, de dias anteriores, e o cheiro que vinha de sua roupa misturava fumaça, gordura e uma memória remota de algo queimado. Seus pés, enfiados em sapatos gastos e escuros, deslizavam quase imperceptivelmente pelo chão, acompanhando o giro das mãos, como se ela dançasse uma valsa com a panela. Mas não era uma dança elegante. Era uma dança cansada, cíclica, uma coreografia exausta de quem executa a mesma tarefa há muito tempo, sem jamais olhar para o prato que está sendo feito.

Não tinha nela gesto de afeto ou vaidade. Era movimento pelo movimento, como se cozinhar ali não fosse nutrir, mas apenas manter o caos em constante fervura.

Ao lado, quase encostada à parede, tinha outra figura. Uma mulher de feições difíceis de ver, coberta com roupas que, de algum modo, ainda lembravam certo status, mesmo estando desalinhadas. Ela vestia um traje escuro, pesado, com gola alta de renda e mangas bufantes. Era o tipo de roupa que Alice associava a retratos antigos de famílias nobres. Mas ali, tudo parecia marcado pelo tempo, com vincos nos tecidos, dobras descuidadas, certo abandono que falava mais do que qualquer brasão.

O rosto pálido e meio escondido pelas sombras, não revelava muito, mas o queixo chamava atenção. Era pontudo, meio exagerado, como se tivesse sido moldado com mais firmeza do que o resto do rosto. Era esse detalhe, o jeito como ele avançava, quase tocando o ar, mesmo sem contato, que fisgou Alice. Ela já o tinha visto antes ou achava que sim. Talvez num sonho ou numa memória que ainda não tinha nome. Um queixo que parecia puxar o rosto atrás de si, como se mandasse mais que os olhos.

Apesar da confusão e do desalinho, Alice soube, sem precisar de explicação. Aquela era a Duquesa. Não por algo exato, mas por uma sensação que vinha de outro lugar, uma certeza que não pedia provas. Era o conjunto de pequenos indícios, a forma como a mulher se mantinha imóvel, mesmo quando tudo ao redor estava em constante movimento, o modo como ela ocupava o espaço, como se estivesse acostumada a ser centro, ainda que um centro desfeito, esvaziado de ordem. Tinha algo autoritário no desleixo, imponente na negligência. Sobretudo, tinha o contraste.

A cozinheira fervia. A Duquesa, não. Ela permanecia. Não se agitava, não gritava e não se envolvia no caos. Apenas existia dentro dele, como um trono afundado num pântano. Alice soube. Somente alguém acostumada a ser servida manteria aquele olhar perdido enquanto o mundo fervia ao seu redor.

Nos braços, a mulher segurava o que, à primeira vista, parecia uma trouxa de roupas ou um amontoado de cobertores mal enrolados, mas o que chamava a atenção era o movimento incessante. Ela balançava aquela forma com um embalo contínuo, como se todo o resto do mundo, o barulho, o calor, a bagunça, fosse apenas pano de fundo para aquele gesto automático.

Era como se todos ali estivessem embalando algo – a panela, a criança, o caos. Eles não se falavam, não trocavam olhares, nem comandos, mas mantinham um ritmo comum, um pulso invisível, que alimentava a desorganização e, contraditoriamente, os mantinham unidos na distância. Cada um orbitava a própria tarefa, sem buscar o outro, como peças de um maquinário emperrado que continuava funcionando apenas por inércia.

Em meio àquela confusão, de maneira quase desconcertante, algo chamou a atenção de Alice. Era um Gato deitado ao lado do pé da mesa, imóvel, mas com um sorriso largo, desajustado, destoante, como se pertencesse a outro mundo, ou pelo menos a outra conversa.

O Gato era branco, mas Alice tinha a estranha impressão de que, vez ou outra, sua pelagem mudava sutilmente de cor, como se refletisse nuances da luz e da sombra que vinham das frestas da mesa. Em alguns momentos ele parecia perolado, em outros ganhava um tom acinzentado, quase azul. A pelagem mudava com a luz, com a sombra da mesa, como se fosse feita de névoa que reagisse ao espaço. Um tipo estranho de brilho, um quase furta-cor, escorregadio ao olhar.

Mas não era só isso. Tinha algo na forma do Gato, que causava estranheza. Seu corpo parecia montado em partes, como se fosse feito de pedaços cuidadosamente encaixados, mas que nem sempre se mantinham firmes. Às vezes, um desses pedaços se soltava um pouco, se desalinhando do resto. No entanto, sem alarde, logo tudo se ajustava de novo. O conjunto se rearrumava como se soubesse que precisava continuar sendo inteiro.

Em meio a tudo isso, o sorriso do Gato permanecia sempre o mesmo. Grande, afiado, imóvel, como se fosse a única parte do Gato, que jamais saía do lugar.

Alice ficou olhando por um tempo, fascinada, intrigada, até se perguntar, sem perceber.



– Será que eu saberia reconhecer um sorriso verdadeiro, se o visse? Eu seria capaz de diferenciar um sorriso de um esgar?

Quem ali dentro, afinal, ainda sabia sorrir? Quem sorria de verdade ou Alice estaria confundindo tudo, e aquele movimento no rosto do Gato nem era sorriso de fato?

Meio hesitante, Alice resolveu perguntar à Duquesa.

– Por que esse Gato está sorrindo? Eu nem sabia que gatos podiam sorrir.

Sem muita cerimônia, num tom quase automático, a Duquesa respondeu.

– Ah! Os gatos que vêm de Cheshire. Esses sempre sorriem.

Com um leve ar de desdém, Alice completou.

– Pelo menos alguém está de bom humor, principalmente rindo nesse caos.

No fundo, Alice duvidava se aquele sorriso era mesmo de felicidade, alegria, ou se era apenas a boca do Gato, que ao nascer tomou aquela forma e nunca mais modificou.

Alice voltou os olhos para a Duquesa, que estava no canto, segurando o bebê nos braços. Quando ela tentava ainda formular alguma interpretação sobre a Duquesa, foi interrompida por um espirro, tão rápido que Alice nem teve tempo de se preparar. Um som seco cortou o ar, vindo da Duquesa, mas parecia poder ter saído de qualquer canto, de tão inesperado e sem aviso.

Na mesma hora Alice pensou, ou falou, porque no meio daquele caos era difícil distinguir entre pensamento e voz.

– Que espirro chocho – por fim, ela murmurou quase num lamento decepcionado.

Embora ninguém tivesse respondido, o Gato continuava sorrindo.

Alice sempre achou que espirrar era mais do que uma ação automática do corpo. Era quase um sentimento. Antes de vir, tinha sempre aquele instante de tensão, um segundo de suspensão, em que os olhos se semicerravam, o peito parava, e o corpo se preparava, como se o espirro fosse o prenúncio de uma pequena explosão. Logo depois, o alívio parecido com o som que se ouve ao abrir a válvula de uma panela de pressão.

Uma sensação breve, porém clara, de que algo que estava preso dentro da gente, enfim, encontrou a saída.

Não era apenas isso. O espirro também carregava outras coisas. Às vezes, certo constrangimento, dependendo do lugar e do barulho. Em algumas situações, vinha até com um traço de receio, porque podia ser forte demais, ou deixar escapar algo que não se queria mostrar, como um som, uma expressão, um traço do corpo. Ainda tinha aquele incômodo discreto ao perceber todos os olhares se voltando ao mesmo tempo. No fim das contas, espirrar era quase um protesto involuntário, uma explosão íntima, misturada de tensão, alívio, vergonha e susto.

Mas ali, naquele instante, naquele espirro vindo da Duquesa, o que aconteceu foi somente um som. Um espirro rápido e morno. Sem força. Sem anúncio. Sem qualquer traço de emoção. Saiu como mais um ruído perdido no caos, tão sem entonação quanto as palavras da Duquesa. Tão sem intenção quanto os pratos que voavam.

Alice ficou parada, tentando entender se era assim que os espirros aconteciam naquele lugar, embora nem ela soubesse ao certo o que deveria sentir.

Alice voltou a olhar para a Duquesa, tentando compreender o que existia além daquele espirro, vindo daquela entidade nobre, se é que ainda se podia usar tal expressão para descrever uma figura tão ausente de nobreza afetiva.

Sentada em um banquinho baixo, a Duquesa balançava o bebê nos braços, mas não era um balanço que evocasse cuidado. Não tinha suavidade, nem ritmo. Tampouco parecia brotar de uma intenção genuína de acalmar. Era apenas um movimento repetitivo, mecânico, como se alguém tivesse dado corda a um brinquedo antigo e se esquecido de desligar.

A Duquesa continuava a movimentar o corpo para frente e para trás, num vai e vem descompassado. O bebê chorava aquele tipo de choro que desperta em quem ouve o impulso imediato de acudir, de oferecer colo, de proteger, mas a Duquesa permanecia indiferente. Ela não acariciava, não modulava a voz, não reposicionava os braços. A Duquesa seguia no mesmo embalo automático, como um relógio quebrado, que ainda tenta manter seu movimento, embora sem qualquer precisão.

Alice observava em silêncio. Por um instante, quase sem mover os lábios, ela se perguntou.

– Esse é o modo correto de segurar um bebê?

Sem qualquer resposta, apenas o que se ouvia era o som contínuo do choro do bebê e o ruído metálico das panelas ao fundo da cozinha. Mesmo sabendo que, provavelmente, o silêncio persistiria, Alice voltou a sussurrar, mais como um pensamento em voz alta do que como uma pergunta real. Existe um modo certo, a forma exata de se consolar uma criança?

Entretanto, ela logo hesitou, pois ela mesma, em tantos momentos, já não sabia como agir diante do sofrimento alheio. Ela já tinha se encontrado parada, estática, diante de alguém que chorava, sem saber se deveria dizer algo ou se o silêncio seria mais respeitoso. Sem saber, inclusive, que tipo de expressão deveria desenhar no rosto. Seria esperado um consolo verbal, um gesto de empatia ou apenas a presença silenciosa?

O bebê chorava com força. Um choro que parecia misturar raiva, desconforto e um tipo indefinido de desespero. O som preenchia o ambiente, mas não encontrava eco algum no semblante da Duquesa. Seu rosto se mantinha inalterado, liso, opaco, como se nada estivesse acontecendo.

Alice percebeu aquilo com desconforto. Era como se a Duquesa não estivesse ali de fato, como se seu corpo balançasse o bebê apenas por hábito ou por convenção, mas sem presença real, sem intenção compreensível.

Existia uma ausência completa de ajuste. Nenhuma tentativa de mudar o ritmo, de reposicionar os braços, de oferecer um tom de voz mais sensível. Nenhum olhar mais atento ao bebê. Nada.

Alice tentou se recordar das vezes em que viu outras mães com seus filhos. Mesmo quando o choro persistia, quando o cansaço era evidente, ainda assim tinham gestos, expressões de preocupação, olhar que buscava uma resposta, tentativa de contato. De algum modo, existia uma troca.

Mas ali, não. Ali existia apenas repetição, um automatismo vazio, uma coreografia desconectada de significado.

Daquele feito, Alice começou a desconfiar que o problema talvez não estivesse apenas na Duquesa. E se o bebê também não estivesse conseguindo comunicar o que sentia?

Ela apertou os olhos, tentando decifrar. Seria fome? Alguma dor? Cansaço? Vontade de ser acolhido de outro jeito? Ou algo mais difícil de nomear? Mas e se nem fosse choro, afinal?

Alice olhou de novo. O som emitido ora parecia um soluço curto, ora um grunhido ou ronco. Às vezes lembrava um ronronar grosseiro, um ruído gutural e áspero, um bufar abafado ou um chiado rouco. Depois era como um riso entrecortado, que mal chegava a se formar, esboçado no ar e interrompido antes de encontrar sentido. Em seguida, um silêncio abafado, quase um gemido morno, que parecia não querer chamar atenção, mas também não queria passar despercebido.

– Será que ele está tentando dizer alguma coisa e não sabe como? – Alice murmurou, quase sem perceber que tinha falado.

Ela sabia que a comunicação não se faz apenas pela fala, até porque, pela idade, o bebê ainda nem a tinha adquirido.

– E o resto? Os sons, os sinais, esse código silencioso, que vai além das palavras? Será que ele estava conseguindo expressar? – apreensiva, Alice se perguntou, quase mergulhada num devaneio.

Instintivamente, Alice parecia chegar a um veredicto. O problema não estava apenas em quem ouve, mas também em quem tenta se comunicar. O emissor e o receptor – mãe e filho – estavam limitados pelas próprias barreiras de cada um.

Alice sentiu seu pensamento atravessar o peito como uma pontada. De certa forma, ela já esteve naquele lugar, desejando ser compreendida, mas sem conseguir alinhar palavras, gestos ou olhares. Por um instante, Alice se viu naquele bebê, envolvida naquela relação e comunicação ineficiva, presa naquele mesmo lugar. Ali parada, Alice apenas observava, tentando, sem êxito, descobrir onde exatamente residia o erro.

De repente, um novo movimento começou a chamar a atenção de Alice. Os pratos, que por um breve momento tinham voltado ao repouso, começaram novamente a pairar. Primeiramente foi um deles, depois outro, e logo vários pratos cortavam o ar, voando de um lado para o outro, como se tivessem esquecido completamente a função para a qual foram feitos. Alice olhou surpresa, e enquanto isso os pratos voavam, giravam, batiam nas paredes, ricocheteavam como palavras lançadas ao acaso, sem sujeito, sem verbo, sem sentido.

Alice seguiu o trajeto de um deles com o olhar e percebeu a origem daquele novo surto de desordem – a Cozinheira. Lá estava ela, num canto, com movimentos rápidos, quase desgovernados. De uma mão, ela atirava os pratos. Da outra, despejava punhados ainda mais generosos de pimenta dentro da sopa. Era como se para qualquer dilema a única resposta possível fosse mais pimenta. Sempre mais pimenta. O cheiro voltou a dominar tudo, impregnando o ar com uma ardência que queimava os olhos, raspava a garganta e fazia o nariz se retrair involuntariamente.

A Duquesa começou a espirrar novamente, com uma violência tal, que seu corpo inteiro parecia se dobrar a cada descarga. O bebê também passou a espirrar, mas o som que emitia vinha embaralhado com o choro. Um som híbrido, entrecortado, que oscilava entre o incômodo, o desespero, a dor e, talvez, até um resquício de riso nervoso.

Alice não tinha certeza. Seria cólica? Um susto? Fadiga? Ou tudo isso junto, fundido num mesmo grito fragmentado?

Era um turbilhão de reações soltas. Cada um ali emitia sinais, mas nenhum parecia ter começo, meio ou fim. Nenhum se sustentava como uma mensagem. Nenhum apontava uma direção.

Era como se todos os movimentos fossem apenas ações motoras, desconectada de qualquer função social. Como se o corpo da Duquesa, do bebê, os pratos e até a própria pimenta se movessem por impulso e inércia. Como engrenagens soltas de um sistema bagunçado, repetindo gestos sem intenção, sem vontade de se comunicar, como se ninguém ali estivesse tentando, de fato, fazer sentido para alguém.

Com a mesma leveza de um pensamento que aparece sem ser chamado, foi então que Alice notou o vulto do Gato de Cheshire. Ele estava ali, sobre o balcão da cozinha, e sorria. O mesmo sorriso de antes – largo,

calmo, inalterado, como se nunca tivesse saído dali, como se visse tudo e nada ao mesmo tempo. Mas ele não dizia nada. Ele apenas olhava.

No instante seguinte, Alice sentiu um puxão brusco no braço. Seu corpo se virou por reflexo, e assustada ela viu que a Cozinheira segurava a sua mão. O mais estranho é que a Cozinheira não olhou para Alice. Nenhum olhar, nenhuma palavra, nenhum gesto de aviso. Ela apenas agarrou a mão de Alice como se fosse uma colher, uma vara, ou um utensílio qualquer. Sem alterar a expressão do rosto, sem nenhuma intenção perceptível, a Cozinheira guiou Alice até apontar para uma prateleira alta, onde repousava um novo pote de pimenta.

Estava claro. A pimenta tinha acabado, e para a Cozinheira a forma mais lógica de resolver o problema era transformar a mão de Alice em uma ferramenta de apontar, como se ela não fosse uma pessoa, mas apenas uma extensão de seu próprio braço. Sem convite, sem explicação, sem qualquer contexto. Um gesto seco, funcional, automático.

Sem saber exatamente como reagir, Alice pegou o pote e o entregou à Cozinheira, mas não pôde conter um pensamento irônico, que lhe atravessou a mente como um sussurro cínico. Tudo aquilo estava, literalmente, ficando cada vez mais apimentado.

Ao voltar o olhar para a Duquesa e o bebê, Alice viu que, em vez de estabilizar, a situação apenas se agravava. A cada colherada de pimenta lançada na panela com mais força, mais repetição, a desordem se intensificava e se ouviam mais gritos, mais espirros, mais ruídos, sem origem definida. Era como se cada dose de pimenta alimentasse a própria tempestade, como se o tempero, que deveria ajustar o sabor da sopa, tivesse se tornado combustível para o caos.

Quase fora de si, a Duquesa apertava o bebê com mais força do que se esperaria de alguém que cuida. Ela balançava o bebê de um lado para o outro e depois o girava com os braços duros, como se estivesse segurando uma boneca de pano antiga, dessas que Alice costumava ter na infância. Não tinha doçura, nem delicadeza nos gestos. O movimento era áspero, repetitivo, como se quisesse arrancar do pequeno corpo alguma resposta, o silêncio, ou qualquer reação que encerrasse aquele ciclo indecifrável de choro, espirros e sons desconexos.

Incomodada, Alice observava. Apesar de contida, Alice se aproximou e arriscou a dar um palpite.

– Vossa Graça, se me permite, talvez o bebê se acalme, se for embalado de outro jeito.

A voz de Alice saiu baixa, hesitante, mas suficiente para preencher o espaço entre elas. A Duquesa não respondeu e continuou o movimento bruto, mecânico, como se sequer tivesse escutado. Então Alice deu um passo à frente e estendeu os braços.

– Por favor, me deixe tentar.

Com o bebê nos braços, Alice começou a embalá-lo enquanto se afastava da cozinha. A cada passo, ela deixava para trás o cheiro acre, o barulho e o caos que a envolviam. Alice buscava na distância algum alento. Assim que atravessou a soleira da porta, ela saiu de casa, deixando-se conduzir pelo ar mais fresco e pela claridade que se abria diante dela, em direção ao jardim e á floresta.

Mentalmente, Alice evocou as lembranças dos momentos em que ninava as suas bonecas como se fossem reais. Talvez ela nem tivesse aprendido direito como fazer isso, mas pelo menos os brinquedos nunca reclamaram.

O choro do bebê persistia, e o desconforto aumentava. Então, Alice decidiu tirar o cobertor que mantinha o bebê aquecido, e de súbito ela congelou. Olhou de novo, com mais atenção, e viu os olhos, o focinho, as orelhas, e então entendeu.

Foi como se algo se desfizesse diante dos olhos – um véu, uma névoa. Na verdade, o bebê nunca foi um bebê. Era um porco, desde o início, mas ninguém tinha notado. Nem ela. Nem a Duquesa. Nem a Cozinheira.

Talvez ninguém ali tivesse sensibilidade suficiente para perceber. Quem sabe os sinais estivessem todos lá, nos gestos, nas expressões, nos sons abafados, mas faltou alguém que realmente visse, que parasse para olhar direito. Talvez o erro tenha sido esse. Os olhos estavam ocupados com outras coisas. Preocupações maiores ou menores, ou apenas barulhentas demais. No meio disso tudo, o que era óbvio acabou passando despercebido.



Alice também se viu nessa posição. Quantas vezes ela já tinha passado por pessoas, sem conseguir interpretar seus sentimentos pelos sinais do rosto, e se perguntou sobre quantas pessoas teria tratado como porco, e quantos porcos, inadvertidamente, ela teria tratado como gente.

Atordoada, Alice se agachou e colocou o porquinho no chão. Então ele correu, disparando com as quatro patas firmes, como se finalmente estivesse em seu próprio corpo, no seu próprio tempo, como se, enfim, tudo aquilo fizesse sentido. Naquele momento, para ele fazia.

Talvez o erro não estivesse apenas em quem ouve. Talvez habitasse também em quem tenta se comunicar, mas não sabe como. Na fragilidade dos gestos, na rigidez das repetições, no descompasso entre intenção e forma. Na ausência de um código comum. A comunicação falha quando os sinais se embaralham ou quando ninguém mais se dispõe a ver.

Ali, ninguém reconheceu o porco, porque talvez ninguém soubesse mais como olhar. Nem a Duquesa, nem a Cozinheira, nem mesmo Alice.

Num ambiente em que pratos substituem palavras, espirros tomam o lugar das emoções e gestos são apenas movimentos automáticos, qualquer um pode ser confundido. Qualquer ser pode ser mal interpretado. Quando não há escuta, nem presença, nem leitura atenta, o que resta é só ruído.

À medida que Alice via o porquinho se distanciando entre as árvores, algo no cenário começou a mudar. A sua atenção foi interrompida por um barulho intrusivo e alongado. *Miaum! Quero ver quando a Duquesa descobrir que você perdeu o filho dela.*

Então Alice girou o rosto em busca da origem da voz e notou algo que, ao mesmo tempo, parecia familiar e estranho.

A voz vinha de uma boca, mas a boca não vinha de um focinho, nem de uma face, muito menos de um corpo. Só existia uma boca larga, com dentes afiados, esboçando aquele mesmo sorriso gélido. Logo depois vieram os olhos. Sozinhos, flutuando no ar, como se observassem, em silêncio, tudo o que tinha acontecido antes.

Aos poucos, quase como um pensamento tomando forma, o restante daquele corpo foi surgindo. Primeiramente a cauda, depois as patas, as garras, as orelhas, até o tronco e os pelos. Era como se alguém estivesse

montando um quebra-cabeça estranho, tridimensional, de uma criatura que talvez nunca tivesse sido completamente inteira.

O curioso era que o sorriso já estava lá desde o começo. Ele não surgia. Ele permanecia. Sempre o mesmo. Aberto, constante, crescendo devagar, como se nunca tivesse ido embora. Aquilo incomodou Alice.

Será que aquele sorriso queria dizer alguma coisa? Ou era somente isso mesmo, apenas um sorriso? Um gesto solto, sem intenção, sem sentido? Alice se deu conta de que o tinha visto antes, em momentos aleatórios, quando a Duquesa espirrava, quando a Cozinheira lançava pratos, até quando o porco escapava.

Então veio a dúvida. Talvez Alice estivesse interpretando tudo errado ou, pior, talvez o próprio gato sorrisse sem saber o que aquele sorriso significava.

Em todo caso, ela não queria correr riscos. Se ele resolvesse contar à Duquesa que ela tinha libertado seu filho, a situação poderia se complicar. Quem sabe a Duquesa até acusasse Alice de calúnia, por ter insinuado que seu filho era um porco.

Decidida a manter a cordialidade, Alice arriscou uma conversa.

– Oi, bichano! Oi, Gato de Cheshire – ela o cumprimentou quase sussurrando.

Imóvel, o Gato ostentava uma feição estranha, como se cada parte do seu rosto expressasse algo diferente, desconectado das demais. O conjunto não transmitia emoção reconhecível. Era como observar uma face montada por engano. Cada fragmento reagia a um estímulo diferente, como se não soubessem fazer parte do mesmo corpo, da mesma intenção.

Alice insistiu, com um tom de voz mais baixo, quase num sussurro tímido, como quem não tem certeza se está sendo ouvida ou se deveria mesmo falar. Gato?

De modo proposital, ou talvez apenas cruel, ele tinha ocultado as orelhas, como quem escolhe, deliberadamente, não escutar. Como se escutar fosse um gesto facultativo, e o silêncio, uma forma de controle.

Corando instantaneamente, Alice sentiu o rosto enrubescer como um pimentão recém-colhido. Só então o gato emitiu um novo miado enquanto seus olhos giravam de um lado para o outro, como se a simples ideia de responder fosse opcional.

Sem ter recebido uma resposta concreta, mas também sem notar nenhuma ameaça iminente, Alice reuniu coragem e tentou de novo, aproveitando que daquela vez as orelhas do Gato estavam visíveis.

– Para onde eu devo ir agora?

Com os ouvidos empunhados como uma arma pronta para ouvir, o Gato fez uma breve pausa, encenando um silêncio provocativo. Ele manteve o sorriso como único traço vivo de comunicação, um gesto moldado em cera, suspenso no tempo. Hesitante, Alice respirou fundo e repetiu a pergunta, com mais firmeza.

– Bichano, para onde eu devo ir?

Foi então que o Gato de Cheshire alargou ainda mais a boca, como se isso fosse possível, deixando os dentes afiados ainda mais à mostra. Com uma calma desconcertante, ele respondeu.

– Depende para onde você quer ir.

Confusa, Alice fez uma pausa, antes de responder.

– Na verdade, não importa muito para onde estou indo.

– Ora… Se você não se importa para onde ir, qualquer caminho vai levá-la a algum lugar – com um olhar preguiçoso, ao mesmo tempo penetrante, o Gato rebateu.

Naquele instante, como quem enxerga um mapa oculto sob o chão que pisa, Alice percebeu que aquela conversa não tratava apenas de escolher direções, mas sobre saber o que se busca, mesmo antes de começar a procurar, porque muitas vezes os caminhos se embaralham, não pelos passos dados, mas pelo silêncio das perguntas que não se fazem.

Quantas vezes seguimos adiante apenas por inércia? Quantas vezes desejamos encontrar alguém, ou a nós mesmos, sem sequer saber com que olhos procurar, com que voz chamar, com que pausa esperar?

Alice pensou nas tantas ocasiões em que palavras foram ditas e não chegaram a lugar algum, não por falta de som, pois ele até podia estar presente, vibrando no ar, preenchendo o espaço, mas por vezes o que faltava era o tom. O tom do som. O tom da mensagem.

Alice se questionou sobre como era difícil se comunicar com o Gato de Cheshire. Com sua mania de surgir em partes, mais do que uma criatura curiosa, ele era um verdadeiro ensaio sobre os riscos de uma comunicação fragmentada. Primeiramente, apenas os olhos. Depois, a boca. Em outro instante uma orelha, um rabo, um pedaço do tronco como ondas que vão e voltam.

O Gato aparecia e desaparecia num movimento pendular, oscilando entre presença e ausência, entre forma e vazio. Era como se cada pedaço do seu corpo representasse um elemento da comunicação. Os olhos como o olhar atento, a boca como a voz, as orelhas como a escuta, o corpo como a postura, o rabo como aquele sinal sutil de uma emoção escondida.

A verdade é que a comunicação, tal como o corpo do Gato de Cheshire, precisa estar inteira para fazer sentido. Ela não pode ser uma sequência de pedaços desconexos como um quebra-cabeça espalhado. Falar sem escutar é como ser somente boca. Ouvir sem olhar nos olhos é ser somente orelha. Tentar emocionar sem expressão corporal é como ter somente a voz, sem o rabo que denuncia a emoção, sem os olhos que brilham, sem o corpo que acompanha.

Talvez, no fundo, Alice também fosse um pouco como o próprio Gato de Cheshire, feita de partes soltas, de intenções dispersas, de sentimentos que surgiam e sumiam sem aviso, como quem ora tem a vontade de falar, mas não tem as palavras. Ora tem as palavras, mas não tem o tom. Ora tem o tom, mas não tem o olhar que sustenta a mensagem. Assim como ela não reconheceu o porquinho disfarçado de criança, talvez também não reconhecesse as próprias expressões, as próprias emoções, os próprios limites de se fazer entender.

Mais centrada, como quem desperta de um pensamento que a levou para longe, Alice retomou o foco e resolveu insistir uma última vez.

– E se eu quiser escolher agora? Qual caminho devo seguir?

O Gato inclinou ligeiramente a cabeça, deixando o olhar pender de lado, como quem saboreia a pergunta, antes de respondê-la. Depois, com a voz pausada, ele retrucou.

– Vai depender de quem você quer encontrar.

Alice arqueou ligeiramente as sobrancelhas e argumentou.

– Eu não sei exatamente, mas estou curiosa.

Com um leve movimento de olhos, o Gato apontou para frente.

– Por ali mora o Chapeleiro – virando os olhos para o outro lado, ele avisou. – Por lá vive a Lebre de Março.

– Ah! – Alice indagou. – Qual dos dois é o melhor?

O Gato esticou o sorriso até onde era possível e explicou.

– Ambos são loucos, mas de maneiras diferentes.

Alice riu sem jeito e o Gato completou, piscando um olho, que já ameaçava desaparecer.

– Vai por mim. Às vezes, o que mais ensina é o desvio.

O Gato falou e sumiu. Primeiramente o corpo, depois os olhos, e por último, como sempre, o sorriso.

Alice ficou ali, sem se mover. Ela não sabia dizer se aquilo tinha sido um conselho ou mais uma confusão. Talvez os dois. No entanto, por dentro, algo parecia ter se acomodado. Um pequeno encaixe. Um silêncio diferente.

No fim das contas, entre tantos caminhos, talvez o mais difícil fosse decidir qual caminho Alice deveria deixar para trás, e qual deveria levar consigo.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Enquanto falava, o lacaio olhava o tempo todo para o céu, o que pareceu a Alice francamente descortês.
(Carroll, 1865, p.40)

"Por favor, poderia me dizer", perguntou Alice um pouco tímida, para a Duquesa, pois não sabia se era de bom-tom falar em primeiro lugar, "por que seu gato tanto sorri?"
(Carroll, 1865, p.41)

Assim que descobriu a maneira adequada de acalentar o bebê (que era torcê-lo numa espécie de nó, depois agarrar firme sua orelha direita e o pé esquerdo, evitando assim que se desatasse) (...)
(Carroll, 1865, p.43)

O Caxinguelê jogou a cabeça para trás com impaciência e disse, sem abrir os olhos: "É claro, é claro; é precisamente isso que eu ia observar."
(Carroll, 1865,p.49)

Capítulo 7

A Mesa e o Mundo em Infusão

Alice seguiu pelo caminho que acreditava ser o indicado pelo Gato de Cheshire.

A orientação não tinha sido exata. Na verdade, foi mais como um enigma solto no ar do que como uma direção firme. Mesmo assim, ela continuou guiada por uma mistura de intuição e resignação, e aproveitou o passeio para lamber um dos cogumelos, para tentar deixá-la um pouquinho maior, pois não sabia quais desafios encontraria.

Alice não caminhou muito, até que, entre as árvores retorcidas e o solo irregular, surgiu uma casa curiosa.

Era uma construção que à primeira vista parecia ter saído diretamente de um sonho mal costurado. As chaminés não seguiam a lógica das casas comuns. Eram finas, alongadas e terminavam em formas arredondadas que, vistas de longe, pareciam orelhas apontadas para o céu.

A cobertura não tinha o tom, nem a textura de telhas. Era felpuda, com um estranho revestimento que lembrava pelos desgrenhados, como se a própria casa precisasse de um banho ou de uma escovação.

Alice parou por um instante e observou em silêncio. Naquela arquitetura, tinha algo que parecia vivo, como se a casa, em sua forma inteira, fosse uma extensão da personalidade de quem morava ali.

Foi nesse momento que Alice teve a certeza de que só poderia ser a casa da Lebre de Março. Talvez fosse apenas uma coincidência. Talvez a sua mente estivesse tentando fazer associações rápidas, como uma forma de reduzir o desconforto do inusitado, mas naquela construção, algo parecia gritar a identidade da sua dona.

Era como se em algum momento de sua existência a Lebre tivesse decidido que sua casa não deveria ser apenas uma morada, mas uma reprodução ampliada de si mesma. Como se a própria casa fosse uma lupa sobre a Lebre, e lá ela estivesse se vendo e sendo vista de forma ampliada, num foco, um objeto de interesse ou desejo, tão ampliado quanto a sua casa, como se tudo ao redor fosse arrastado para dentro desse mesmo campo de atenção desmedida.

Num lampejo breve e quase esquecido, Alice se lembrou de uma época em que ela tinha se dedicado de forma intensa a um único tema, empilhando livros, recortando papéis, desenhando mapas que ninguém mais entendia. Um microcosmo construído em cima de um único interesse.

Talvez, Alice pensou, a casa da Lebre fosse exatamente isso. Um microcosmo que não pedia licença para existir, e apenas transbordava.

Com esse pensamento, Alice respirou fundo e seguiu adiante, atravessando o portão torto, rumo ao que quer que a esperasse do outro lado.

Alice foi se aproximando devagar, ainda digerindo a imagem da casa que parecia uma extensão da própria Lebre de Março. Conforme ela avançava pelo jardim, começou a perceber que o ambiente inteiro parecia girar em torno de um único tema. Tudo ali era chá.

Logo à frente, uma mesa desproporcionalmente grande tomava quase todo o espaço visível. Era como se o móvel tivesse sido esticado além da conta, sem nenhum pudor de limites. Em cima dele, um exagero de utensílios – incontáveis bules, alguns impecáveis, outros com as tampas tortas, outros ainda vazios ou manchados, como se tivessem sido usados vezes demais.

As xícaras eram uma história à parte. Algumas estavam inteiras, rachadas, remendadas com cola, outras partidas ao meio, e ainda assim empilhadas com certo orgulho de sobrevivência. Por sua vez, as colheres eram tantas e tão variadas, que pareciam ter sido escolhidas a dedo, como se cada uma fosse feita para adoçar um tipo específico de chá, para um tipo específico de pessoa, que sentiria um tipo específico de gosto, de um tipo específico de experiência.

Ao redor da mesa, as cadeiras também seguiam a mesma lógica de excesso de foco. Algumas tinham o assento e o encosto cobertos com uma textura que lembrava folhas ressecadas de chá, como se o próprio móvel fosse feito da matéria-prima que os ocupantes tanto veneravam. Não era apenas a mesa que exalava esse cenário.

Encostada a uma das paredes, tinha uma cristaleira de vidro, quase tão grande quanto a própria mesa, exibindo uma coleção impressionante de xícaras. O mais curioso não era a quantidade, mas o conteúdo de cada uma.

Dentro de muitas daquelas xícaras tinham pinturas de lebres em diferentes fases da vida. Algumas ainda de fralda, outras com chupetas, jogando bola ou colhendo vegetais no campo. Era como se o crescimento da Lebre de Março tivesse sido cuidadosamente documentado ali, em pequenas cenas do cotidiano, transformadas em porcelana.

Em outras peças, viam-se figuras humanas com coroas na cabeça, o que fez Alice imaginar se seriam membros da realeza ou apenas convidados especiais que tinham passado por aquele salão. Talvez fossem retratos de família, homenagens simbólicas, ou simples souvenirs, como aquelas canecas de viagem que dizem, com imagens coloridas e frases padronizadas – Lembrei de você.

Então o irônico se revelou para Alice. Quem oferecia a xícara fazia isso para dizer – pensei em você –, mas para a Lebre o significado era outro.

O presente não funcionava como um elo com quem a presenteou, e só servia para reforçar o próprio acervo de xícaras. Era mais uma peça para ela se lembrar da xícara em si. Não de quem deu, nem da ocasião, mas do próprio ato de colecionar.

A cada nova xícara, o que se acumulava não eram exatamente memórias de pessoas, mas apenas mais objetos que lembravam à Lebre de que ela tinha uma coleção para se lembrar.

Tudo ali era um eco para repetir o mesmo detalhe, que parecia gritar a mesma palavra. Os arranjos no centro da mesa não escapavam. Eram galhos secos de Camellia sinensis, folhas desidratadas, flores de hibisco, e até pedaços de casca de canela, organizados como se fossem buquês.

O que mais chamava a atenção era o movimento coreografado dos três presentes – o Chapeleiro, a Lebre de Março, e o Caxinguelê. Eles pareciam ter criado um código secreto, em que cada fala, cada mudança de turno na conversa, era acompanhada por um gesto com os saquinhos de chá. Enquanto um falava, o outro mergulhava o saquinho na água fervente, quase como um marcador de tempo, como um sinal de minha vez.

Mesmo quando a água já tinha acabado, quando a lógica dizia que não tinha mais chá para fazer, eles continuavam ali, girando as colheres nas xícaras vazias, rodopiando o líquido imaginário, como se o simples ato de agitar fosse suficiente para dar vida ao que já não existia mais. Como se o movimento em si fosse mais importante do que o conteúdo.

Observando tudo aquilo, Alice se sentiu pequena diante daquele universo tão específico e tão absolutamente voltado a uma única ideia. Ela olhou para a mesa gigante, para os rostos concentrados, para o looping de gestos e palavras, respirou fundo e perguntou.

– Posso me sentar?

A resposta da Lebre foi imediata, quase automática, como quem já tinha dito aquilo outras vezes, sem pensar muito.

– Não pode. Está cheio.

– Cheio?

Olhei ao redor, e confesso que demorei alguns segundos para entender o que ela queria dizer com aquilo. A mesa era desproporcionalmente grande, tão grande que poderia muito bem servir um banquete para um reino inteiro. No meio de todo aquele espaço, tinha somente três ocupantes – o Chapeleiro, o Caxinguelê, e a própria Lebre de Março. Os três agrupados em um canto, quase como se o resto da mesa simplesmente não existisse.

Mas, Alice… Ah, Alice nunca foi do tipo que aceita regras sem questionar! Antes mesmo que eu pudesse prever o desfecho, ela já tinha respondido.

– Pois eu vou me sentar sim.

Ela se sentou, mas, mesmo sentada, a sensação de não pertencimento era palpável. Era como se ela ocupasse um espaço físico, mas jamais um espaço real naquele círculo, porque naquela mesa o lugar verdadeiro não era determinado por cadeiras vazias ou por quantos corpos cabiam ao redor, mas por quem partilhava do mesmo foco.

Ali, o chá era mais que uma bebida. Era o tema, o motivo, o ritmo, o roteiro. Cada fala girava em torno do tema, cada gesto, cada pausa, cada colher girando no vazio das xícaras já secas.

Alice? Bem… Alice estava fora desse eixo. Apesar de imensa, a mesa funcionava como uma fronteira invisível, ampla na madeira e estreita nas possibilidades de acolhimento.

A mesa estava vazia, mas ao mesmo tempo estava cheia. Cheia de um único assunto, de uma única conversa, de uma única atenção voltada para o chá. Talvez fosse por isso que ninguém mais se aproximava. Quem olhasse de fora podia até enxergar os lugares vagos, mas bastava prestar um pouco mais de atenção para perceber que tinha somente espaço real para quem estivesse disposto a girar as colheres, mergulhar os saquinhos, e repetir os mesmos temas, vezes e mais vezes.

Claro que também tinha outra possibilidade. Talvez fossem eles mesmos que preferissem assim. Um território delimitado, um espaço protegido, um cantinho seguro, onde pudessem existir apenas os três com seu foco, seu tema e suas repetições.

Talvez, no fundo, fosse isso mesmo. Uma mesa grande o bastante para caber muitos, mas com um diálogo pequeno demais para acolher qualquer um que não fosse exatamente como eles.

Mesmo sentada, mesmo acomodada, Alice se sentia como se a própria cadeira quisesse transformá-la num saquinho de chá, pronto para ser mergulhado na água fervente, daquele ritual interminável.

Ali, com as costas encostadas no assento e os pés firmes no chão, a sensação de não pertencimento apenas fazia crescer, como se ela fosse um ingrediente fora da receita, um sabor que ninguém ali queria provar. Se sentar àquela mesa, mais do que apenas descansar um corpo, exigia outra coisa. Saber, ou ao menos querer falar de chá.



O Caxinguelê continuava dormindo, com o focinho encostado em uma colher. Seu ronco era leve, quase como o som de um vento passando entre folhas secas. Alice jurou que vez ou outra o ouviu murmurar – chá com melaço. Às vezes – melaço de chá. Alice ficou imaginando o que seria pior – o chá adoecido de tanto açúcar ou o melaço diluído de tanto vazio, ao ponto de perder a doçura.

Enquanto isso, a conversa entre Alice e a Lebre já começava com um tom pouco amistoso.

– Você é muito mais educada, não é? – a Lebre perguntou, franzindo o focinho. – Você se sentou sem nem ser chamada!

Alice ergueu as sobrancelhas, surpresa com a acusação.

– Eu nem sabia que a mesa era sua! – Alice exclamou cruzando os braços. – Aliás, por que ter uma mesa tão grande, se vocês não querem que as pessoas se sentem?

A Lebre abriu a boca como se fosse responder, mas Alice logo percebeu que, na verdade, era só para pegar uma bolacha, e em seguida dar um golinho de chá, fazendo aquele barulhinho irritante de quem tenta sorver um líquido quente, sem queimar os lábios.

Se aproveitando da pausa, balançando uma colher no ar, como se fosse uma varinha mágica, o Chapeleiro interrompeu a cena.

– Você sabe qual a diferença entre um corvo e uma escrivaninha?

O comentário caiu no meio da conversa como um objeto estranho, quebrando qualquer lógica que pudesse existir naquele momento.

Alice piscou algumas vezes, tentando calibrar o pensamento. Ela respirou fundo, deu um sorriso tenso e respondeu.

– Eu adoro adivinhações. Mesmo tendo certa dificuldade com duplo sentido, vou me esforçar muito para entender essa.

O Chapeleiro sorriu satisfeito, como quem tinha acabado de plantar uma semente de confusão.

Será que, realmente, aquela adivinhação tinha uma resposta, ou seria apenas mais um daqueles circuitos infinitos, um labirinto sem saída, como um hiperfoco que nunca termina? Seria mesmo uma pergunta ou só um pretexto para prolongar a conversa eternamente, girando, girando, sem nunca chegar a nenhum lugar, como uma colher que se

move dentro do chá, agita, gira, mas sem conseguir esfriar, misturar o leite, ou dissolver o açúcar.

Pensando alto, Alice tentou algumas respostas.

– Será porque os dois têm penas? Não. Isso é só com o corvo. Porque os dois podem ter tinta, já que se escreve em uma escrivaninha e corvos são pretos? Porque os dois fazem barulho quando alguém os cutuca? – Alice riu de nervoso. – Sei lá!

Antes que ela pudesse tentar uma quarta ideia, o Chapeleiro ergueu as mãos, uma segurando o bule, a outra brandindo uma colher, e começou a tilintar o metal contra a cerâmica, como se aquele barulhinho desajeitado fosse anunciar algo de extrema solenidade.

– Atenção, todos! – proclamou o Chapeleiro com voz de mestre de cerimônias. – O momento mais esperado do dia! A hora do chá!

O Caxinguelê despertou como se saísse de um transe profundo, e a Lebre soltou um gritinho, que parecia misturar alegria com uma pontinha de excitação.

Alice bufou, com uma expressão que misturava cansaço, incompreensão e um toque de irritação. Ela realmente estava chateada.

– Hora do chá? – Alice se manifestou. – Desde que cheguei estamos nessa hora que nunca acaba! Parece que o tempo aqui ficou preso, como se essa hora fosse uma xícara transbordando, sem nunca parar de encher.

O Chapeleiro apenas sorriu, como se aquilo fosse justamente o objetivo.

– Preso? – repetiu ele, fingindo se sentir ofendido enquanto mergulhava a colher dentro do bule, como se mexesse uma caldeira mágica. – Minha cara – ele completou. – O Tempo nunca fica preso, a menos, é claro, que alguém o ofenda.

Alice estreitou os olhos e perguntou, sem saber se deveria rir ou levar a sério.

– Ofender o Tempo?

– Exatamente! – o Chapeleiro exclamou, batendo com a colher na borda da xícara, com um tilintar dramático. – O Tempo é uma criatura de gênio. Digamos suscetível. Um amigo maravilhoso quando se está de bem com ele, mas um inimigo implacável quando se comete a desfeita errada.

Alice hesitou em retrucar, mas a curiosidade venceu.

– Por acaso, você ofendeu o Tempo?

O Chapeleiro suspirou teatralmente, apoiando o queixo nas mãos, como se carregasse um peso histórico de arrependimento.

– Ah, minha cara Alice! – ele falou com a voz arrastada, como se declamasse para um palco imaginário. – Você sabe que o Tempo... O Tempo não é apenas aquilo que corre pelos relógios, nem somente as horas que a gente tenta empilhar, feito xícaras desajeitadas em uma prateleira alta demais – ele largou a colher dentro do bule, deixando-a mergulhar com um som abafado e continuou. – O Tempo… O Tempo é um sujeito com humor próprio. Um dia ele dança com você, leve, saltitante, como se cada segundo fosse uma pétala de chá flutuando no ar. No instante seguinte… Ah, Alice! Ele cruza os braços, faz beicinho, e se recusa a dar um passo adiante.

De repente, de um pulo o Chapeleiro se levantou da cadeira, girou sobre os calcanhares e apontou para o céu, como se esperasse ver um grande mostrador de relógio lá em cima. Então ele falou, parecendo saudoso.

– Já fui amigo íntimo do Tempo, Alice! Caminhávamos de braços dados, e eu dizia a ele: Avance depressa! Ele avançava. Eu pedia: Diminua o passo! Ele obedecia como um cão bem treinado. Mas… Oh! – o Chapeleiro fez uma pausa dramática e deixou os ombros caírem. – Tudo mudou naquele maldito recital, diante da Rainha – o Chapeleiro começou a andar em círculos, ao redor da mesa, com os braços abertos, como se fosse uma espécie de pêndulo humano. – Veja bem, Alice. Não adianta suplicar. O Tempo é orgulhoso. Se você o ofende, ele simplesmente para. Acredite, minha cara Alice! Eu tentei de tudo! Conversas gentis, desculpas improvisadas, e certa vez até cantei uma serenata – ele interrompeu o passo, ergueu a mão e fez um gesto, como se afinasse a voz. – Nada adiantou!

Voltando-se para Alice, com os olhos cintilando de uma mistura de melancolia e euforia, o Chapeleiro concluiu.

– Por isso, Alice, que aqui estamos presos num instante que não acaba, mastigando a eternidade a cada gole de chá. É como viver dentro de um relógio quebrado, onde os ponteiros giram, mas o Tempo… Ah, o Tempo! Esse só assiste de longe, rindo da nossa pressa e da nossa espera.

O Chapeleiro parou, respirou fundo e sorriu para Alice. Era um sorriso torto, entre o cansaço e a aceitação.

– Quer saber de uma coisa, minha cara Alice? – ele continuou. –No fim das contas, talvez, apenas talvez, eu tenha me acostumado – ele bateu três vezes com os nós dos dedos sobre a mesa, como se fizesse um sinal secreto e confessou. – Desde então, desde aquele dia, o Tempo me virou a cara. Ficou birrento, emburrado, como uma criança a quem negaram o último pedaço de bolo. Eu fiquei aqui, com essa sensação de que as horas me rodeiam como xícaras girando em uma bandeja que nunca para – o Chapeleiro suspirou, pegou uma colher, e com um olhar distante, como se mexesse pensamentos, ele mexeu o chá. – Sabe, minha cara Alice, foi exatamente nesse looping, nessa repetição, que eu comecei a perceber algo grandioso, que talvez você também precise entender.

Ele se inclinou para frente, e com um brilho conspiratório nos olhos e um tom de voz acima do que estava falando antes, explicou.

– O Tempo… Ah, o Tempo! Ele rege tudo! Tudo, Alice! O dia, a noite, o ciclo das estações, o nascer, o pôr do sol, até o momento exato em que a chaleira apita ou o bolo assa. Cada conversa, cada passo, cada bocejo, todos eles, todos obedecem ao compasso dele.

Como um professor prestes a revelar um grande segredo, o Chapeleiro levantou o dedo indicador e supôs.

– E se eu fosse amigo do Tempo de novo? Hein, Alice? Você sabe o que aconteceria? Eu poderia pedir para ele fazer uma tarefa em metade do tempo! Sim, minha cara Alice! Metade do tempo! Um chá que infunde duas vezes mais rápido, um pensamento que se conclui antes da última palavra! – o Chapeleiro fez uma pausa, abriu os braços, e com um sorriso de quem saboreava a própria genialidade, ele considerou. – Quando o sono batesse… Ah! Eu simplesmente pediria: Tempo, seja generoso! Dobre-se a mim! Faça dessa noite uma eternidade de descanso em apenas um piscar de olhos! Assim seria.

O Chapeleiro começou a andar de um lado para o outro, os passos ritmados como se seguisse o tic-tac de um relógio invisível, e de repente voltou a falar.

– Foi aí, Alice. Foi aí que eu entendi que o Tempo é o verdadeiro responsável por tudo que se repete. Tudo! Ele permite que o dia venha depois da noite, que as conversas tenham novos começos, que as histórias possam ser contadas de novo, e de novo, e de novo! Por causa dele, amanhã, exatamente nesta mesma hora, haverá uma nova hora e um novo segundo, que será igualzinho ao de hoje, só que adiantado em um dia! – ele girou no próprio eixo e apontou dramaticamente para o canto da sala, como se lá estivesse o próprio calendário. – Daqui a um ano, veja só, este mesmo segundo vai estar adiantado em um ano inteiro! Se eu repetir o que estava fazendo, o cenário se desenrola igual. O chá fumega igual, o pensamento... Ah, o pensamento volta igualzinho, como um visitante fiel!

Neste momento, o Chapeleiro se aproximou de Alice, e baixando um pouco o tom de voz, como quem compartilha um segredo íntimo, ele revelou.

– Existe algo no Tempo que me fascina, Alice! Acho que ele... Sim... Ele permite que tudo o que existe se repita, porque, veja bem, se algo não se repetisse, se meu pensamento passasse por uma coisa e nunca mais voltasse, eu dispersaria meu foco, perderia o encanto, e meu interesse murcharia como um bolo esquecido no forno – ele ergueu as mãos, como num aplauso congelado no ar e declarou. – O Tempo… Ah! O Tempo é sábio. Se ele congela essa ideia, esse objeto, essa imagem vive eternamente na sua cabeça, suspenso como um quadro em uma parede que você nunca deixa de olhar, sempre sob a mira da sua visão.

Alargando um sorriso entre a melancolia e a exaltação, o Chapeleiro franziu os olhos e refletiu.

– Se o Tempo segue em frente como os ponteiros de um relógio teimoso, as situações vão girando, mudando, mas sempre voltando, de um jeito ou de outro, para o centro da sua atenção. Por isso, minha cara Alice, o único responsável pelo foco excessivo, pelo encanto, pelo superencanto, pelas obsessões, pelas coisas mais simples ou mais complexas

é o Tempo. Somente o Tempo! – ele largou a colher sobre a mesa e o som metálico ecoou como um ponto final. – Porque parado, normal ou acelerado, você sempre vai estar preso ao que fez você perder tempo em focar – então ele sorriu. Um sorriso de quem sabe e aceita.

Alice ficou em silêncio. As palavras do Chapeleiro giravam por dentro dela como os ponteiros de um relógio antigo, sempre voltando ao mesmo ponto, mesmo que por caminhos diferentes. Algo nela se apertou, não de medo, mas de um reconhecimento incômodo.

– Chapeleiro – Alice indagou. – Você acha que o tempo é o que faz a gente se fixar nas coisas? Ou ele mesmo já é essa coisa que prende?

O Chapeleiro esticou o pescoço, como se saboreasse a pergunta, antes de responder.

– Ele é os dois, minha querida. O tempo é como um palco onde a mente dança. Às vezes, ele deixa a atenção surgir, aquele tema que brilha por dentro e guia o olhar, a energia, o passo. Em outras vezes, ele mesmo vira o foco. A gente gira em torno dele como se fosse o único astro no céu.

– Quando é que a gente está guiando, e quando está sendo guiado? – confusa e fascinada, Alice insistiu.

O Chapeleiro deu uma risadinha leve e relatou.

– Essa é a pergunta que o tempo adora não responder. Veja... Ele pode ser uma estrada reta, mas também pode ser uma trilha que se dobra sobre si. A gente tenta preenchê-lo com sentido, com tarefas, com metas, como quem quer justificar a própria existência. Mas, às vezes, o que nos move não é escolha. É um ímã invisível, uma atração por um assunto, um detalhe, uma ideia que não larga da gente. Que toma conta. Isso pode ser maravilhoso ou sufocante.

Alice baixou os olhos. Aquilo fazia cócegas em lugares do pensamento que ela ainda não sabia nomear.

– Você quer dizer que às vezes o tempo nos ajuda a focar, como quem acende uma lanterna em uma sala escura, mas outras vezes ele é o próprio escuro?

– Exato. O tempo pode ser a lente que amplia aquilo que nos chama, mas também pode ser o túnel onde apenas uma imagem se repete. O mais curioso é que muitas vezes a gente nem percebe que está nesse túnel. Vai apenas seguindo, achando que está escolhendo o caminho.

– Como quando alguém passa o dia inteiro pensando na mesma coisa, sem saber o motivo – Alice murmurou.

O Chapeleiro assentiu, com um sorriso que não era alegre, nem triste.

– Às vezes é um assunto nosso. Outras vezes, é a sociedade que nos empresta o tema. A gente vai pegando tudo, achando que está decidindo, mas está só preenchendo os espaços do tempo com o que deram para carregarmos. Quando vê, está ali, girando. Fixado. Impulsionado. Aprisionado. Iluminado. Tudo ao mesmo Tempo.

Alice suspirou. Era como se de repente entendesse o que a mantinha andando, e também o que a fazia parar.

– Então o Tempo é como uma vitrola velha. Às vezes toca a música que escolhemos. Outras vezes repete o refrão que a gente não consegue calar.

O Chapeleiro sorriu como quem sabe que acabou de ouvir uma resposta melhor do que a pergunta.

– Você entendeu – ele pareceu satisfeito. – O Tempo não escolhe ao que nos prendemos, mas é nele que tudo acontece.

Antes que Alice conseguisse elaborar qualquer outra pergunta sobre o Tempo, ou que o Chapeleiro emendasse mais uma volta filosófica, a Lebre de Março resolveu que era a hora perfeita de estragar tudo.

Levantando-se de um salto e sacudindo as orelhas como se tivesse acabado de ouvir a coisa mais entediante do mundo, ela opinou.

– Por isso eu prefiro chá! Tendo Tempo ou não, eu arrumo Tempo para tomar chá!

O silêncio foi instantâneo. Alice parou de respirar por um segundo. Com o dedo ainda apontando no ar, como se fosse fazer mais um círculo invisível, o Chapeleiro congelou no meio do gesto. Até o Tempo, se é que ele estava por ali, pareceu cochilar por um instante.

A Lebre De Março não deu a menor importância para o clima quebrado. Ela pegou a chaleira com água fervendo e começou a falar, como se tudo que fosse importante no mundo coubesse dentro de uma xícara.

– Chá, meu bem! – ela pegou uma colher de açúcar e jogou dentro de uma xícara meio manchada. – Quando estou nervosa tomo um belo chá, com bastante açúcar, para adoçar os pensamentos e dar aquela alegria falsa, que às vezes a gente precisa – ela deu uma risadinha torta, enfiou uma pitada de sal no outro recipiente, e continuou. – Agora… Quando estou assustada, e a pressão cai, sabe o que eu faço? – a Lebre de Março fez uma pausa dramática, levantando a colher como se fosse uma espada e falou. – Coloco uma pitadinha de sal no meu chá, para levantar o ânimo! – piscando para Alice, como se estivesse contando um segredo de vida, ela aconselhou. – Dá uma acordada boa!

A Lebre de Março não parou por aí. Ela abriu uma lata, tirou um punhado de ervas secas, jogou dentro de uma terceira xícara e voltou a aconselhar.

– Quando estou com sono, chá de hortelã bem forte! – sem esperar a reação de um deles, ela já foi preparando o próximo conselho. – Quando estou muito agitada, camomila! Camomila até dizer chega! – por fim, ela bateu com a palma da mão na mesa, e com um sorriso largo, balançando a cabeça, ela riu sozinha. – No fundo, qualquer desculpa serve para um chá, não é?

Virando-se para o Caxinguelê, que dormia de boca aberta, com as orelhas caídas de qualquer jeito sobre a toalha da mesa, ela falou bem alto, também querendo a atenção dele.

– Não é mesmo, Caxinguelê?

Antes que alguém pudesse impedir, ela inclinou o bule e deixou cair uma única gotinha de chá fervendo, bem na pontinha do nariz do Caxinguelê. O efeito foi imediato. Ao tocar o nariz do bichinho, a gotinha fez um pequeno chiado de queimado, aquele som fininho, igualzinho ao que a água faz quando começa a ferver no fundo do bule, antes de virar chá.

O Caxinguelê deu um pulo, como se tivesse levado um choque de realidade. Ele sacudiu a cabeça de um lado para o outro, coçou o nariz ainda vermelho, e meio sonolento, mas já animado com o tema, murmurou com a voz arrastada.

– Eu também prefiro chá – ele fez uma pausa, olhando para a ponta do focinho, ainda com cara de quem acordou no susto. – Desde que o chá esteja com melaço. Com bastante melaço.

Ele sorriu de um jeito bobo, como se a lembrança fosse mais doce do que qualquer xícara naquela mesa, e ajeitou as patinhas, como se estivesse se preparando para contar uma história que só ele sabia.

Assim, sem pedir licença, Caxinguelê começou a falar das três meninas, as tais meninas do melaço. Ele coçou o nariz mais uma vez, como se ainda sentisse o calor da gotinha de chá. Depois ajeitou as orelhas, olhou para o fundo de uma xícara vazia, como se procurasse inspiração lá dentro, e com a voz lenta e arrastada, mas carregada de uma doçura pegajosa, ele contou.

– Eram três irmãs – ele disse quase suspirando. – Melina, Melissa e Milena.

Curiosa, Alice se inclinou um pouco para frente, como se o nome das três já carregasse algum segredo.

– As três viviam em um lugar onde o ar parecia sempre ter gosto de melaço, sabe? Tipo como se cada respiração fosse uma lambida num pote de açúcar escuro e grosso.

Alice fez uma careta e franziu o nariz.

– Que estranho – ela murmurou. – Isso grudava na garganta?

– Grudava – respondeu o Caxinguelê, com os olhos meio fechados, como se lembrasse com prazer. – Grudava na garganta, nos dedos, nas paredes, até nas ideias! Mas era bom. Muito bom. O cheiro, o gosto, o som – ele fez uma pausa só para lamber dos próprios lábios, como se ainda pudesse sentir o sabor.

Um pouco assustada com tanto entusiasmo, Alice ergueu as sobrancelhas e indagou.

– E as meninas?

– Ah! As meninas! – ele retomou, mexendo devagar a ponta de uma orelha. – Melina, a mais velha, fazia esculturas, mas não de barro, nem de madeira. Ela só usava melaço grosso, bem escuro, e ia derramando em camadas, moldando com as mãos. Às vezes ela dizia que demorava horas só para fazer o bico de um passarinho – ele riu sozinho, como se

fosse a coisa mais incrível do mundo. – O mais bonito é que ela nunca deixava endurecer. Sempre jogava mais melaço por cima, para ficar mole e brilhante, sempre escorrendo.

Com os olhos arregalados, Alice tornou a perguntar.

– Como alguém consegue brincar com uma coisa tão melada, por tanto tempo?

– Porque era melaço! – Caxinguelê respondeu como se fosse a explicação mais óbvia e definitiva do universo. Ele respirou fundo, como se precisasse de energia para continuar. – Melissa, a do meio, fazia roupas. Adivinha? – ele olhou para Alice com um sorriso maroto no rosto.

– Não me diga que... – Alice ficou desconfiada.

– Melaço! – ele exclamou, abrindo os braços, como quem apresenta uma grande surpresa. – Saias de melaço, blusas de melaço, até chapéus com laços de melaço. O melhor é que ela desfilava com tudo, andando devagarinho para não escorrer demais, mas sempre escorria – Caxinguelê fez um gesto dramático, como se lembrasse das gotas caindo do vestido enquanto ela caminhava.

Alice fez uma expressão de nojo, misturado com curiosidade.

– Não colava tudo? Não... Sei lá... Atraía formigas?

Caxinguelê riu com gosto e respondeu com um brilho nos olhos.

– Claro que atraía! Mas ela dizia que as formigas eram parte da decoração!

Sem saber se ria ou se fugia, querendo saber o fim da história, Alice balançou a cabeça, antes de perguntar.

– E a terceira irmã?

Caxinguelê fechou os olhos por um instante, como se fosse saborear a memória, e explicou.

– Milena, a caçula, era especialista em sabores. Ela inventava receitas, doces, caldas, bolos, biscoitos e tudo. Absolutamente tudo tinha melaço. Até as receitas que não precisavam de melaço ela dava um jeito de colocar. Uma pitadinha aqui, um fiozinho ali, e pronto. Melaço até na sopa – ele riu como se fosse um truque genial. – Certo dia, ela fez limonada com melaço e chamou de limelada – ele piscou orgulhoso.

Incrédula, Alice mordeu o lábio e fez cara de nojo.

– Limonada com melaço?

– Olha que ficou boa! Muito boa! – Caxinguelê até lambeu os beiços só de lembrar.

Ele suspirou, como quem chega ao fim de uma lembrança saborosa, e Alice ficou um tempo em silêncio, olhando para o Caxinguelê com uma expressão de pena.

– Ai… – ela sussurrou. – Fiquei com dó dessas meninas. Deve ser muito difícil viver sempre grudada no melaço. Deve ser uma vida tão complicada, tão pegajosa, tão no fundo.

Com aquele seu jeito mole e lento, Caxinguelê abriu um sorriso quase orgulhoso. Esticando as palavras, ele alegou.

– É claro. Elas moram no fundo do poço!

– No fundo do poço? – Alice arregalou os olhos.

Balançando as orelhas, Caxinguelê confirmou.

– Uhum... No fundo de um poço de melaço.

– Como assim? – Alice custava a acreditar naquela história. – Como é que alguém vive dentro do fundo de um poço? O que tinha lá? Como elas respiravam? Como saíam? Como era isso?

O Caxinguelê bocejou tão demoradamente, que parecia que ia desmaiar no meio da frase. Ele respondeu como se fosse a coisa mais natural do mundo.

– Tinha melaço. Todo dia elas tiravam melaço, cavavam mais e mais, e o poço só aumentava. Assim, o melaço nunca acabava.

Alice fez uma careta, completamente perdida.

– Ué! Espera aí – ela falou abanando as mãos no ar, como quem tenta afastar um pensamento confuso. – Você acabou de me contar que uma delas fazia esculturas. A outra costurava roupas, e a outra inventava receitas! Agora você está dizendo que elas viviam dentro de um poço? No fundo de um poço de melaço? Como é que isso faz sentido? Como é que elas faziam essas coisas lá dentro?

O Caxinguelê abriu um dos olhos, devagar, como se levantar a pálpebra já fosse um esforço enorme. Depois, com a voz sonolenta e melada, ele respondeu como se aquilo fosse a coisa mais lógica do mundo.

– Exatamente. Era do próprio melaço, do fundo do poço, que elas faziam tudo isso – ele levantou o dedo indicador no ar, num gesto lento e meio tremido, como quem está prestes a revelar o segredo mais importante da humanidade. – Melina fazia esculturas, esculpia o melaço, modelava, endurecia, depois deixava amolecer de novo e recomeçava. Sempre melaço. Somente melaço – ele virou a cabeça para o outro lado, fechando os olhos como se já estivesse sonhando. – Melissa… Ah, a Melissa! Ela costurava roupas com fios de melaço, costuras de melaço, botões de melaço, e até os cabides eram de melaço. Imagina só. O guarda-roupa inteiro melado – por fim, ele abriu um meio sorriso bobo, como se a próxima lembrança fosse um doce que derretia na sua língua. –Milena… Ela criava receitas, todas com melaço. Pratos salgados com melaço, sobremesas com melaço, bebidas com melaço, entradas, saídas, café da manhã, almoço, jantar, tudo melaço.

Alice estava perplexa, num misto de riso nervoso e desespero.

– Isso é impossível! Elas viviam no fundo do poço! Só tinha melaço! Não dá para viver assim! Só melaço o tempo todo?

Caxinguelê soltou um suspiro longo e começou a afundar o rosto sobre a toalha da mesa. A voz foi ficando mais lenta, mais grudenta, como se ele mesmo estivesse escorrendo como um fio de caramelo.

– É porque Melina… Ou era Melinda? Não. Melissa. Milena. Mmm… – ele ficou repetindo a letra, como se tivesse travado numa tecla de máquina de escrever velha. – M de melaço. M de menina. M de mel. M de mistério. M de mmm – Caxinguelê foi afundando a cabeça enquanto sua voz ia sumindo, ficando cada vez mais pastosa e pegajosa.

Alice olhou para o Chapeleiro, como quem pedia socorro, mas antes que ela pudesse dizer qualquer coisa, ele se levantou de um salto e gritou com toda a força.

– Todos prontos? Vamos avançar um lugar!

Alice levou um susto tão grande, que quase derrubou a xícara.

– Como assim, avançar um lugar? – ela perguntou, olhando ao redor, como se esperasse que alguém explicasse o sentido daquela ordem esquisita.

– Exatamente como eu disse! – ele respondeu girando ao redor da mesa, como se estivesse liderando um desfile invisível. – Vamos mudar de lugar! Vamos todos girar! Uma dança! Uma revolução de cadeiras!

– Para que isso? – Alice protestou, ficando em pé sem muita convicção enquanto via a Lebre saltitando animada, trocando de lugar, com um sorriso entusiasmado.

– Por quê? Por que não? – indagou o Chapeleiro, rindo alto. – Mudança! Movimento! Dinamismo! Novas perspectivas!

Dando um pulinho, a Lebre concordou.

– Novas perspectivas! Novas xícaras! Novos ângulos do mesmo chá!

– Se vamos apenas trocar de lugar e continuar fazendo a mesma coisa, onde está a graça disso? – Alice argumentou.

O Chapeleiro já estava empurrando o Caxinguelê, que meio dormindo, meio escorrendo pela própria roupa, era levado de cadeira em cadeira, mas sempre voltando para o mesmo canto da mesa, como se o universo inteiro o puxasse de volta para o ponto exato de onde ele saiu.

– Veja, minha cara! – exclamou o Chapeleiro, com os olhos brilhando de entusiasmo. – Não é o lugar que importa. É a rotação! O movimento! O espetáculo da mudança que, no fundo, nunca muda de verdade!

– Isso é ridículo! – Alice revidou, mas se sentou na cadeira ao lado.

O Chapeleiro fez uma reverência exagerada, como se ela tivesse acabado de entender a maior verdade do mundo.

– Exatamente! Ridiculamente maravilhoso!

A Lebre vibrou outra vez, trocando de lugar novamente. Rodopiando em torno da mesa, ela gritou.

– Mais uma vez! Mais uma volta!

Assim eles foram levantando, trocando de cadeira, girando em volta da mesa. O Chapeleiro incentivando, a Lebre batendo palmas, Alice resmungando, e o Caxinguelê sempre sendo carregado, sempre escorrendo de volta, como se a gravidade emocional dele fosse mais forte do que qualquer movimento físico.

Por mais que rodassem, trocassem de cadeira, mudassem de posição, estavam todos no fundo, presos na mesma mesa, no mesmo chá, no mesmo assunto, como um carrossel que gira, gira, e nunca sai do lugar.

Alice ficou enraivecida. Aquela dança das cadeiras não fazia o menor sentido. Não tinha lógica, não tinha progresso, nem propósito. Eram todos rodando, rodando, como se estivessem satisfeitos em girar dentro de uma ideia fixa, e ainda achando que estavam se divertindo.

– Pois eu não vou seguir uma regra que não faz sentido! – Alice se exaltou, mesmo que ninguém parecesse escutar. – Se todos querem brincar de fingir que estão mudando, que brinquem sozinhos.

Novamente solitária, Alice se afastou da mesa e caminhou em direção ao jardim. Ela ainda pisava em pétalas e sombras, quando seus olhos se fixaram em uma árvore grossa e tortuosa. No tronco, quase escondida entre os musgos, tinha uma pequena portinha de madeira. Ela se aproximou devagar e sussurrou.

– É por aqui que eu tenho que passar?

No entanto, Alice não demorou a perceber que não tinha como ela passar por ali. Seu corpo era grande demais para aquela entrada. A portinha parecia feita para outra Alice, uma menor, mais leve, e talvez mais adaptada.

Alice se aproximou da árvore e examinou a portinha com atenção. Ela não queria repetir o contratempo do salão da toca do Coelho, quando encolheu, sem antes garantir o acesso. Foi aí que ela notou, pendurada num galhinho, logo acima da entrada, uma pequena chave dourada, balançando suavemente ao vento, como se estivesse à sua espera.

Com um salto leve, Alice apanhou a pequena chave e a guardou com firmeza na palma da sua mão. Em seguida, ela levou a outra mão ao bolso do vestido e tirou dele o pedacinho de cogumelo que ainda guardava. Então ela percebeu que pela primeira vez tinha em cada palma da mão a solução para o impasse – a chave que abriria a porta e o cogumelo que lhe permitiria moldar o próprio corpo para atravessá-la. Alice nunca esteve tão no domínio da situação e nunca algo coube tão literalmente na palma de suas mãos.

– Talvez seja isso – Alice murmurou. – Talvez esse pequeno fragmento seja o jeito de caber.

Era uma ideia incômoda. Caber. Encaixar. Reduzir-se para poder entrar. Alice também sabia que algumas portas não se abrem com força, nem com gritos, nem com lógica. Algumas exigem delicadeza, silêncio, e a dose exata de transformação.

Ela levou o cogumelo à boca e sentiu o mundo crescer ao seu redor enquanto seu corpo diminuía, levemente, até alcançar a medida exata. Então ela se ajoelhou diante da portinha, encaixou a chave na fechadura e girou com cuidado. Click. A porta se abriu.

Do outro lado, o que ela viu foi algo que parecia ter estado sempre à sua espera. Um jardim encantador, com flores coloridas que se inclinavam como se a saudassem. A luz que entrava entre as folhas parecia dançar no ar. O caminho estava livre.

Alice ficou ali, parada por um instante, apenas respirando.

– Desde o começo eu quis passar por essa porta – ela declarou para si, quase sem perceber que pensava em voz alta. – Desde o momento em que cheguei aqui, tudo foi girar em torno disso.

Era verdade. Por mais que tivesse se perdido em conversas estranhas, personagens malucos, e regras absurdas, por mais que tivesse fingido curiosidade por outros assuntos, a verdade é que sempre voltava a isso – passar. Passar sem ser barrada. Passar sem se ferir. Passar, talvez, sem que notassem o quanto ela precisava caber.

Então lhe ocorreu que, talvez, o que a levou até ali não fosse somente aventura, nem curiosidade, nem o absurdo do País das Maravilhas. Talvez fosse o desejo silencioso de aprender como atravessar portas. Para isso ela tinha que saber quando crescer, quando encolher, quando se adaptar, e quando encontrar o pedaço certo de cogumelo.

Talvez, desde o início, esse tenha sido o centro secreto de tudo, como uma linha invisível costurando todos os caminhos. Um foco que mesmo em meio a tantos desvios, realmente nunca a deixou.

Alice respirou fundo e atravessou.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Alice observou que a cozinheira estava debruçada sobre o fogo, mexendo um caldeirão enorme que parecia cheio de sopa.
(Carroll, 1865, p.41)

O Caxinguelê continuou: (…) "que começa com M, como maçaricos, maçanetas, memória e mesmice…"
(Carroll, 1865, p.52)

(...) "Neste instante não posso lhe dizer qual é a moral disso, mas vou me lembrar daqui a pouquinho", falou a Duquesa.
"Talvez não tenha nenhuma", Alice atreveu-se a observar.
"Ora, vamos, criança!", disse a Duquesa. "Tudo tem uma moral, é questão de saber encontrá-la."
(Carroll, 1865, p.61)

A primeira testemunha era o Chapeleiro. Chegou com uma xícara de chá numa das mãos e um pedaço de pão com manteiga na outra. "Perdoe-me, Majestade", começou, "por trazer isto, mas ainda não tinha terminado meu chá quando fui convocado."
(Carroll, 1865, p.76)

Capítulo 8

Quando as Regras Jogam Sozinhas

Alice mal atravessou o portãozinho escondido entre os arbustos e já sentiu o coração acelerado, feliz por, finalmente, ter conseguido entrar no jardim que tanto sonhava, até que, de repente, seus passos se mostraram hesitantes e ela parou.

De olhos bem abertos, Alice ficou imóvel, daquele jeito de quem tenta entender se o que vê é real ou apenas mais uma peça pregada pela imaginação.

O jardim era belíssimo. As fontes lançavam água em arcos suaves, os canteiros pareciam que tinham sido penteados com muita paciência, e até o vento soprava como se seguisse uma música que ninguém ouvia. Mas não foi isso que a fez parar. Foi aquilo. Ou melhor, aqueles.

Diante dela, caminhavam figuras que pareciam flutuar, embora pisassem firmemente. Eram cartas de baralho gigantescas, maiores que ela. Mais altas até que a porta do armário, onde ela costumava se esconder quando brincava de esconde-esconde com a prima Lídia.

Eram cartas com os cantos arredondados, a estampa bem visível, e elas usavam capacetes metálicos, reluzentes, como os guardas dos livros de história. Encostadas nas moitas mais próximas, elas repousavam lanças compridas e retas, como se aguardassem o momento certo de agir.

Alice piscou algumas vezes e sentiu aquela sensação incômoda que aparece quando se vê algo que não deveria existir. Cartas de baralho não andam. Cartas não usam capacetes. Cartas não seguram lanças. Mas elas estavam ali, indiferentes à sua estranheza, como se aquilo fosse o mais natural do mundo.

Cautelosa, Alice se aproximou um pouco mais e olhou bem, para ver um Dois de Copas, Cinco de Espadas e Sete de Ouros. Ela os reconheceu com clareza. Eram do mesmo tipo que ela costumava espalhar pelo chão da sala, quando jogava paciência com o seu avô, nas tardes de domingo.

Mas aquela não era a sala, e aquelas cartas não estavam quietas, mas em movimento, pintando flores. Sim, pintando. Com pincéis finos, mergulhados em baldes de tinta vermelha, os três se debruçavam sobre uma roseira, mas as flores não eram vermelhas. Eram brancas. A julgar pelo jeito apressado com que passavam os pincéis pelas pétalas, elas não deveriam ficar brancas por muito tempo.

Alice franziu a testa. Ela observava em silêncio, tentando encontrar alguma explicação que fizesse sentido. Aquilo devia ter uma lógica em algum lugar, escondida sob as aparências. Ela sentia isso. Só não conseguia alcançar.

– Ora essa! Por que alguém pintaria flores? – Alice sussurrou quase sem voz enquanto os olhos seguiam fixos no balde de tinta, que manchava as folhas ao redor.

Ela percebeu que tinha falado tão baixo, que nem ela mesma tinha ouvido direito. Ainda confusa com a cena das flores sendo tingidas, Alice levantou o queixo, endireitou o corpo e perguntou de novo, com firmeza na voz, quase cortando o ar.

– Por que vocês estão pintando essas flores?

O efeito foi imediato. Um dos Guarda-Cartas se sobressaltou, derrubando o pincel num estalo seco, que manchou a grama com um borrão vermelho. Outro se virou tão bruscamente, que acabou melando o braço do colega com um traço torto, de tinta viva.

– Ai, ai, ai! – com os olhos arregalados, exclamou o Cinco, espiando o estrago. – Agora é que ela vai querer cortar sua cabeça!

– Você se sujou todo! – proferiu o Sete, sussurrando furiosamente. – A culpa foi sua, que sempre se atrapalha! Nunca segura o pincel direito!

– Shhh! Fala baixo! – pediu o Dois, tremendo tanto, que o balde em sua mão chacoalhava.

Alice cruzou os braços. Seus olhos estavam mais estreitos de quando ela reclamou.

– Já estou ficando muito brava! Será que alguém aqui pode me responder?

Aflitos, os três se entreolharam. Teve um breve empurra-empurra silencioso, cada um tentando empurrar para o outro a responsabilidade de falar. No fim, o Dois respirou fundo e arriscou.

– O que... O que acontece é que... Bem... A Rainha...

– A Rainha de Copas – completou o Cinco, num sussurro tenso, como se dissesse o nome de um feitiço que não se devia repetir.

– Ela só aceita flores vermelhas. Todas, todas mesmo! – explicou o Sete. – Só vermelhas. Não pode ter exceção e...

– E aí – emendou o Dois, apontando com o pincel trêmulo para a roseira em questão. – Na hora de plantar, alguém aqui confundiu os saquinhos de semente.

– Foi você! – acusou o Sete.

– Não fui eu, não! – rebateu o Dois. – Você que leu errado!

Interrompendo os dois com um suspiro, o Cinco concluiu.

– O fato é que nasceram flores brancas. A Rainha vai passar por aqui hoje. Se ela vir isso...

– Alguma cabeça vai rolar – completou o Sete, engolindo em seco. – Apesar de a minha cabeça ser leve como uma folha, eu tenho muito amor por ela.

Alice ficou pálida. Por um instante, ela não viu mais cartas, flores ou tintas. Viu apenas um reflexo doloroso, o ato de disfarçar, de se camuflar, de se moldar ao que esperam de você, mesmo que isso signifique apagar o que se é.

Ela encarou as flores brancas sendo pintadas com rapidez e desespero. A tinta cobria pétala por pétala, mas não alterava o formato da flor, nem

seu aroma A rosa continuava sendo a mesma rosa, apenas fantasiada de outra.

Durante um tempo, Alice não disse nada. Ela sentia um aperto no peito, como se tivesse lembrado, de repente, de um papel que vestiu por tanto tempo, que até esqueceu que era fingimento.

Também veio a lembrança das vezes em que ela sorriu quieta, mesmo quando, por dentro, tudo queria gritar. Ela se lembrou das ocasiões em que se forçou a rir de piadas sem sentido, só para não parecer esquisita, e dos vestidos desconfortáveis, das palavras decoradas, das expressões ensaiadas no espelho.

Talvez eu tenha sido como essa flor, coberta por uma cor que não era a minha, somente para parecer certa e não causar estranhamento. Alice pensou e em seguida sussurrou para si.

– Será que essa rosa, no fim do dia, vai estar tão cansada quanto eu ficava, quando passava o dia inteiro encenando?

O vento soprou de leve entre as folhas. Nenhuma flor respondeu, mas uma gota de tinta escorreu do centro da pétala recém-pintada, como se o branco ali debaixo ainda quisesse respirar.

Alice ainda olhava fixamente para a rosa tingida. O seu rosto era quase tão branco quanto as pétalas por baixo da tinta. Num instante, como se alguma linha interna, muito fina e muito antiga, tivesse se partido, a cor voltou ao seu rosto. Vermelha. Um rubor de indignação lhe subiu às bochechas. Era como lava subindo devagar por um vulcão que já fazia tempo não explodia.

Sem segurar mais os seus sentimentos, Alice fechou os punhos, respirou fundo e gritou com um tom de voz tão alto, que nem ela imaginava conseguir.



– Isso é um absurdo! Completamente absurdo! Por que vocês estão pintando algo que já é bonito do jeito que é? Por que mudar o que nasceu assim?

As cartas recuaram um passo. O Dois ainda segurava o pincel gotejante. O Sete tentou limpar discretamente a mancha no braço, sem tirar os olhos da menina.

– Porque é ordem da Rainha! – quase pedindo desculpa ao ar, o Cinco esclareceu.

– Mas não devia ser! – Alice insistiu. – Quem decide que uma flor deve ser vermelha? E se ela quiser ser branca? E se foi isso que ela escolheu ser?

Como se estivesse prestes a formular uma resposta inteligentíssima, o Sete cerrou os olhos, antes de dizer.

– Flores não escolhem. Elas nascem como são. A Rainha é que decide o que deve parecer certo.

Inconformada, Alice bateu o pé no chão e opinou.

– Então é isso? Se alguém disse que o certo é vermelho, tudo que for branco tem que desaparecer? Só porque é diferente? – Alice se abaixou, num gesto súbito, e começou a esfregar uma pétala com os dedos, tentando remover a tinta ainda úmida. – Talvez ainda dê para salvar. Talvez eu consiga trazer de volta.

– Não faça isso! – gritou o Dois, com os olhos arregalados. – Ela vai chegar a qualquer momento, e se a tinta sair, ela vai perceber! Se perceber...

– Vai cortar as nossas cabeças! – completou o Cinco, cobrindo a própria cabeça com as mãos.

Ofegante, Alice hesitou, antes de parar de tentar remover a tinta das pétalas. Dentro dela, duas forças se debatiam. De um lado, a vontade de manter tudo como deveria ser, salvar o original, restaurar o branco verdadeiro, deixar a flor ser do jeito que nasceu. Do outro lado, o medo. A ameaça da punição. A ordem velada que, sem dizer, dizia – se adapte.

Alice nunca lidou bem com esse tipo de mudança, como aquelas que vêm de fora, empurradas goela abaixo, principalmente aquelas que pareciam injustas, sem lógica, nem compaixão. O fato de todos parecerem conformados só a deixava ainda mais desconfortável.

Limpando os dedos tingidos na barra do vestido, ela se levantou devagar e encarou os três guardas do baralho que tremiam em silêncio.

– Isso não está certo – ela repetiu com voz baixa, firme e teimosa. – Só porque todos aceitam, não quer dizer que esteja certo.

Então, como se o mundo resolvesse ouvir o que ela tinha dito, soou a corneta. Um som alto, estridente, arrastado, que parecia vir de todos os lados ao mesmo tempo.

As cartas empalideceram. Elas se entreolharam, ajeitaram seus capacetes e esconderam os baldes atrás dos arbustos do jardim. Enquanto isso, aquele som parecia ser ensurdecedor ao alcançar os ouvidos de Alice, provocando um claro sinal de desconforto. Ela empurrou as mãos contra as orelhas com tanta força, que parecia tentar fazê-las se encontrar dentro da própria cabeça, como se apenas assim pudesse interromper o incômodo que aquele ruído lhe causava.

– Ela está vindo – sussurrou o Sete, como quem anuncia um desastre natural.

Das trilhas do jardim, começou a surgir a comitiva real. Primeiramente vieram os Tambores de Paus, marchando em pares, com passos marcados e sérios. Depois, os Soldados de Espadas, em linha reta, com lanças erguidas. Em seguida, desfilaram os Trompetistas de Ouros, com bocas cheias de som e olhos vazios.

No fim do cortejo vinham eles – o Rei de Copas, de roupas bordadas e expressão distraída, o pequeno Valete, que segurava uma almofada com um cetro sobre ela, e a Rainha de Copas, erguida, altiva, com o olhar como lâmina.

Alice sentiu o chão vibrar sob os passos cerimoniais. A grama parecia se encolher sob os pés da realeza. No meio daquele desfile rígido, milimetricamente ensaiado, uma única gota de tinta escorreu da rosa, bem ali, ao lado de Alice.

A Rainha ainda não tinha visto. Ainda!

As cartas começaram a se enfileirar, uma por uma. Os passos sincronizados eram quase militares. Tinha algo desconfortavelmente exato

naquele avanço. Cada carta mantinha a mesma distância da outra, de meio metro. Nem mais, nem menos. Parecia que alguém tinha passado horas, talvez dias, calculando aquilo – a posição, o ângulo, o ritmo. A linha avançava como se o mundo inteiro estivesse sendo conduzido sob uma régua dura, inflexível.

Pouco a pouco, a cena ao redor de Alice começou a mudar. O jardim ganhou forma de cortejo. Pares de reis e rainhas começaram a surgir, cada um com seus respectivos valetes, todos em trajes combinando, como conjuntos de vasos delicados e cuidadosamente ordenados em uma prateleira de porcelana viva.

Tinha vermelho com dourado, verde com prata, azul-marinho com preto, cada grupo mais vistoso que o anterior. Todos caminhavam com a mesma cadência severa, como se uma única dissonância pudesse fazer ruir a coreografia de todo o Reino.

Nesse momento, passou por Alice uma figura conhecida – o Coelho Branco. Mas ele não a olhou. Nem sequer hesitou. Ele simplesmente passou de cabeça baixa, apressado como sempre, agarrado ao relógio.

Alice sentiu uma fisgada. Era como se tivesse sido esquecida, ignorada ou simplesmente invisível. Aquela sensação estranha de estar ali, no meio de tudo, sendo olhada, mas sem ser vista de verdade, como se todos notassem a sua presença, mas nenhum olhar soubesse alcançá-la de fato. Ela se virou e então notou algo ainda mais esquisito. Os três jardineiros do baralho – Dois, Cinco e Sete –, estavam caídos no chão. Seus rostos estavam colados à grama, seus braços abertos como se tivessem desmaiado ou desistido.

Surpresa, Alice se agachou e perguntou.

– O que vocês estão fazendo? – nenhum deles respondeu, e apenas tremiam como folhas sob o vento. – Ninguém está vendo vocês – ela disse baixinho. – Por que ficar assim?

Alice não compreendia. Se ninguém os via, por que aquela reverência, como se fosse uma regra que se devia seguir, mesmo na ausência de sentido. Aquilo a incomodava profundamente, não por medo, mas porque, para ela, não tinha lógica, nem clareza. Para Alice, era insuportável aceitar algo sem entender.

Essa imposição cega, de se deitar ao chão apenas porque é o que se deve fazer, parecia uma violência à razão. Alice sentia a mente começar a ferver.

Foi nesse instante que uma voz soou forte.

– Quem é essa criança?

A pergunta não foi dirigida diretamente a Alice. A Rainha de Copas, que acabava de chegar, falava olhando para o lado, se dirigindo a uma das cartas, em posição de reverência.

Alice se ergueu, recompôs a postura e respondeu com um aceno contido.

– Boa tarde, Majestade. Me chamo Alice.

Por dentro Alice fervia, mas por fora o seu rosto permanecia imóvel e calmo. Tinha uma dissociação entre o que ela sentia e o que mostrava, como se usar a face certa fosse uma das exigências invisíveis daquele mundo de regras, que ninguém explicava. Uma exigência à qual, de certo modo, ela já estava habituada em seu cotidiano.

A Rainha se virou lentamente, sem se aproximar mais. Seus olhos pousaram nos três corpos estatelados, e ela indagou.

– Quem são esses que estão assim?

Alice ergueu uma sobrancelha, e com a irritação borbulhando, ela respondeu.

– Se a senhora, que é a rainha deste reino, não sabe, imagine eu! – o silêncio caiu como uma pedra.

As cartas suspiraram. O ar pareceu perder a cor. A Rainha ficou imóvel por um instante, depois tremeu, e então gritou como o estrondo de um trovão.

– Cortem-lhes as cabeças!

Alice não se moveu. Ela estava rígida, tensa, não de medo, mas de incompreensão. Aquela ordem absurda, gritada com tanta bravura era como uma martelada em tudo o que ela entendia como razoável.

Prontamente, o Rei de Copas interveio.

– Calma! Calma! É só uma criança, minha querida! Uma criança! Não se altere!

A Rainha respirou com dificuldade, como se cada fôlego fosse uma labareda contida. Seus olhos giravam pelas faces ao redor. Tinham outros reis e rainhas por perto. Observando. Julgando.

O Rei murmurou como quem tenta conter uma explosão.

– Estamos recebendo convidados, Majestade. O que eles pensariam de Vossa Alteza?

A Rainha fechou os olhos, apertou os punhos, engoliu a vontade, como se vestir o controle fosse um vestido apertado demais para ela. Mas vestiu. Pelo menos por fora.

Então ela abriu os olhos novamente e se aproximou das flores. Com um gesto rápido, a Rainha passou o dedo sobre uma das rosas e o vermelho tingiu o seu dedo. Obviamente, por baixo do vermelho, ela viu o branco da pétala.

– O que é isso? – a Rainha arregalou os olhos e o mundo parou. – Quem ousou permitir isso? Quem foi o responsável? – ela gritou tão alto, que o som se estendeu até o planeta mais próximo.

As cartas se entreolharam e logo começaram a apontar, todas ao mesmo tempo.

– Foi ele! – gritou o Dois.

– Não! Ele que disse para pintar! – gritou o Sete.

– Eu só segurei o pincel! – o Cinco se defendeu.

O rosto da Rainha ficou purpúreo. Para ela, o mundo só podia ser de uma cor. Vermelho. Qualquer quebra nessa regra era uma ofensa imperdoável. Uma afronta ao próprio tecido da realidade.

– Cortem-lhes as cabeças! – ela berrou com a garganta rasgando.

O Rei tentou intervir mais uma vez.

– Por favor, querida... Digo... Vossa Alteza... São apenas jardineiros. Foi só um erro... Lembre-se dos convidados...

Mas já era tarde. A Rainha não ouvia mais. Era como se seu próprio sistema tivesse entrado em colapso. Um estado de desregulação total. Ela tremia, vociferava, e seus olhos saltavam como relâmpagos fora de compasso.

O pedido do Rei era como vento num furacão. Nada mais a acalmava. Era um colapso emocional completo, um episódio de descontrole impulsionado por sua própria rigidez, por não suportar a desordem, por ver a regra ser quebrada. Como a regra era dela, a quebra significava um ataque pessoal. A ordem tinha sido dada. Nada mais a impediria.

Rapidamente, a Rainha ergueu o vestido com as suas mãos brancas e afiadas e disparou em uma caminhada, pisando com força sobre o caminho de terra batida.

A cada passo, ela bradava, como se sua boca despejasse raios.

– Cortem-lhes a cabeça! Cortem-lhes a cabeça! Cortem-lhes a cabeça! – lançando um olhar firme, ao mesmo tempo exigente, como se ordenasse que os guardas jardineiros executassem, sem hesitação, a decapitação das cartas acusadas. – Não voltem sem que a ordem tenha sido cumprida – ela não respondia a mais ninguém. Sua ordem era a própria lei, sem precisar de explicação.

A Rainha avançava com passos firmes em direção a um campo de grama viva, vibrante, que se estendia ao longe. A relva parecia se curvar levemente, como se escondesse segredos sob sua superfície. Ao fundo, arcos sinuosos cortavam o horizonte, criando uma paisagem que parecia meio real, meio inventada.

Ainda não era claro o que aquele espaço representava, mas tinha algo no ar que lembrava um campo de jogo. Não um jogo qualquer, mas um onde só tinha lugar para quem obedecesse, sem questionar.

Mesmo em meio à fúria, antes de desaparecer totalmente entre os convidados e colunas de sombras do jardim, a Rainha se virou com o rosto flamejante e gritou.

– Você, criança! Venha comigo! Está intimada a jogar croquet!

Alice sentiu os pelos do braço eriçarem. Ela não queria ir, mas também não conseguia recusar. O grito da Rainha ainda ecoava em sua mente, estrondoso, como se alguém tivesse estourado fogos de artifício bem ao lado dos seus ouvidos. Era como uma explosão interna, um terremoto sensorial.

Alice não sabia dizer o que doía mais – se era o volume que cortava o ar como navalha, ou a rigidez daquela ordem absurda, que feria cada uma das certezas que ela tinha construído dentro de si. Quando uma

regra não fazia sentido, algo em Alice se contorcia, como se a pele doesse uma dor real, e não simbólica.

Como Alice estava próxima à Rainha e sabia que as Cartas-Executoras vinham no final do cortejo, pelo som fúnebre de um **bombo,** ela correu em direção às Cartas-Jardineiras, caídas, e se agachou rapidamente. Com mãos ágeis e urgência no coração, Alice puxou as três cartas para dentro de um arbusto espesso, empurrando-as entre os galhos, como se as escondesse do próprio destino. Em seguida, ela ficou à frente dos arbustos, aguardando a chegada das Cartas-Executoras, que seguiam atrás, tocando o mesmo instrumento, cujo ritmo grave e cadenciado conferia à marcha uma atmosfera solene e funérea.

– Olha – Alice disse às Cartas-Executoras, com um tom resoluto. – Acho melhor vocês correrem até a Rainha e dizerem que o comando dela já foi cumprido.

– Mas nós temos que decapitá-los! – retrucou um dos guardas, aflito. – Se não, quem perde a cabeça somos nós!

– Por isso mesmo – Alice respondeu com firmeza. – Digam a ela que os três já foram executados. Ela não vai conferir. Se descobrir que vocês as deixaram escapar, serão vocês os que perderão as cabeças.

Os guardas hesitaram e um deles sugeriu.

– E se ela reconhecer? Se ela vir o Dois, o Cinco e o Sete por aí?

Alice sorriu, ainda sentindo a pressão do absurdo ao seu redor.

– Ora, vocês jogam somente com um baralho? Não sabiam que há cartas repetidas em um país formado por vários baralhos? Estes agora poderão se chamar Cartas-Pedreiras, Cartas-Confeiteiras, Cartas-Cabeleireiras, Cartas-Enfermeiras, Cartas-Engenheiras e por aí vai.

– Cartas-Macieiras – completou uma Carta-Executora.

– Macieiras? – Alice contestou.

A mesma Carta-Executora franziu o cenho e rebateu com firmeza.

– Quem colhe maçãs é a macieira, ué!

Alice não resistiu e corrigiu.

– Que bobagem! Macieira é a árvore que dá maçãs! Não alguém que as colhe!

No mesmo instante, Alice percebeu algo estranho na expressão da Carta-Executora que tinha falado. Seu rosto se enrijeceu como se uma tensão silenciosa o atravessasse por dentro. Parecia acreditar, com convicção inabalável, que toda a palavra terminada em eira designava uma função. Ao ouvir algo que rompia essa lógica, a carta pareceu desconcertada, como se aquela quebra linguística fosse, de algum modo, uma provocação pessoal.

Mas, obedientes, os guardas correram até onde a Rainha se afastava, ainda bufando de cólera.

– Majestade! – um deles anunciou. – Seu desejo foi cumprido. Os jardineiros já foram decapitados!

A Rainha parou, como se aquele grito anterior, explosivo, caótico, incendiário, finalmente tivesse encontrado ressonância. A notícia funcionou como um alívio repentino.

Assim, ela retomou seus passos em direção ao campo, com leveza quase performática. Seu humor mudou tão rapidamente quanto a direção de uma pena soprada por um vento caprichoso ou o gosto de um doce que revela acidez na primeira mordida.

– Ótimo – com um leve sorriso ela falou, alisando o vestido. – Não gosto de começar um jogo quando estou nervosa. Croquet exige... Elegância.

Alice seguiu, tentando se recompor, apesar de ainda sentir o grito da Rainha ecoando na pele. Era difícil dizer o que doía mais, se o estrondo que tinha atravessado seus ouvidos como uma explosão ou o incômodo mais fundo, aquele que nascia ao ter que engolir uma regra absurda, que feria tudo o que ela carregava por dentro. Parecia dor mesmo. Física. Quente. Como se algo dentro dela estivesse sendo forçado a se torcer para um lado que não era o seu.

Alice sabia que bastava um passo fora do traçado, uma palavra fora do tom, e tudo poderia desabar novamente, do mesmo jeito ou pior.

Se eu perder o controle pode ser a minha cabeça. Alice pensou. Dessa vez, talvez nem o Rei conseguisse me salvar.

Enquanto a Rainha deslizava à frente, cercada por Cartas-Coringas e escoltas de Damas Vermelhas, Alice seguia em silêncio. O campo de

croquet se revelava um tabuleiro vivo e irregular, de grama desalinhada e linhas que pareciam ser redesenhadas a cada passo. De repente, uma corneta soou estridente.

Depois do toque solene, uma Carta-Guarda se ergueu cerimoniosamente. Com o peito inflado de pompa e a voz impostada, a Carta anunciou, projetando cada sílaba com a precisão de um maestro.

– Com a devida honra, damos início ao croquet real!

Confusa, Alice piscou. Por um momento ela teve a impressão de que o guarda havia dito crochê real, e essa dúvida breve, quase cômica, foi o estopim para que uma memória antiga aflorasse como uma linha puxada de um novelo bem apertado.

Ela se viu pequena outra vez, sentada ao lado da avó. A agulha de crochê tilintava com ritmo sagrado enquanto a avó repetia com paciência – Três laçadas para a direita, um nó cruzado à esquerda, e finalize com um ponto baixo bem centrado. Às vezes, Alice errava a direção da volta. Ela fazia para a direita o que deveria ser à esquerda, e mesmo que o resultado final parecesse perfeito aos olhos dos outros, ela sabia. O erro, invisível, a feria como uma rachadura no vidro. Então ela desfazia tudo, ponto por ponto, até voltar ao começo.

A lembrança foi interrompida pela continuação do anúncio.

– Jogadoras e cartas da corte, assumam suas posições! Peguem seus Flamingos e Ouriços... Digo... Seus tacos e bolas!



Posicionada na ala do campo de aquecimento real, a Rainha seguia seu ritual com precisão. As cartas batiam palmas durante o alongamento, um gesto que jamais podia ser omitido. Alongar-se, esticar o corpo, depois uma leve corrida para ativar os músculos. Em seguida, ela mesma se aquecia com a bola ou, melhor, com o Ouriço, e logo executava três movimentos bruscos com seu taco ou, melhor, os Flamingos de verdade.

Nesse momento, a Rainha fazia um gesto sutil. Ela levantava o queixo em sincronia com as sobrancelhas, como se, com isso, desse um sinal silencioso. Então, o Ouriço e o Flamingo davam três voltas em torno do campo de croquet enquanto a Rainha observava atentamente o desempenho de ambos quanto ao fôlego, à velocidade e à resistência. Nada podia ser omitido. A ordem era uma exigência que ela impunha a si mesma.

Ao final, mesmo sem que fosse necessário qualquer aviso, as cartas já sabiam que era hora de uma nova salva de palmas.

Enquanto isso, Alice olhava em volta e se sentia desconcertada. O campo se agitava. Ao seu redor, as cartas, em posições acrobáticas apresentavam seus instrumentos de jogo – Flamingos cor-de-rosa agitados, que demonstravam prontidão em se tornarem firmes como lanças, e Ouriços que se contorciam como serpentes, a ponto de simularem uma esfera de eixo quase perfeito.

Ainda que sem intenção consciente, Alice comparou aqueles com os seus próprios instrumentos. Ela segurava seu Flamingo com delicadeza. Era surpreendentemente pesado, e o pescoço mole balançava sem direção, como se não quisesse participar daquilo. Encolhido em um canto, o Ouriço parecia mais propenso a cochilar do que a rolar.

Alice ainda não sabia o que fazer, mas algo insistia em lhe dizer que mesmo tentando ela não conseguiria executar da maneira correta. Como não era a sua vez de jogar, ela decidiu apenas observar e tentar memorizar os passos da Rainha.

Era evidente que a Rainha daria início à partida. Nenhuma carta ousava sequer cogitar outra possibilidade. Antes de cada jogada, a Rainha executava um ritual que todos ali já conheciam e temiam. Com exatidão, ela firmava os pés sobre uma das bordas vermelhas pintadas no gramado

e girava sobre si por três vezes, sempre no sentido anti-horário. Ao final, ela batia o taco no chão por duas vezes, encostava a ponta do Flamingo na testa e murmurava algo inaudível, como se desse a si mesma uma ordem.

Só então ela assumia sua posição. Abaixava ligeiramente o tronco e inclinava a cabeça e o pescoço em um ângulo milimétrico, de forma que sua testa se alinhasse, com precisão quase geométrica, à cabeça do Flamingo, como se ambos fossem guiados por um compasso invisível. O gesto era exato, mas não tão inclinado a ponto de fazer a coroa perder o equilíbrio.

Segurando firmemente o Flamingo, que se mantinha ereto e imóvel como se soubesse da solenidade do momento, a Rainha fixou o olhar sobre o Ouriço. Com um movimento seco, preciso e carregado de expectativa, lançou-o com força.

O Ouriço saiu disparado em direção aos arcos, construídos com cartas curvadas e imóveis como soldados em prontidão. Contudo, assim que o Ouriço começava a desviar da trajetória ideal, o que para qualquer outro jogador resultaria em erro, as cartas, em desespero silencioso, corriam pelo campo, se entortando às pressas, para reposicionar os arcos. O objetivo era um só. Garantir que, de forma alguma, a Rainha errasse o alvo.

O ponto era inevitável, e assim a partida estava inaugurada. O baralho completo, incluindo os coringas, se agitava em resposta ao feito da Rainha, com um fervor tão intenso quanto aquele momento de mágica em que, após um truque bem executado, as cartas voam em disparada pelo ar, e ao cair retornam organizadas nas mãos do ilusionista, prontas para compor um novo jogo.

Alice observava tudo com inquietação e tentava alinhar seu Flamingo. Ela tentava colocar o Ouriço em linha reta e estabelecer alguma lógica.

Se eu apontar o bico dele para o arco, e bater com força média, o Ouriço deve ir em uma linha reta. Alice pensou.

Mas nada disso funcionava. O Flamingo virava o pescoço no último segundo. O Ouriço rolava para o lado oposto. Ninguém. Absolutamente ninguém parecia se importar. As regras, se é que existiam, mudavam a cada instante. Era evidente o esforço conjunto em que o Flamingo, o Ouriço, e até as Cartas-Contorcidas em forma de argolas pareciam empenhados em impedir que a Rainha perdesse ou, pelo menos, em evitar que se cogitasse essa possibilidade.



Tudo se transformava a cada segundo. Velocidade, posição, movimento, tudo se ajustava para garantir que o ponto sempre fosse o dela. As peças e as regras estavam em constante movimento, o que deixava Alice ainda mais angustiada, pois ela sempre se sentiu confortável em suas próprias rotinas, e não nas dos outros. Isso era o pior para Alice. Mais do que as regras rígidas da Rainha, era a imprevisibilidade que lhe causava mais angústia. Dentro de si, Alice era profundamente previsível e precisava que as coisas tivessem começo, meio e fim. Que os padrões fossem respeitados. Que uma sequência não fosse quebrada.

Naquele campo onde a lógica era torcida, onde os elementos do jogo tinham vontade própria, onde o comportamento dos outros mudava conforme o humor da Rainha, Alice sentia sua estrutura interna desmoronar.

Mais uma vez, a imagem de sua avó lhe veio à mente. Três laçadas para a direita, um nó cruzado à esquerda, e o ponto baixo bem centrado. Aquilo surgia como um consolo, mas, na verdade, era um engano. A lembrança não acalmava apenas por afeto, mas porque aquele nó, feito com perícia na ponta da agulha, seguia uma lógica precisa. Era justamente

isso que lhe dava segurança – a previsibilidade dos gestos e a ordem silenciosa entre os fios. Alice se acalmava com a rotina, com o que era lógico, com o que era esperado.

No campo de croquet, ela sentia exatamente isso, como se estivesse com a linha nas mãos, as agulhas escorregando, e uma volta dada no sentido errado ameaçasse a integridade de tudo que tinha sido construído dentro dela. Mas ela precisava manter o controle, mesmo que a vontade fosse de gritar, sair correndo, de interromper o jogo e exigir uma explicação.

Alice respirou fundo e seguiu em frente, porque sabia que, ali, perder a paciência podia ser perigoso, afinal, naquele mundo onde se gritava com facilidade Cortem-lhes a cabeça!, qualquer quebra de regra, mesmo que absurda, podia ser fatal.

– Você aí, menina! – trovejou a Rainha. – Abaixe um pouco o tronco e incline o pescoço num ângulo de trinta e sete graus em relação à cabeça do Flamingo. Isso é a postura correta para golpear. Elegância e geometria, por favor!

Alice travou. Aquilo feria sua lógica interna. Em todos os jogos, mesmo os mais improvisados com os primos no jardim, ela mantinha o corpo ereto, os pés paralelos, a direção simétrica. Essa instrução repentina, milimetricamente absurda, quebrava a ordem dentro dela.

Alice tentou seguir a instrução, mas algo em sua musculatura resistia. Inclinar o pescoço exatamente naquela angulação, e ainda considerando a posição do pescoço do Flamingo, que não parava de oscilar, parecia uma exigência impossível. Como se lhe pedissem para jogar pulando em um pé só e recitando poesia ao contrário.

– Isso não está certo – ela sussurrou para o Flamingo, que apenas retribuiu com um olhar torto e um suspiro comprido, deixando o pescoço cair como um cordão solto.

Então Alice tentou realizar a sua primeira jogada. Ela posicionou o Flamingo com esforço, tentando alinhar o bico curvado ao corpo encolhido do Ouriço, mas não teve colaboração de nenhuma das partes. O Flamingo se recusava a firmar o pescoço, virando-o para os lados, como se procurasse outra direção. Por sua vez, o Ouriço se encolheu ainda mais, e ao ser tocado apenas girou para o lado errado, rolando poucos centímetros.

A jogada não chegou nem a percorrer um décimo da distância necessária para alcançar o arco do croquet, um arco que deveria ser formado pela inclinação calculada de uma Carta-Guarda, se contorcendo ao máximo para desenhar uma curva quase perfeita, sem se dobrar por completo. Diante de Alice, o guarda mal executou uma flexão, daquelas em que se tenta alcançar com as pontas dos dedos das mãos os próprios pés, sem dobrar os joelhos e sem medir esforços, a Carta parou, antes de chegar ao fim do caminho.

Alice lançou um olhar de incredulidade e sussurrou para si, em indignação contida.

– Como vou passar pelo arco, se não existe um arco na minha jogada?

Ela estava enfurecida, quase disposta a lançar taco e bola pelos ares, até se lembrar de que, na verdade, tinha nas mãos um Flamingo e aos seus pés um Ouriço. Provavelmente, eles se machucariam.

O desânimo caiu como uma sombra sobre Alice. Não era apenas por falhar no ponto, mas porque nem mesmo os seus instrumentos pareciam querer jogar. Tudo estava fora de compasso – a jogadora, o taco, a bola, sobretudo o conjunto de regras que pareciam conflitar diretamente com a sua maneira literal e estruturada de entender o mundo. Ali, tudo se mostrava indecifrável.

Em seguida, a Rainha assumiu sua posição com a teatralidade de sempre e executou seu ponto. O Ouriço disparou com precisão perfeita, atravessando o arco no tempo exato. As cartas vibraram em aplausos, se lançando ao ar com a velocidade frenética de um embaralhador de pôquer. Duas correntes, suspensas por Cartas-Ararutas, tilintaram alto, um som metálico e seco, como o estalo de um veredicto, anunciando mais um feito da monarca.

– Majestade terá direito a mais uma jogada, pois acaba de realizar uma excelentíssima jogada! – proclamou uma das Cartas-Guardas, com voz grave.

– Como assim? – Alice protestou. – Isso não faz parte das regras!

Com altivez, a Rainha ergueu o queixo e respondeu.

– Acabei de decretar. É uma regra real. Decretos reais são assim. Embaralhados, mas inquestionáveis.

Incapaz de lidar com aquela constante mutação das normas, Alice soltou um grito, mas um grito sem palavra e sem forma. Apenas o som. A Rainha lhe lançou um olhar de esguelha, seco, mas carregado de significado. Um aviso claro. Qualquer protesto poderia lhe custar a cabeça.

Tentando conter a revolta que lhe subia ao peito, Alice começou a esfregar as mãos, como se tentasse torcer a própria inquietação para fora do corpo.

Ela respirou fundo e se perguntou em silêncio, quase num sussurro voltado apenas para si.

– Ainda estou jogando, ou tentando entender o jogo? – a resposta veio na mesma cadência resignada do pensamento. – Nem sei mais. As regras mudam a cada segundo.

Era verdade. Cada nova rodada trazia uma nova exigência. Para a Rainha, as regras pareciam moldadas ao seu capricho. Se ela errava, era o campo que se ajustava para validar o acerto. Todos aplaudiam.

O Ouriço dela não apenas rolava, mas deslizava com precisão, como se conhecesse antecipadamente o trajeto. A sua pelagem era densa, mas polida, e seu corpo compacto parecia ter sido moldado para a velocidade e a estabilidade.

O Flamingo, por sua vez, mantinha uma postura ereta e firme, com o pescoço alongado em uma curvatura exata, os olhos fixos no alvo e uma elegância quase cerimonial nos movimentos. As suas patas firmavam o solo com segurança, e a musculatura sutilmente tensionada indicava preparo e resistência.

Ambos eram criaturas que pareciam ter sido treinadas desde sempre para aquela função, como se o único propósito de suas existências fosse brilhar naquele cenário. Alice não sabia se aquilo era fruto de magia, domesticação ou conveniência, mas o contraste com seus próprios companheiros de jogo era gritante.

Por outro lado, Alice sentia o jogo ruir dentro de si. Não era apenas a injustiça, mas o caos. O mundo ali se movia sem padrão, sem repetição, sem lógica. As regras, antes aprendidas, evaporavam no instante seguinte. Isso não era só confuso. Era ameaçador.

Para Alice, viver exigia estrutura. Era como um crochê mental. Se um ponto estivesse fora de lugar, todo o tecido da realidade se desfazia. Naquele campo de croquet, tudo estava fora de lugar.

A Rainha de Copas observava Alice com seu olhar cortante. O Flamingo da menina pendia, desanimado, e o Ouriço, em vez de rolar, tinha se escondido sob a barra do vestido dela.

– Menina, por que não golpeia logo essa bola? Está parada como um soldado de cera! – a Rainha gritou, brandindo seu próprio Flamingo, como se fosse um cetro.

Alice mordeu o lábio, e sem conseguir disfarçar a frustração, ela respondeu.

– Eu... Não entendo. Há pouco Vossa Majestade me disse para inclinar o pescoço a trinta e sete graus. Agora, apenas para golpear. Vossa Majestade não está permitindo que eu estabeleça uma rotina para conseguir me ajustar, e assim marcar os pontos.

– Ora! As regras são minhas! Se eu as mudo é porque devem ser mudadas. Isso se chama realeza! – rebateu a Rainha, cruzando os braços com teatralidade.

Alice estreitou os olhos e seu rosto foi ficando vermelho. O desconforto não era somente com a rainha, mas com o campo, os instrumentos, e com tudo que se movia como areia sob os seus pés.

– Mas como posso jogar direito, se a cada momento tudo muda? As regras... Elas deveriam ser claras e constantes. Deveriam... Fazer sentido! – Alice exclamou, com o tom de voz trêmulo, não de medo, mas de angústia genuína.

A Rainha se inclinou perigosamente próxima ao rosto da menina. O Flamingo dela até se contorcia para escapar da mão.

– Sentido? Este jogo não precisa fazer sentido para você! – a Rainha estava possessa. – Precisa apenas me entreter. Regras são moldadas à minha vontade, e quem não se adapta perde a cabeça. Literalmente!

– Não é justo – dando um passo atrás, Alice reclamou. – Eu tento entender. Eu realmente tento, mas não consigo pensar com tanta coisa mudando. Eu não consigo brincar assim. Me sinto quebrando por dentro.

A Rainha ergueu as sobrancelhas, e espantada com tanto atrevimento, falou.

– Você me ofende, garota! Toda tarde jogo croquet deste jeito, e todos se adaptam muito bem. Ninguém nunca reclamou.

– Talvez ninguém tenha dito – respondeu Alice, com mais firmeza na voz. – Para mim, não funciona. Quando eu aprendo uma regra, ela vira parte de mim. Se alguém muda, é como se me arrancasse um pedaço.

A Rainha olhou para ela com desdém e respondeu aos gritos.

– Então o problema é você. Muito sensível. Muito frágil. Uma peça que não serve no tabuleiro.

Alice abaixou os olhos. Queria discutir mais, mas sentia que sua mente girava num labirinto sem chão. O Flamingo escorregou da sua mão, pousando gentilmente no chão, como se também estivesse cansado.

– Talvez eu seja mesmo diferente, mas regras deveriam ser firmes. Pelo menos combinadas antes – Alice falou em voz baixa, mais para si do que para a Rainha.

Girando sobre os próprios calcanhares, a Rainha bufou e ordenou.

– Guardas! Continuem o jogo! Quem atrapalhar será substituído, removido, ou decapitado! Veremos o que parecer mais interessante na hora!

Satisfeita com o pequeno tumulto causado, a Rainha de Copas retomou sua posição no campo. As Cartas-Trabalhadoras rapidamente se agruparam ao redor, abrindo espaço com reverência exagerada. Uma corneta soou ao fundo, como se anunciasse o retorno da majestade ao centro do palco.

– Vamos ao próximo ponto! – bradou a Rainha, triunfante.

Assim, a Rainha iniciou um novo ritual, repetido sempre que se aproximava da vitória, como se simbolizasse, no croquet, o grito de xeque-mate no xadrez. Ela o executava com precisão cerimonial, como se cada gesto fosse essencial para manter o universo em equilíbrio.

Primeiramente, ela se posicionava com os pés separados em exatos vinte e três centímetros e meio, nem mais, nem menos. Depois ela dobrava os joelhos num ângulo simétrico ao bico em relação ao tronco dos **Flamingos**, como se tentasse imitar a forma da própria arma de jogo. Curvando ligeiramente a coluna para frente, ela emitia três suspiros curtos e secos, contados em voz baixa.

– Huh! Huh! Huh!

Em seguida, a Rainha erguia os ombros lentamente até as orelhas e os girava duas vezes para trás, como quem se despede de uma inquietação. O Flamingo, meio tonto na mão da Rainha, era colocado na horizontal, como um cetro torto. Ela inclinava o pescoço em exata sincronia com o cotovelo direito e murmurava.

– Angulação de vinte e nove graus. Perfeita!

Somente após todo o ritual, com os olhos semicerrados, ela lançou o Flamingo em direção ao Ouriço que, obedientemente, se deixava impulsionar em direção ao arco formado pelas cartas curvadas.

De olhos arregalados, Alice assistia a tudo em absoluto silêncio. A angústia crescia dentro dela, como um nó apertando por dentro do peito. Nada daquilo fazia sentido.

– Mas... – ela sussurrou como quem tentava resolver um enigma quebrado. – Isso não é um jogo. Isso é um desfile de regras inventadas. Isso não é um taco. É um Flamingo. A bola é um Ouriço. Bolas são redondas. Tacam-se. Flamingos se debatem. Ouriços se enrolam. Isso não pode ser um jogo.

A Rainha, que começava a celebrar o ponto da vitória, cuidadosamente encenado com ares de xeque-mate, mal teve tempo de saborear o triunfo. Embora ditas sem alarde, as palavras de Alice se infiltraram sorrateiramente entre os gritos da plateia, como se todos procurassem uma fresta no burburinho, e encontraram passagem direta até o ouvido da monarca, quebrando por completo o clímax daquele momento cerimonial.

Num meio-giro brusco sobre os calcanhares, a Rainha apontou o dedo em direção à menina, e fulminante alertou.

– Você ousa questionar as peças do meu jogo? O Flamingo é um taco. O Ouriço é uma bola, porque eu digo que são!

– Mas não são – Alice rebateu, com a voz embargada. – Não se pode chamar de taco o que tem penas. Nem de bola o que tem espinhos. Isso não faz sentido! Não segue lógica nenhuma!

– Ora! Lógica? As regras são minhas. Nesse reino, sentido é o que eu escolho dar!

Como em um duelo, os dois olhares se fuzilaram. O de Alice firme, obstinado, se recusando da sua literalidade ao aceitar que animais pudessem ser objetos. O da Rainha ardente, enfurecido por ver sua ordem ritual quebrada por uma menina que ousava contestar a rigidez do seu mundo.

– Mas não muda o fato de um Flamingo não servir para bater e um Ouriço não rolar direito! Nada aqui é como deveria ser! – a Rainha esbravejou.

– Está vendo? – Alice não recuou no enfrentamento com a Rainha. – Cada movimento tem sua ordem, seu tempo, sua forma. Primeiramente, a postura. Depois, o gesto. Por fim, o ponto. É assim que se joga. É assim que se vence.

– Mas ao que parece você chegou aqui achando que poderia improvisar, alterar o que é tradição, reinventar o que já está decidido – a Rainha fez uma pequena pausa e logo perguntou. – Me diga... Por acaso, no lugar de onde veio, deixam qualquer um mexer no repertório de uma Rainha? É isso? Basta um suspiro torto e já se pensa que pode mudar as regras?

A afirmação da Rainha começou com um tom de conselho, mas ao longo da fala se transformou em uma pergunta irônica, debochada, e carregada de cólera, por estar sendo questionada. Sobretudo por alguém que ousava tentar uma simples mudança em seu repertório real.

Alice bufou, com o rosto ainda mais ruborizado.

– Isso não é simples! Isso é um teatro sem roteiro! – ela retrucou.

Impaciente, a Rainha cruzou os braços e definiu.

– Talvez o problema esteja em quem não sabe seguir um papel.

Novamente, o Flamingo de Alice tentou fugir do seu braço. Ela olhou para ele, depois para o Ouriço, que cochilava como se nada estivesse acontecendo, e pela primeira vez ela pensou se o problema era mesmo ela, ou daquele mundo invertido, onde se esperava que tudo tivesse a forma que a Rainha decidisse.

No exato momento em que as tensões entre Alice e a Rainha pareciam cristalizar o ar, Alice viu ao longe o Coelho Branco correndo apressado entre os arbustos da quadra. Com um impulso repentino, ela deu um pulo largo, se posicionando bem na frente dele.

Assustado, o Coelho arregalou os olhos e exclamou, tentando se recompor.

– Você?

– Sim. Eu mesma. Por aqui também?

– Estou sim, mas confesso que um pouco nervoso.

Alice arqueou as sobrancelhas e indagou.

– Por que você está nervoso?

O Coelho olhou para os lados, como se temesse que estivessem sendo ouvidos e sussurrou.

– A Duquesa foi presa. Sentenciada. Pela Rainha.

– Sentenciada? Por quê? O que houve? – Alice perguntou alarmada.

Torcendo o lenço entre as patas, o Coelho suspirou.

– Foi uma besteira. A Rainha estava explicando como se dança a Valsa Real. Ela disse que eram dois passos para a direita, dois para a esquerda, levantar o pé duas vezes, e ficar na ponta dos dedos.

– E? – Alice estava ansiosa pela resposta.

– Aí a Duquesa perguntou sobre qual era a moral daquilo.

– Só isso?

– Só isso. A Rainha respondeu que era porque era assim que tinha que ser.

– Mas a Duquesa?

– Ela rebateu de novo e indagou sobre qual era a moral de ter que ser assim?

– Então?

– A Rainha ficou roxa. Bufando, ela disse: Cortem-lhe a cabeça!

Alice levou as mãos à boca e questionou, sem acreditar.

– Por causa de uma pergunta?

– A Rainha não aceita ser questionada. Ela diz que a regra é o que ela decide que seja. Questionar a lógica dela é traição.

Apressado, o Coelho olhou novamente para o céu, antes de dizer de forma impaciente.

– Estou atrasado! Muito atrasado! Preciso ir, antes que pensem que estou envolvido! – ele saiu correndo, mais apressado do que nunca.

Alice ficou parada, olhando para a poeira deixada pelo Coelho, sentindo que aquela talvez fosse a sua última chance de sair daquele jogo que lhe causava tamanho desconforto. Ela deu alguns passos na direção por onde o Coelho tinha desaparecido, e foi então que no galho de uma árvore torta, surgiu, lenta e sorrateiramente, o Gato de Cheshire.

O sorriso veio primeiro, largo, enviesado, quase zombeteiro. Depois os olhos, que a fitaram com interesse.

– Vais a algum lugar, menina confusa? Ou apenas finge saber para onde ir?

Alice parou no mesmo instante. Ela sabia que estava diante de mais uma criatura estranha. No entanto, algo nele parecia ver através dela, como se ele pudesse ler o caos dentro de sua mente.

– Não estou fingindo. Só não sei como sair daqui.

O Gato ronronou, e o riso dançou entre os galhos.

– Quem entra nos jogos da Rainha, raramente sabe como sair. Talvez, só talvez, perguntar seja um começo, mesmo que por aqui perguntas custem caro.

Alice engoliu em seco. Ela estava prestes a fazer uma pergunta que talvez não devesse quando, por trás do Gato, surgiu a figura do Rei. Ele caminhava devagar, curioso com a imagem que se formava aos poucos entre os galhos. Primeiramente os olhos, depois o sorriso, e por fim a silhueta do corpo inteiro. Aquela aparição parcelada chamou sua atenção.

Ao se aproximar, o Rei franziu o cenho e parou diante do Gato de Cheshire.

– Estranho... Nunca vi criatura como você – o Rei falou intrigado. – Ao falar, esconde os olhos. Ao escutar, esconde o sorriso. Tem algum problema com coerência visual?

O Gato fez surgir, por um breve instante, uma única sobrancelha, apenas o suficiente para que o Rei percebesse, sem margem de dúvida, o desdém felino. Em seguida, a sobrancelha desapareceu, como se jamais tivesse existido, deixando claro que aquele gesto tinha sido reservado unicamente ao monarca.

– Majestade, o senhor confunde ausência com mistério. O mistério é a única forma segura de continuar inteiro por aqui – o Gato explicou.

O Rei não gostou do tom e reclamou.

– Ora, insolente! Você fala demais para quem aparece de menos!

O Gato arqueou o dorso elegantemente, com ares de uma valsa em desacordo e o desafiou.

– Vossa Majestade exige demais de quem mal consegue entender o mínimo, afinal, que sentido há em regras que mudam de boca conforme o trono?

O rosto do Rei enrubesceu e ele ameaçou o Gato.

– Eu vou avisar a minha esposa! Ela saberá como puni-lo! Você sabe qual é a punição costumeira dela. Não sabe?

O Gato soltou um miado breve, gracioso, e definiu.

– Ah, sim! Um corte limpo de realidade.

Sem mais palavras, o Rei se voltou em direção à Rainha, que naquele exato momento se preparava para dar uma nova tacada no jogo.

Ela estava bem no meio de seu ritual meticuloso – aquele que sempre terminava com três suspiros curtos e secos, emitidos em voz baixa – Huh! Huh! Huh! Como Alice tinha interrompido sua comemoração anterior, a Rainha desejava repetir o ponto da vitória. Justamente quando começava a projetar o movimento que golpearia o Ouriço, ela foi surpreendida.

O Rei ergueu a mão, num gesto que mais parecia uma saudação desajeitada, e bradou.

– Minha rainha! Minha rainha! Um momento!

Ela congelou no gesto, com a coluna ainda curvada e o Flamingo suspenso. Um leve tremor percorreu seus braços. Sua respiração se acelerou. O rosto enrubesceu. A pupila dilatou.

– Como ousa interromper meu momento de concentração? – ela gritou, se erguendo com violência.

– É só um pedido. Um pequeno pedido de punição para aquele Gato! – o Rei se pronunciou, apontando com o cetro trêmulo. – Ele zombou da minha face real!

A Rainha girou o olhar cortante até o Gato, que a observava com toda calma, de corpo ainda inteiro.

– Cortem-lhe a cabeça! – a Rainha bradou, sem pestanejar.

No mesmo instante, o corpo do Gato desapareceu suavemente, deixando para trás apenas a cabeça flutuando no ar. Sorridente. Tranquila. Quase debochada.

A Rainha hesitou, antes de perguntar.

– Onde está o carrasco? Tragam o Executor!

Uma carta de espadas correu até ele, vestida com uma capa preta e um capuz mal ajambrado. Uma encenação quase cômica de um carrasco. Ele segurava um machado de papelão reforçado com verniz. Perplexo, o Executor parou diante da cabeça flutuante.

– Majestade... Como cortar a cabeça de alguém que já está só com a cabeça? – o carrasco perguntou confuso.

O Rei também não sabia como resolver. A cabeça do Gato manteve o sorriso estampado. Poderia ter mostrado as garras, ou até suas presas afiadas, mas preferiu usar de sua astúcia.

– Majestade... Antes de seguir com a minha punição, devo lembrá-la de algo importantíssimo – o Gato falou com voz mansa e pausada. – A senhora já decretou a decapitação da Duquesa. Como sabemos, neste reino as ordens são cumpridas em sequência. Nunca se cortou uma cabeça anunciada por último, antes da anterior. Isso quebraria seu próprio ritual, a sua rotina, sua tradição e sua regra. Imagine a desordem!

A Rainha empalideceu e concordou com o Gato.

– É verdade! Nunca houve corte fora da ordem. Tragam a Duquesa! Tragam-na agora!

Imediatamente, todas as cartas do baralho saíram correndo em direção ao labirinto, para buscar a Duquesa, esquecida em alguma cela improvisada.

Enquanto isso, a cabeça do Gato girou no ar, fazendo uma reverência elegante para Alice. Depois piscou apenas um olho e sumiu suavemente, deixando para trás apenas o eco de sua risada pendurada nos galhos.

Em silêncio, Alice observou tudo. O jogo continuava, mas sem jogadores. Os Flamingos e Ouriços corriam de um lado para o outro, livres, quase eufóricos, como se celebrassem o fim de uma ordem que os mantinha presos pelos bicos e pelas patas.

Naquela altura do jogo de croquet, Alice teve a triste sensação de que o seu ponto de crochê, aquele que ela tanto queria desatar, já não podia mais ser refeito. Era tarde demais para voltar atrás e costurar com exatidão a trilha que lhe daria sentido.

No meio daquele caos dançante, algo dentro dela também se desfazia. A segurança da previsibilidade tinha escorregado por entre os dedos. Tudo parecia frouxo demais ou apertado demais. Foi então que Alice compreendeu que naquela terra, não era apenas a lógica que se desfazia, mas a própria regra que se erguia como um carrasco. Invisível, mas implacável.

Sua rigidez amarrava a todos como um nó de uma linha de tricô. Segui-la cegamente deixava todos perdidos. Desrespeitá-la, mesmo que por um impulso legítimo, era o que realmente fazia as cabeças rolarem.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

(...) certa vez Alice teve a ideia de esbofetear as próprias orelhas por ter trapaceado num jogo de croquet que estava jogando contra si mesma, pois essa curiosa criança gostava muito de fingir ser duas pessoas.

(Carroll, 1865, p.13)

Alice continuou crescendo, crescendo, e dali a pouco teve de se ajoelhar no chão; mais um instante e não havia mais espaço para tal; tentou então o artifício de se deitar com um cotovelo contra a porta e o outro braço enrolado em volta da cabeça. Mas ainda continuou crescendo, e, como último recurso, enfiou um braço pela janela afora e um pé pela chaminé acima, murmurando: "Agora não posso fazer mais nada, aconteça o que acontecer. O que vai ser de mim?"

(Carroll, 1865, p.28)

Alice falou para a lagarta: (...) "mas quando tiver de virar uma crisálida… vai acontecer um dia, sabe… e mais tarde uma borboleta, diria que vai achar isso um pouco esquisito, não vai?"

(Carroll, 1865, p.34)

Capítulo 9

Corpos híbridos, aprendizagens múltiplas

Alice ainda estava saindo do campo de croquet, com a cabeça girando como um flamingo mal-humorado, quando viu algo que a fez parar no meio do caminho – a Duquesa. Seu corpo reagiu antes que ela pudesse pensar. Um arrepio subiu pelos seus braços e o seu estômago deu uma volta completa.

– E agora? – Alice perguntou a si mesma, com um tom de voz que parecia fazer eco ao seu pensamento.

Ela se lembrou do rosto severo, da casa cheia de gritos, da panela de sopa fervendo e do bebê nos braços da mulher, aquele mesmo bebê que, mais tarde, bem... Não era exatamente um bebê. Foi Alice que notou que aquilo era um porquinho. Além disso, ela soltou o porquinho para ele correr livre pela floresta.

– Será que a Duquesa vai se lembrar disso? Será que ela vai se lembrar de que o último lugar onde viu o porquinho foi nos meus braços? – Alice balbuciou para si.

No entanto, Alice percebeu que a Duquesa não parecia se lembrar de nada. Ou, se lembrasse, não dava sinal algum. Ao contrário, a Duquesa foi ao encontro de Alice, e com um sorriso que jamais existiu antes, ela falou com um tom de voz meloso, como se tivesse se banhado em xarope doce.

– Olá, minha querida! Que alegria em revê-la!

Alice piscou os olhos e sentiu a voz suave da Duquesa, gentil, quase aconchegante.

– Oi – Alice respondeu cautelosa.

– Espero que você esteja se divertindo com os jogos da Rainha. Ah! O croquet é uma maravilha! Confesso que ela é um pouco desgovernada – a Duquesa riu de um jeito inesperadamente leve.

Alice franziu a testa e se questionou.

– Como assim? Essa é a mesma Duquesa? Aquela que gritava e parecia querer ferver o mundo em sopa?

– A senhora parece diferente hoje – Alice indagou, sem conseguir esconder a dúvida.

– É que hoje não tem pimenta – a Duquesa respondeu com naturalidade. – Você sabe... A pimenta irrita.

Se a pimenta deixa uma pessoa brava, talvez o caramelo deixe alguém doce. Se açúcar acalma, talvez vinagre deixe as pessoas rabugentas. Alice pensou e tudo parecia fazer sentido. Literalmente. Então ela começou a formar combinações.

– Pimenta é igual Braveza /Caramelo é igual Doçura / Limão é igual Impaciência / Chá de Hortelã é igual calma?

Quando Alice estava prestes a concluir a sua linha de pensamento culinário, a Duquesa se inclinou para frente, e com um gesto quase automático, ela cutucou Alice com o queixo. Era um queixo grande, afiado, que avançava como um bico de pássaro, pontudo e sem cerimônia.

– A moral da história, minha querida – a Duquesa cutucou o ombro de Alice e disse. – É que precisamos sempre nos lembrar da gentileza – ela cutucou Alice no braço. – E viver com amor – daí ela cutucou Alice na costela.

Alice se encolheu e questionou a si mesma.

– Por que é que, mesmo sendo gentil, ela me faz querer fugir? Se ela mudou de atitude, por que ainda me sinto desconfortável? Será que toda mudança de comportamento é uma mudança verdadeira? Será que acolher uma criança é só sorrir e falar baixo, ou é também perceber que o que conforta uma pode inquietar a outra, como o próprio toque, que para alguns é afeto, mas para outros pode ser ruído, causar desconforto, ou até ser vivido como invasão?

Essas perguntas começaram a rodopiar na mente de Alice enquanto o queixo da Duquesa, com toda sua nova doçura, continuava se encostando a ela como se tivesse permissão.

Foi aí que a lembrança da escola voltou para Alice, não como uma imagem, mas como uma sensação na pele. Não era uma memória feita de cenas ou diálogos nítidos, mas de uma percepção tátil que emergia sem convite. Era como se a pele, e não a mente, fosse o lugar onde aquela recordação estava guardada. Um arrepio sutil, uma tensão involuntária nos ombros, o reflexo de se encolher diante de um gesto que ainda não tinha acontecido. Ali, diante da Duquesa, o passado não voltava como lembrança lógica, mas como impressão sensorial. Era isso que doía. O corpo sabia, antes mesmo que Alice pudesse pensar.

Ao olhar nos olhos da Duquesa, e na intromissão silenciosa que seu queixo insistia em causar, Alice foi tomada por outra lembrança. Não uma cena completa, mas uma imagem que emergiu como eco – a de uma educadora da escola. Ela era alguém que todos adoravam. Todos mesmo. Diziam que ela era acolhedora, criativa, atenciosa.

No entanto, Alice sempre teve uma impressão diferente, que nunca contou a ninguém. A professora sorria o tempo todo, usava roupas coloridas, distribuía elogios com facilidade, e fazia questão de tocar nas crianças. Ela encostava a mão no ombro, fazia carinho no cabelo, segurava o queixo com delicadeza para alinhar o olhar, e ajeitava o lápis, guiando a mão de cada aluno com a sua.

Aquilo que era motivo de tanto elogio, em Alice causava aflição. Não era o gesto em si, mas a sensação do toque direto na pele. Algo naquele contato deixava seu corpo em alerta, como se estivesse sempre tentando se defender do invisível.

Apesar de a professora ser considerada tão boa, ela nunca perguntou sobre o motivo de Alice se encolher ou se virar discretamente, quando ela a tocava. Ela nunca notou, ou nunca considerou importante que, talvez, o que funciona para muitos, pode ferir alguém em silêncio.

Que nem todo gesto de cuidado é percebido como tal. Que nem sempre o toque acolhe, mas às vezes atravessa.

Aquela educadora conduzia a sala como se todos ali fossem versões da mesma criança, aplicando os mesmos gestos, os mesmos métodos, as mesmas palavras, como se tivesse uma fórmula única para ensinar e acolher. Era como seguir uma receita, onde cada passo parecia pré-definido, independentemente de quem estivesse à sua frente. Alice não se encaixava nesse molde. Suas respostas não vinham no tempo esperado, seu corpo não reagia como o dos demais, e seus limites não eram visíveis à primeira vista.

Na época, ela não soube nomear o incômodo. Apenas sentia que tinha algo na forma como era tocada, corrigida ou orientada, que a fazia se recolher. Anos depois, diante da Duquesa, com seu tom adocicado e seu queixo insistente, a mesma sensação retornava. Um desconforto silencioso, uma percepção de invasão velada sob a aparência de gentileza. Mudou o cenário, mudou a figura, mas o efeito era familiar. Novamente alguém agia como se o gesto fosse universal, quando, para Alice, ele era excessivo, incômodo, intrusivo.

Para qualquer outra pessoa que visse aquela cena, a Duquesa parecia transformada – gentil, sorridente, leve. Para Alice, tinha algo que não tinha mudado ou que mudou apenas por fora. O jeito como ela invadia. O jeito como o queixo dela encostava direto na pele. O jeito como falava palavras bonitas enquanto atravessava um limite que Alice não tinha autorizado, porque Alice tinha regras internas. Regras que nem sempre eram ditas em voz alta, mas que organizavam o mundo dentro dela. Uma dessas regras era clara. Não se deve tocar sem ser convidado, principalmente quando o corpo ainda está se defendendo.

Por um instante, Alice teve quase certeza de que a sua professora e a Duquesa eram a mesma pessoa, caso pertencessem à mesma casta social e à mesma profissão. Ambas eram, à sua maneira, simplesmente doces. Em Alice, esse doce não derretia. Ele arranhava. Era como passar mel sobre uma pele machucada. Ela compreendia que o problema não era apenas o que se fazia, mas a forma como se fazia. Para Alice, essa forma ainda feria.



Em um segundo, a imagem que Alice desenhava em sua mente, traçada entre doces memórias e desconfortos velados, evaporou como açúcar em chá quente. Alice deu um suspiro e, instintivamente, recuou um passo. Foi um movimento pequeno, quase imperceptível, mas para ela trouxe uma onda súbita de alívio, como se ao se afastar um pouco erguesse um escudo invisível. Um espaço mínimo, mas essencial entre o toque e o pensar.

No entanto, a Duquesa não parecia perceber. Ela se aproximou um pouco mais, inclinando o corpo, como se quisesse compensar a distância criada. Com um sorriso que pretendia ser terno, mas soava cheio de significados, a Duquesa expôs.

– Certa vez me disseram que todo desconforto traz um ensinamento.

Desconfiada, Alice a olhou, e com os ombros ainda tensos, embora o tom de voz fosse calmo, ela perguntou.

– O que exatamente eu deveria aprender agora?

– Ora! – com um tom de voz de quem estava sempre tirando uma lição do bolso a Duquesa falou. – Até o incômodo pode ser nobre! Talvez o seu passo para trás seja um símbolo de autoconhecimento. Veja só que bonito!

Alice piscou devagar, tentando entender se aquilo era um consolo, uma provocação, ou só mais uma daquelas respostas que tentam consertar o que não está quebrado.

– Nem tudo precisa ter um símbolo – Alice foi taxativa.

– Ah! É claro que precisa! Tudo tem uma moral, minha querida! – a Duquesa exclamou satisfeita. – quando o porquinho fugiu, por exemplo, o que aprendemos? Que não se deve confiar demais nas aparências! Ora! Veja que maravilha de lição!

Alice franziu a testa e um pensamento lhe ocorreu. Então... Desde o início ela já sabia que o bebê era um porquinho, ou só descobriu depois, quando recebeu a visita do Gato de Cheshire.

Como a Duquesa não demonstrava qualquer sinal de aborrecimento pela perda do filho, digo, do porco, aquilo trouxe a Alice uma sensação discreta de consolo, afinal, talvez ela não tivesse feito nada de errado.

Como quem quisesse encerrar o assunto de forma leve, quase conformada, Alice respondeu.

– Talvez a gente só tenha aprendido que porquinhos gostam de correr.

Por um segundo, a Duquesa pareceu confusa, como se a resposta não coubesse nas caixinhas que ela usava para guardar significados.

– Hum... Mas não é mais interessante pensar que tudo tem uma moral por trás? – a Duquesa rebateu.

– É mais cansativo do que interessante – Alice discordou. – Às vezes, o que acontece apenas acontece. Não tem lição. Não tem aprendizado. Só tem o tempo passando.

Nesse instante, como quem abre um armário antigo dentro da própria cabeça, Alice voltou a se lembrar da escola. Mais uma vez, a Duquesa a lembrava daquela professora. Não só por causa dos toques, do jeito uniforme de tratar todo mundo, como se fosse feito com o mesmo molde, mas por causa da mania de dar sentido obrigatório a tudo. Assim como a Duquesa, a professora era colecionadora de morais.

A educadora da escola de Alice parecia ver a sala de aula como um tabuleiro de jogo, desses com espaços numerados, cartas viradas e metas pré-determinadas. Cada tarefa era como uma jogada. Cada resposta, uma peça que só se encaixava se fosse exata. Cada aluno, uma tentativa de encaixe no molde que ela já tinha imaginado.

A professora transformava qualquer acontecimento em lição de vida, como se estivesse lendo de um livro invisível, que só ela tinha. Se Alice errasse uma letra na caligrafia, era repreendida com um discurso sobre disciplina. Se alguém chorasse no recreio, a professora logo aparecia com uma reflexão sobre empatia. Se um aluno se calava por timidez ou confusão, ela falava de respeito e de saber ouvir. Se um desenho saía torto ou incompleto, virava lição sobre coragem e persistência.

Mas o que ninguém percebia, ou não queria perceber, era o cansaço que isso provocava, porque nem sempre um erro de caligrafia significa falta de disciplina. Nem toda lágrima precisa ensinar alguma coisa. Nem todo silêncio precisa ser interpretado.

Às vezes, Alice apenas desejava desenhar o que lhe vinha à mente. Ela queria simplesmente ficar em silêncio, chorar em paz e buscar seu próprio equilíbrio, sem que alguém precisasse rotular o que ela sentia.

Com aquela professora tão segura de suas regras, Alice se sentia confusa, frustrada, como se estivesse sendo avaliada por um critério que não tinha nada a ver com ela.

Certa vez, quando foi criticada por não terminar uma ilustração, Alice perguntou à professora – E se o desenho não for sobre resistência? E se eu apenas ainda não souber como acaba?

Como quem escutava um equívoco adorável, a professora sorriu e explicou – Toda expressão tem um sentido, Alice. Mesmo que você não veja, ele está lá. Basta procurar.

No entanto, às vezes o sentido não estava lá, ou não fazia nenhum sentido procurar.

A sensação que Alice tinha era de que as respostas já vinham prontas, antes mesmo que as perguntas fossem feitas. A professora sabia qual moral queria encontrar e forçava cada história, cada gesto, cada comportamento a caber no seu molde, como se todos os alunos devessem sair da escola com a mesma forma, e a mesma ideia sobre o que é certo ou errado, bonito ou feio, útil ou inútil. Isso não machucava somente Alice. Ela se lembrava do Tomás, um amigo que sempre foi mais calado, mais lento para falar, que às vezes confundia metáforas com fatos e ficava parado, sem entender o que era esperado dele.

Certo dia, quando a professora pediu que todos escrevessem sobre o que era liberdade, Tomás ficou com o lápis na mão por muito tempo. No fim, ele escreveu que liberdade era quando o portão da escola estava aberto e ele podia sair.

A professora olhou aquilo e sem paciência foi logo exclamando – Isso não é liberdade, Tomás! Você não entendeu a proposta!

Mas Alice achava que ele tinha entendido melhor do que todos.

Quantas vezes a professora desprezava respostas como aquela, por elas não se encaixarem no molde que ela queria ver? Quantas vezes um pensamento único, concreto, direto, que podia ser uma janela legítima da mente de alguém era descartado, porque não vinha embrulhado com palavras abstratas e morais grandiosas?

Naquele momento, Alice entendia que a professora confundia ensino com doutrinação, processo com produto, e os alunos com peças de um mesmo quebra-cabeça, onde o encaixe era mais importante do que o desenho final.

Entretanto, as pessoas não são quebra-cabeças com soluções fixas. Elas são caminhos. Cada caminho leva a um lugar diferente.

A resposta não está no sim, nem no não. Alice sempre refletia. Ela está no meio do caminho, onde ninguém ensina a procurar.

O que mais Alice sentia falta naquela sala era alguém que se aproximasse com calma e perguntasse – O que faz você aprender melhor? Qual o jeito certo para você?

A professora nunca fazia esse tipo de pergunta, talvez porque já tivesse todas as respostas. Ali, diante de Alice, a Duquesa parecia agir do mesmo modo. Ela transformava o incômodo do toque em simbolismo, o passo para trás em sabedoria, o silêncio em moralidade. Tudo que Alice queria era o direito de sentir sem precisar traduzir cada sensação em lição.

Então Alice encarou a Duquesa e a questionou firmemente.

– E se não tiver moral nenhuma? E se for apenas uma menina desconfortável com o queixo de alguém que encosta nela?

A Duquesa sorriu, mas um traço de incômodo era evidente no canto da sua boca.

– Talvez a moral seja que nem todo mundo entende a moral dos outros – ela falou com muita calma.

Alice respirou fundo. Ela estava cansada de morais. Cansada de ter que transformar cada gesto em mensagem, cada desconforto em aprendizado, cada silêncio em sabedoria. Talvez, naquela tarde, ela só quisesse a liberdade de sentir sem legenda, sem lição, sem a obrigação de fazer da dor um capítulo ilustrado de algum manual, porque nem tudo que se sente precisa virar sentença. Às vezes, sentir é só isso. Apenas sentir. Para Alice, naquele momento a única moral que fazia sentido era não precisar de nenhuma.

– Veja bem, Alice – a Duquesa tornou a falar enquanto girava a poeira do campo de croquet, que pairava na ponta dos seus dedos, como se ela mexesse um caldeirão de ideias – Um passo torto em uma dança, sempre revela a hesitação do coração.

Alice deu um gritinho. Não exatamente por ter se imaginado dançando, mas por ter tropeçado em uma pedra. De algum modo, ela sentiu que aquele incômodo representava bem a dor que tinha acabado de sentir no pé, como se mais uma vez aquela busca de moral viesse cutucar uma ferida que ainda doía.

A Duquesa inclinou a cabeça e fez uma pausa, antes de continuar.

– Alice, até mesmo uma pedra no caminho pode ser um professor severo, porque a pedra pode ensinar você a olhar por onde anda. A moral da história é que tropeçar é antecipar a sabedoria.

Alice pigarreou, tentando manter a compostura. A conversa já estava naquele ponto em que qualquer ruído do ambiente poderia ser interpretado como metáfora.

– E o céu nublado? – Alice arriscou, apontando para o cinza acima.

– Ah! Céus nublados são cobertores para pensamentos tímidos! – a Duquesa exclamou como se tivesse encontrado um diamante dentro da própria fala. – Moral? Até os dias opacos têm brilho, se olharmos de olhos fechados.

Alice tentou conter um sorriso. Não era um gesto de humor, mas de cansaço, como quem, diante de tanta tentativa de extrair moral de tudo, resolvesse desmontar, com leveza aparente, aquela estrutura engessada e repetitiva. Foi então que numa espécie de armadilha sutil, Alice lançou a pergunta, como se convidasse a Duquesa a escorregar no próprio argumento.

– Não seria melhor a Duquesa não se esforçar tanto para encontrar moral em tudo isso? Pode ser muito trabalhoso. Quando algo dá muito trabalho, talvez as pessoas não queiram ter trabalho em ouvir ou entender.

A fala era propositalmente afiada. Alice esperava que a Duquesa captasse o recado escondido por trás do tom, mas, serena, a Duquesa respondeu sem hesitar.

– Não tem problema. Se alguém não quiser ter trabalho para conversar comigo, eu junto tudo isso e dou de presente para ela.

Alice parou. Aquilo a pegou de surpresa. A Duquesa não percebeu o tom irônico, nem o jogo de palavras embutido. Mesmo assim, ela respondeu com gentileza, sem se ofender, nem se afastar. Foi nesse instante que algo se virou dentro de Alice, que reconheceu, na cena, uma situação íntima que ela já tinha presenciado inúmeras vezes na escola.

Era como se, por um momento, ela saísse do seu próprio corpo e observasse tudo de fora, atrás de uma câmera, redefinindo os papéis dos personagens. O que mais a surpreendeu foi perceber que através dessas lentes que mostravam a sua versão infantil, quem assumia esse papel era a Duquesa, enquanto a figura da educadora rígida e impaciente era, na verdade, a própria Alice em sua persona atual.

Por um instante, um arrepio percorreu o corpo de Alice, e ela ficou tonta, sem saber se deveria pedir uma pausa naquele roteiro, mudar de cena ou encarar, envergonhada, aquele olhar voltado para si, como quando assistimos a um filme e reconhecemos nos vilões traços que habitam em nós. De repente o roteiro se desenrolou sob seus olhos, e ela viu e sentiu a Duquesa como a aluna que não compreendia a ironia, enquanto Alice se tornava a educadora impaciente, disfarçando julgamento sob palavras cuidadosas.

Na escola, muitas vezes, quando Alice não compreendia um duplo sentido, uma metáfora ou uma instrução implícita, o olhar da professora mudava. Não para ensinar de outro jeito, mas como quem decide que o aluno não tem capacidade, como quem vê na dúvida um deboche, como quem julga sem escutar de verdade. Ali, sem querer, Alice fazia o mesmo.

Ela tentou usar a ironia como uma crítica, e ao não ser compreendida foi que percebeu o erro que tinha feito. E se a Duquesa não tivesse mesmo meios de captar esse jogo? E se estivesse apenas sendo sincera?

Talvez o problema nunca tenha sido só a compreensão. Talvez fosse a pressa com que se desqualifica quem não entende. O peso dado a uma interpretação que nem sempre chega ao outro da mesma forma. A ideia de que só há uma forma correta de entender o mundo, e quem não atinge esse padrão não merece o esforço de ser incluído.

Na escola, Alice aprendeu a reconhecer o que era ser deixada de lado, mas começava a perceber que raramente notava quando era ela quem colocava o outro à margem, por pressa, impaciência ou por não perceber que nem todos percorrem o mundo do mesmo modo. Ela já não se via apenas como a criança incompreendida. Aos poucos, Alice foi entendendo que também podia ocupar o lugar de quem não oferecia espaço, e muitas vezes a linha entre ferir e ser ferido é mais sutil do que parece.

Sempre foi fácil perceber quando as pessoas não me respeitavam. Alice pensou francamente. Será que eu noto quando sou o agente do desrespeito?

Alice pensou como se seus pensamentos buscassem o canto mais escondido do seu próprio coração, à procura de redenção, e ao mesmo tempo estendessem a mão até o coração da Duquesa, pedindo, quem sabe, uma espécie de absolvição silenciosa.

Ela imaginou que talvez o mais importante na vida, como na escola – pois foi lá que ela aprendeu, de fato, a viver em sociedade, além das paredes de casa –, fosse algo além das respostas certas. Que o principal nem sempre era encontrar a moral escondida no fundo da história. Talvez fosse o esforço de permanecer em diálogo, mesmo quando ele não vinha como esperado. Talvez o segredo não estivesse em um jogo de certezas, mas em uma dança entre tempos diferentes. Uma escuta, antes de uma lição. Uma presença, antes de um conteúdo. Um querer compreender, mesmo sem entender tudo.

Ainda alheia ao turbilhão que fervia dentro da mente de Alice, a Duquesa abriu a boca, e seus olhos vagavam em busca de mais uma lição, mais uma moral, mais uma frase encerrada com chave de ouro. Ela começou a falar, e quando estava prestes a pronunciar a palavra moral, a sílaba *mo* foi interrompida ainda na garganta, porque naquele exato instante, a Rainha surgiu firme, séria e intempestiva.

– Duquesa – a Rainha falou com um tom de voz cortante. – A moral da história é simples. Você ou sua cabeça. Algo vai ter que sumir da minha visão. A decisão é sua, mas tem que ser imediata!

A Duquesa fugiu tão rápido quanto levaria para pronunciar o resto da palavra moral.

– Venha, menina! Quero que conheça melhor o meu reino! – a Rainha ordenou, ajeitando sua gola inflada de autoridade.

Alice hesitou. A presença da Rainha era pesada, como se a atmosfera ao redor também precisasse obedecer. O Rei estava próximo, porém ligeiramente afastado, observando as duas, como quem escutava de longe uma música que já conhecia de cor, mas não cantava junto.

– Eu mesma adoraria acompanhá-la! – continuou a Rainha. –Mas estou ocupadíssima! Preciso mandar concluir as sentenças que ordenei durante o jogo de croquet! Foi um caos! – ela gesticulava enquanto falava, como se ainda estivesse vendo a cena diante dos seus olhos. – Mandei cortar tantas cabeças! Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe a cabeça! – ela repetia, com prazer visível no som da própria voz. – Acabei prendendo metade do baralho! A outra metade teve que prender a metade que seria decapitada! Não sobrou ninguém para fazer as argolas do croquet! Tivemos que encerrar o jogo! Um absurdo!

Enquanto a Rainha contava a história com o orgulho de quem acreditava estar mantendo a ordem, Alice ouviu, ao longe, a voz do Rei, dirigida com firmeza a Heraldo Carta-Guarda.

– Façam o comunicado de que todas as outras cartas estão absolvidas. Por ora não toquem as cornetas.

A frase saiu como se ele não quisesse ser ouvido. No entanto, teve efeito imediato e explosivo. As cartas-guardas hesitaram, soltaram os prisioneiros, e o rumor da anulação se espalhou como um vento estrondoso em meio à tempestade. A Rainha não escutou, ou fingiu não escutar, pois sua expressão permaneceu imutável diante da desautorização. Na verdade, parecia ter, nela, mais um ímpeto de fúria explosiva, quando gritava Cortem-lhes a cabeça, do que uma real intenção de permitir qualquer mudança.

Alice franziu a testa e imaginou que talvez a Rainha não fosse exatamente uma criminosa, mas se deleitasse em ser uma ameaça viva. Será que, afinal, ambos não deixavam de ser uma ofensa ou talvez um crime? Alice pensou curiosa.

– Sabe – Alice falou para a Rainha. – A senhora me lembra de uma professora que eu tive.

A Rainha parou de andar e se virou bruscamente para Alice.

– Uma professora? Você está me comparando com... Com... alguém do mundo comum? Eu sou uma alteza!

– Sim, mas é que ela também falava muito em punições. Ela dizia que ia tirar pontos, que ia ligar para os pais, que ia mandar para a diretora, mas quase nunca fazia nada. A gente vivia tenso, sem saber se era verdade ou somente ameaça.

A Rainha apertou os olhos, como se não soubesse se devia se ofender ou se defender.

– Quer dizer então que você está insinuando que eu sou uma soberana sem coração?

– A senhora é a Rainha de Copas! Copas é o naipe do coração. Não é? Então disso eu jamais poderia lhe acusar.

A resposta calou a Rainha por um instante, acompanhada de um sorriso que ela fez força para conter, mas apenas por um breve momento.

– Pois saiba que há muito coração em cada uma das minhas sentenças! Cada vez que eu digo Cortem-lhe a cabeça, é um gesto pedagógico!

Alice suspirou. O tom da Rainha era quase o mesmo da professora que ela se lembrava. Frases ditas com autoridade, mas sem escuta. Regras proclamadas com convicção, mas aplicadas ao sabor do momento.

Naquele instante, Alice não precisou raciocinar para refletir. Ela pensou com o corpo, com a memória de quem já tinha estado do outro lado daquela rigidez. Era isso. A Rainha não era má, mas era incoerente. Para algumas crianças, incoerência pode ser o que mais machuca. Era como se, naquele momento, a figura da professora, que antes parecia com a Duquesa, tivesse assumido os traços da Rainha, uma mulher cheia de autoridade e boa intenção, mas que ensinava mais com medo do que com sentido.

Quando elas viraram uma curva no jardim de arbustos, ali, espichado sob uma árvore torta, dormia um ser alado, de aparência exausta.

– Grifo! – a Rainha exclamou impaciente. – Acorde, seu preguiçoso!

Sem muita pressa, o Grifo abriu um olho e depois o outro.

Fascinada, Alice parou ao ver a estranha criatura pousada sobre a pedra. Ele tinha a cabeça de águia, com olhos atentos e penas douradas, que reluziam à luz. As patas dianteiras, também de ave, terminavam em garras afiadas, mas se moviam com delicadeza. Nas costas, duas asas douradas se abriam com imponência, batendo suavemente, como se respirassem.

O corpo era de leão, forte, imponente, com uma cauda longa que se movia em círculos lentos. As patas traseiras pisavam o chão com firmeza. Apesar da aparência grandiosa, foi a voz que mais impressionou Alice. O tom era suave, sereno, como um sussurro morno de rio, capaz de acalmar até os pensamentos mais confusos.

– Leve essa menina para conhecer o reino! E não demore! Senão vocês dois vão para a minha lista de decapitações!

Resignado, o Grifo bocejou. Alice sorriu, sem saber se ria da ameaça ou da preguiça alada à sua frente.

– Ah, se é para conhecer o reino... – o Grifo falou, abrindo uma asa, como quem espanta o tempo. – Então vamos. Vamos ver quem não é o que é a Tartaruga que é Falsa, mas não mente!

– Tartaruga falsa? – Alice repetiu admirada.

Ao mesmo tempo em que Alice tentava entender as palavras entrecortadas do Grifo, a Rainha comentava em voz alta, sem disfarçar o desdém.

– Lá vem o Grifo, com essa fala toda embaralhada! – ela resmungou, arqueando uma sobrancelha enquanto observava a criatura abrir as asas, com um tremor leve. – Mas eu sei. Eu sei... Só fica assim quando está nervoso. Estranho é que eu nunca deixo ninguém nervoso, apenas no ponto de fervura!

– É a que foi Falsa – o Grifo afirmou, fixando-se apenas no comentário de Alice. – Falsa como um sonho que tenta virar verdade – ele falou entredentes enquanto começava a andar, com as asas se ondulando atrás de si, como lembranças que se recusam a evaporar.

Impaciente, a Rainha bufou e ordenou.

– Isso mesmo! Levem-na! Mostrem o que há de mais ilustrativo por aqui. Mas, cuidado, viu? Se ela voltar com a cabeça muito cheia, talvez eu mande esvaziar. Cortem-lhe a cabeça!

Alice quis responder, mas o Grifo lhe deu um cutucão com a asa.

– Anda logo, antes que ela se anime a cumprir... Cumprir... Alguma dessas sentenças!

Distante e quase invisível, o Rei apenas ergueu um dedo no ar. Em segundos, um guarda se aproximou e cochichou em seu ouvido.

– Todas as cartas já foram libertadas, Majestade.

Alice ouviu, mas novamente a Rainha pareceu fingir que não ouvir nada.

Enquanto caminhavam, o Grifo olhava para frente, mas seu tom era mais leve.

– A Tartaruga Falsa vai contar coisas tristes, ou pelo menos vai tentar. Ela gosta disso. Mas nem tudo que chora dói de verdade. Algumas lágrimas são só enfeite de emoção.

Alice pensou em responder, mas se calou. Quando chegaram, a cena era clara. Sobre uma pedra larga à beira do mar, a Tartaruga estava encolhida, com a cabeça de vaca voltada para baixo, soluçando de um jeito quase teatral.

– Ela está chorando – Alice sussurrou inclinando-se.

– Não liga – o Grifo aconselhou. – Isso é fantasia dela. Ela sempre começa assim.

Alice conteve qualquer nova pergunta. Alguma coisa no tom dele parecia desconfortável. De repente, Alice percebeu algo que nunca tinha notado – a sua forma. O Grifo tinha corpo de leão, forte, imponente, com garras que pareciam agarrar o chão com autoridade, mas suas asas e a face de águia, majestosas, conferiam-lhe uma leveza quase celestial, como se pudesse alçar voo e se elevar acima de tudo a qualquer instante. Era como se ele fosse um protótipo de predador ou de um ser moldado para ocupar o topo da cadeia, com habilidades distintas para se adaptar aos territórios onde precisasse agir.

Já a Tartaruga Falsa tinha um casco robusto e escuro, mas a cabeça era de vaca. Os olhos grandes, o focinho molhado, os movimentos lentos. Uma presa. Um ser calmo, paciente, como se soubesse que não importa a pressa do mundo, ela sempre chegaria depois. Dois seres híbridos. Dois seres opostos. Ainda assim, estranhamente próximos.

Alice olhou de um para o outro, e algo dentro dela se abriu. Não como um pensamento completo, mas como uma sensação. Como se ela estivesse vendo, ali, pela primeira vez, a ideia de mundo.

– Às vezes – Alice disse mais para si do que para eles. – A gente também é assim. Um pouco predador e um pouco presa. Forte em um lugar, frágil em outro.

O Grifo fingiu que não ouviu. A Tartaruga pareceu respirar mais fundo. Então Alice percebeu que, assim como eles, ninguém era de um só tipo. Não existia uma forma certa de ser.

Alguns seriam feitos para voar alto. Outros, para carregar o mundo nas costas. Alguns aprenderiam rápido. Outros precisariam de mais tempo. Alguns chorariam fácil. Outros esconderiam o choro. Mesmo assim, todos podiam habitar o mesmo reino. Bastava ter alguém que soubesse olhar com atenção, interpretar com sensibilidade, reconhecer as qualidades e permitir que as potencialidades emergissem, como se cada ser fosse uma obra-prima da natureza, formada por forças invisíveis, tal como os elétrons que orbitam em torno de um núcleo, criando um microuniverso único e irrepetível, como se dentro de cada um existisse um cosmos em miniatura, esperando apenas ser compreendido.

Alice observava o Grifo e a Falsa Tartaruga em silêncio, mas a sua mente já tinha voltado para a escola. Não para os corredores, nem para os quadros ou provas, mas para os colegas que, como ela, também tinham tentado pertencer a um lugar que jamais pareceu moldado para recebê-los.

Alice se lembrou de Luísa, que foi afastada das aulas de educação física, porque em momentos de euforia ela girava sobre o próprio eixo. Não se tratava de desrespeito, nem de rebeldia. Era o modo como seu corpo se regulava e como encontrava centro em meio ao excesso de estímulos. Mas isso não foi entendido. Foi rotulado e interditado.

Também tinha o Heitor, que por repetir no final de cada execução a mesma sequência de notas musicais, teve negado o acesso ao estudo da partitura. A repetição, que para ele era uma forma de encontrar previsibilidade e prazer sonoro, foi vista como erro, ruído, desvio, e por isso ele foi calado.

Banido do laboratório de química foi o Antônio, porque expressava desconforto intenso diante de odores desconhecidos ou ruídos agudos. Para ele, sons metálicos, frascos tilintando, o cheiro ácido dos reagentes provocavam reações físicas difíceis de disfarçar. Mas ninguém quis entender o motivo. Apenas retiraram seu acesso, como quem fecha uma porta para evitar constrangimentos.

Será que alguém, em algum momento, realmente desejou integrá-los? Alice refletiu. A professora? A escola? Alguém tentou, de fato, construir estratégias que não fossem só adaptativas, mas criativas, sensíveis e fundamentadas na escuta?

Quantas possibilidades de expressão foram rotuladas como inadequadas, antes mesmo de serem conhecidas? Quantas narrativas foram silenciadas, por não se adequarem ao que se esperava de uma fala funcional? Quantos gestos espontâneos foram inibidos, por não seguirem um padrão de reciprocidade reconhecido?

Pedro, outro aluno, preferia brincar ao lado dos colegas, mas sem interagir diretamente. Por isso ele era chamado de distraído. Clara, que demonstrava afeto com frases inusitadas e referências a animais marinhos ouviu que precisava aprender a falar como gente. Samuel, que fazia perguntas longas, detalhadas, e usava palavras rebuscadas, que deixavam os outros desconcertados, foi tido como arrogante.

Também Júlia, que entrava em desespero quando mudavam a ordem da fila. Daniel, que só comia quando seus alimentos estavam organizados por cor. Marina, que cobria os ouvidos diante de sons súbitos e precisava de tempo para se reorganizar depois de cada recreio.

Alice passou a ver tudo como uma engrenagem mal calibrada. Não porque as crianças tivessem algo de errado, mas porque o ambiente não tinha sido projetado para abarcar suas variações. A escola seguia exigindo que se adaptassem ao molde, mas raramente se moldava a elas. Era como se todos tivessem dentro de si algo do Grifo e da Tartaruga, uma força criadora e uma vulnerabilidade ancestral, mas que apenas algumas facetas fossem permitidas à luz do dia.

Quantas dessas potências ficaram adormecidas? A mente de Alice não parava de pensar. Quantas capacidades foram desviadas do percurso, por não terem sido acolhidas, como átomos que jamais encontraram o elemento certo para combinar?

Com pesar, Alice entendeu que o problema talvez não fosse o que cada um expressava, mas o que o outro não soube escutar. Nesse não escutar, quantas histórias foram abortadas, antes de terem a chance de começar.

– Me lembro muito bem – Alice voltou a falar. – Naquela época, em conversas reservadas entre a coordenadora e a professora, chegaram a cogitar sobre a possibilidade de separar as crianças que não seguiam as regras, aquelas que destoavam do padrão esperado na sala de aula. A ideia era criar uma turma exclusiva para essas crianças ditas diferentes, e outra turma para as chamadas crianças normais, aquelas que conseguiam acompanhar as normas estabelecidas pela professora. Para muitos, essa divisão parecia a solução mais prática para manter a ordem e o ritmo da classe.

À sua volta, Grifo e a Tartaruga ouviam atentamente, em total silêncio, para não atrapalhar o ritmo de Alice.

– Mas ali, no meio daquele cenário de segregação, era possível se perguntar o que teria acontecido, caso os pais dessas crianças e outros professores com visão totalmente diferente da minha, não tivessem decidido se unir como um batalhão improvável que se organiza para defender seu próprio território. Um grupo que, com coragem e resistência, acabou por derrubar a norma que queria isolá-las. E se essa união não tivesse acontecido? Como seria o destino desses jovens, separados e marcados como párias? A resposta parecia clara. Uma perda imensa, tanto para eles quanto para todos ao redor.

Depois desta revolução, que ficou conhecida como Sem Barreiras, essa visão mudou. A escola passou a entender que o aprendizado não se faz com exclusão, mas com inclusão e troca. Cada criança traz consigo um jeito único de aprender e ensinar, e essa diversidade é que enriquece o ambiente educacional.

O desafio é construir espaços onde as diferenças coexistam, valorizando o potencial de cada um, reconhecendo que todos têm algo a

contribuir, e que juntos formam uma comunidade muito mais forte e verdadeira.

Alice voltou o olhar para o Grifo e a Tartaruga Falsa com mais atenção. Desta vez ela não enxergou apenas dois corpos compostos, híbridos, improváveis, mas notou duas mensagens encarnadas em formas. De um lado, o predador. Do outro, a presa. De um lado, a força. Do outro, a vulnerabilidade. Mas ao olhar mais fundo, ela percebeu que os limites entre essas oposições não eram tão nítidos quanto pareciam.

Mesmo imponente, com garras fincadas no chão e plumagem altiva, o Grifo hesitava diante de certas perguntas, como se ali tivesse um ponto cego, um limite de voo. Já a Tartaruga Falsa, envolta em distração e lerdeza, guardava no timbre da voz algo imprevisto. Uma gravidade que fazia o tempo desacelerar, como se falasse do fundo de uma memória, que não podia ser interrompida.

A imagem que se compunha ali não era sobre força ou fragilidade isolada, mas sobre a coexistência delicada das duas. Em cada um deles tinha uma pluralidade de afetos, contradições e formas de existir. Essa constatação reverberou em Alice como uma pergunta maior, que talvez atravessasse toda a sua experiência escolar.

Quantas asas são podadas, antes mesmo de se abrirem? Quantos rugidos são confundidos com fúria, quando na verdade são apenas formas disfarçadas de pedir socorro?

Como um feixe de luz nascido em alguma dobra esquecida do pensamento, aos poucos Alice começava a tomar consciência. Era um tipo de percepção que não vinha com estardalhaço, mas que reverberava devagar por todo o corpo, como se realinhasse, um a um, os eixos internos.

Diante do Grifo e da Tartaruga Falsa, Alice compreendia algo que já lhe tinha roçado o pensamento outras vezes, mas que daquela vez se afirmava com nitidez. O mundo não é feito de um único molde. Nem o ensino. Nem a vida.

Cada pessoa carrega dentro de si um pequeno rebanho. São sentimentos, pensamentos, impulsos, habilidades, medos, alegrias, vontades, todos tentando coexistir em um mesmo corpo, com ritmos e necessidades muitas vezes contraditórios.

Alice tinha em mente que o verdadeiro desafio não é fazer com que todos se ajustem a um único formato, mas descobrir de que matéria cada um é feito, e criar espaços em que cada parte possa ser legitimamente acolhida, porque há quem voe melhor quando sente, e quem aprenda mais quando se move. Há quem precise de silêncio para pensar, e quem precise de som para existir. Quem anda devagar e vê tudo, e quem corre, mas só enxergue o fim.

Como se despertasse de dentro do próprio pensamento, Alice retornou o olhar para os dois companheiros à sua frente e os viu com outros olhos. Ela pensou no Grifo, com sua imponência feroz, mas também com seus silêncios evitados. E na Tartaruga Falsa, com seu ritmo disperso, mas guardando no fundo da voz uma sabedoria quieta.

E se o Grifo tivesse sido escutado para além da força? E se a Tartaruga tivesse sido realmente vista para além da lentidão? Que outras criaturas poderiam ter nascido dessa escuta? Quantas potências híbridas o mundo não desperdiça todos os dias, apenas porque insiste em separar o que poderia coexistir?

Alice não sabia ao certo se isso dizia respeito à escola, à casa, aos amigos, ou à própria vida, mas algo dentro dela se alinhava com clareza. Naquelas percepções, tinha um aprendizado que, até então, ninguém tinha conseguido lhe oferecer. Nem a professora, nem a Duquesa, nem a Rainha. Algo que brotava do simples gesto de olhar com atenção.

Com um traço de ternura nos olhos, mais uma vez Alice encarou os seus novos amigos.

– Então… – ela começou a dizer, mas logo foi interrompida.

A Tartaruga Falsa levantou os olhos, respirou fundo, como quem rompe uma longa espera, e disse.

– Eu vou contar a minha história.

O Grifo revirou os olhos, num gesto automático, entre resignado e cúmplice.

– Lá vem ela de novo!

Alice permaneceu em silêncio. Ela intuía que naquele momento escutar era tudo o que se esperava dela. Talvez tudo o que fosse preciso.

A Tartaruga Falsa se ajeitou sobre uma pedra arredondada, aonde as ondas vinham lamber as bordas como se também quisessem escutá-la. Alice percebeu que algo estava prestes a ser dito. Algo mais fundo do que histórias.

– Eu vou contar a minha história – a Tartaruga falou, com um fio de voz.

O Grifo bufou e repetiu o que tinha dito antes.

– Lá vem ela de novo!

Alice olhou para ele, confusa, mas a Tartaruga não se abalou. Ela olhou o horizonte, depois baixou os olhos para a própria nadadeira, e disse quase num sussurro.

– Desde pequena... Desde o tempo em que eu frequentava a escola do mar...

– Escola do mar? – Alice a interrompeu, curiosa.

– Sim. Você nunca ouviu falar? Ninguém costuma ouvir, mas era lá que eu ia todos os dias. As aulas eram fundas, às vezes escuras e muito silenciosas – a tartaruga fez uma pausa, antes de continuar. – Foi lá que tudo começou. Quando eu chorava ou ficava quieta demais, ou quando eu não conseguia terminar alguma tarefa, sempre me diziam que eu estava exagerando, que era drama, que era fantasia, que era só cansaço, só preguiça, só manha, só qualquer coisa.

Por um momento a Tartaruga olhou para o céu, mas Alice fez sinal para ela prosseguir com sua história.

– Com o tempo começaram a me chamar de Tartaruga Falsa.

– Por que isso? – indignada, Alice apertou os lábios.

– Porque é mais fácil dar um nome do que fazer perguntas. Se eu chorava, diziam que era mentira. Se eu me frustrava, diziam que era mimo. Se eu me calava, diziam que eu estava desinteressada. Assim eu fui crescendo, carregando esse nome, como quem carrega um rótulo grudado na testa – Falsa. Como se minha dor fosse encenação. Como se minha tristeza fosse invenção.

O Grifo balançou as asas, impaciente e declarou.

– Se ela já sabe como vai terminar a história, para que contar?

Alice olhou para o Grifo e franziu os olhos. Algo no peito dela apertava, como se a dor da Tartaruga tivesse atravessado a concha e chegado até ela.

– O que ninguém percebia – a Tartaruga falou emocionada. – É que tudo aquilo, tudo o que chamavam de birra, drama, exagero era apenas a minha forma de dizer que eu estava tentando, mas não estava conseguindo. Isso dói.

– Ninguém ouvia? – Alice perguntou com empatia.

– Ninguém. Escutar exige tempo. Naquele tempo, ensinar era sobre resultado, sobre métrica, sobre silêncio e desempenho. Não tinha espaço para quem sentia fundo.

Alice ficou quieta. Um vento úmido atravessou os seus cabelos. Ela respirou profundamente enquanto a Tartaruga contava sua história.

– A dor que não se vê é sempre mais fácil de ser negada. Mas ela existe.

Alice pensou em tantas crianças que talvez chorassem sem serem escutadas. Em quantas estavam sendo chamadas de falsas, difíceis, problemáticas, só porque ninguém se deu ao trabalho de perguntar o que doía.

– Seu nome não deveria ser esse – Alice foi precisa.

– Eu sei – a Tartaruga sorriu com tristeza. – Mas quando a dor não cabe nos livros, ela acaba virando apelido.

Alice pousou os pés com cuidado sobre a areia úmida da pedra e perguntou.

– Fiquei curiosíssima para saber como funcionava uma escola no fundo do mar.

A Tartaruga suspirou, olhando para o azul profundo, e contou com a voz embargada.

– Era uma escola estranha, mas para mim parecia normal. Tinha horários, lições, professores, cada um mais bizarro que o outro.

Ansiosa, Alice se inclinou na direção da Tartaruga e perguntou.

– Que tipo de disciplinas tinha nessa escola?

– Bem... – a Tartaruga fez uma pausa dramática. – Tinha lavanderia.

Alice engoliu o ar de súbito.

– Lavanderia?

– Sim – a Tartaruga confirmou com seriedade na voz. – Aulas de lavar roupas.

Perplexa, Alice deu um passo para trás e quis saber.

– Como se lava roupas embaixo d'água? Elas sempre estarão muito úmidas para se deixarem sujar. Ao mesmo tempo, sempre estarão impossibilitadas de secar.

Ela se calou por um instante, como se estivesse tentando decifrar o próprio enigma que tinha formulado. A ideia a incomodava, não apenas pelo absurdo da imagem, mas pela metáfora que ali intuía, mesmo sem nomeá-la, afinal, como alguém pode ser ensinado a se limpar, a se transformar, se está mergulhado em um ambiente que não permite sequer perceber a sujeira? Se tudo está sempre submerso, talvez não haja nem desafio, nem contraste, mas uma permanência morna e silenciosa, onde o sujar e o limpar perdem o sentido.

A Tartaruga balançou a cabeça e comentou.

– Eu também nunca entendi. Mas era para a turma toda. Precisávamos aprender. Na verdade, era obrigatório.

Desanimado, o Grifo balançou as asas e opinou.

– Coisa inútil, roupa lavada dentro do mar!

Alice sacudiu a cabeça e falou estranhando a situação.

– Isso é absurdo. Sem relação com o que a gente realmente vive!

– Exatamente – a Tartaruga concordou e continuou. – Também tinham aulas de Rodar e Contorcer, que ensinavam movimentos capazes de desafiar o próprio corpo. Depois vinham as lições de Ambição, Distração, Desfiguração e Escárnio, palavras duras, que moldavam uma realidade onde a luta era constante e o desafio inevitável. Uma aritmética que ninguém compreendia, nem mesmo quem a criou. Lavanderia era uma disciplina extra. No final das contas, aparecia no currículo juntamente com Francês e Música, também como extra.

Alice apertou os punhos e esboçou um leve sorriso.

– Para que servia tudo isso? Qual era a real utilidade?

– Parecia que ninguém sabia – a Tartaruga suspirou. – Era apenas parte do plano, um checklist a cumprir. Mais importante do que aprender, era marcar presença no currículo.

Alice refletiu profundamente sobre isso, tentando compreender. Ensinar algo sem conexão com a realidade do indivíduo era como ensinar para o vazio. O aprendizado só ganhava significado e força quando estava ancorado no mundo que fazia sentido para o aluno. Para Alice, ensinar aulas de lavanderia no fundo do mar equivalia a ensinar teoria da comunicação a uma criança que não fala, sem mediação e sem propósitos claros.

– Isso explica muita coisa – Alice tinha sede de compreender. – Era um ensino padronizado, sem olhar para quem estava aprendendo.

– Sim – a Tartaruga assentiu. – Um currículo rígido, feito para encaixar e não para acolher. Não só eu sofri. Tantos amigos saíram confusos, frustrados, achando que aprender era pegar qualquer coisa e adapta, mesmo que não fizesse sentido.

– E se existisse outra forma que respeitasse quem a gente é, para aprender o que importa? – Alice sentiu o coração apertar.

A Tartaruga sorriu quase aliviada.

– Exatamente. Se ao invés de aula de lavanderia tivesse sido dada uma lição de regulação emocional, talvez a gente tivesse aprendido a lidar com a nostalgia por estar no mar. Se ao invés de desfiguração, tivesse tido uma aula de Reconhecimento da Diferença, poderia ter encontrado sentido.

O Grifo cruzou os braços, mas ficou em silêncio.

Alice olhou para o mar e viu a situação com mais clareza.

– Se as lições tivessem sido adaptadas para cada aluno, talvez a escola fosse um lugar de crescimento e não de obrigação.

– O ensino real respeita a individualidade – a Tartaruga raciocinou. – Ensinar faz sentido quando toca o mundo de quem aprende, e não quando se impõe sem reflexão.

– Eu quero aprender desse jeito – Alice sorriu.

A Tartaruga ergueu o olhar e sorriu de volta.

– Então, sente-se, Alice! A minha história continua.

Alice respirou fundo enquanto a Tartaruga gesticulava, os olhinhos brilhando, de quem recorda momentos difíceis.

– Além da tal Lavanderia, tinha uma disciplina chamada Histeria.

– Histeria? Isso era parte oficial? – Alice estava incrédula.

– Sim – a Tartaruga esboçou um riso triste. – Estudávamos Histeria com muitos gráficos, tabelas e testes. Dizia-se que servia para estudar emoções, mas ninguém sabia ao certo para quê.

O Grifo soltou um rosnado fraco.

– A forma importava – a Tartaruga explicou. – Mas quanto ao conteúdo e a pessoa por trás dos sentimentos? Isso nunca importou.

Um vinco surgiu entre as sobrancelhas de Alice.

– Era como aprender a cantar no escuro, sem voz, nem melodia – Alice refletiu em voz alta.

– Exatamente! – a Tartaruga validou. – Demorei tanto para perceber que Histeria nem me ajudava a entender o meu susto, nem o meu silêncio. Era só mais uma caixa vazia a ser preenchida.

Alice refletiu, em silêncio. Talvez o problema desta escola seja ainda insistir em ensinar mais a forma do que o conteúdo. Em vez de partir das necessidades reais da criança, eles repetem fórmulas prontas, rígidas, como se todos devessem caber no mesmo molde.

Alice começava a perceber que o aprendizado podia surgir em territórios inesperados como em habilidades socioemocionais, sensoriais, visuais, corporais, justamente aquelas que quase nunca aparecem nas matérias da escola.

– Às vezes a lição pode vir de um silêncio compartilhado, de um suspiro ou de um choro contido – Alice raciocinou.

A Tartaruga sorriu aliviada e concordou.

– Sim. O verdadeiro aprendizado acontece quando se reconhece a pessoa, quando se escuta além dos conteúdos prontos e da forma vazia. Quando se entende que cada aluno carrega dentro de si potencialidades e dificuldades que não cabem em uma planilha.

Intrigada, Alice olhou para a Tartaruga e investigou.

– Como era a rotina na escola do mar?

Com um toque de melancolia, a Tartaruga se ajeitou e sorriu.

– Era muito exaustivo. No primeiro dia tínhamos dez horas seguidas de aula. No segundo, nove. No terceiro, oito, e assim seguia até o décimo dia, quando sobrava apenas uma hora. A sensação crescia. Por que diminuir, se um dia a gente ainda estaria repetindo o mesmo ritmo? Então veio o décimo primeiro dia.

Alice prendeu o fôlego e decidiu perguntar.

– E no décimo primeiro dia?

– Feriado – a resposta soou seca, quase sarcástica. – Em vez de um dia negativo ou uma pausa inesperada. Todos esperavam dureza, menos instruções, mais carga, e receberam silêncio em forma de descanso.

Alice sentiu a estranheza daquela mecânica quase ritual. Anos de rotina acadêmica, baseada em horas que se acumulam, sem perguntar quem, de fato, estava aprendendo, dosando energia e atenção. Era como ensinar sem escutar o pulso dos alunos.

O tempo foi empilhado como matéria a ser vencida, e não construído com quem aprende. Nem sempre a força vem da quantidade. Para algumas crianças, a pausa, o silêncio, a lentidão é essencial. Ensinar não é empilhar horas no quadro do relógio, mas criar um ritmo que inclua a escuta, que sinta o corpo e o coração de quem aprende.

O Grifo soltou uma asa, quase suspirando em concordância, e o mar pareceu se aproximar um pouco mais, como se também respirasse com eles.

– Sente-se, Alice – com doçura, a Tartaruga convidou. – O resto da história é sobre como sobrevivi a esse currículo irracional, e como descobri um aprendizado que vinha de dentro, e não de fórmulas prontas.

Alice se acomodou, sentindo uma tranquilidade diferente. Pela primeira vez as lições vinham de dentro, e não contra alguém. Olhando para os seus dois companheiros, sentada sobre a pedra, ela explicou.

– Sabe, este lugar me ensinou algo que nenhuma aula, nenhum livro, nenhum castigo jamais conseguiu. Eu aprendi que ensinar é um ato de cuidado.

O Grifo apoiou uma pata dianteira no chão úmido e deu seu palpite.

– Não é só tarefa da professora ou da Tartaruga. Cada gesto, cada presença, ensina. O cuidador, o terapeuta, a família, todos fazem parte desse aprendizado.

A Tartaruga sorriu, erguendo a cabeça de vaca com delicadeza. Alice pensou em como aquela jornada tinha começado. Desde o fim do jogo de croquet, tudo parecia ter se desdobrado como uma longa travessia.

Tudo começou com uma busca insistente por uma moral escondida em cada gesto, em cada fala. Com um queixo que cutucava sem pedir licença, invadindo espaços, impondo proximidades. Com o peso de regras antigas, que vinham mais como fardos do que como guias. No entanto, bastou caminhar um pouco, escutar vozes diferentes, deixar que o pensamento se espalhasse pelos caminhos abertos, para que Alice visse, com espanto, como os horizontes se ampliavam.

Nem tudo precisava de resposta. Nem toda experiência exigia um ensinamento imediato. O aprendizado, ela intuía que podia nascer do próprio percurso, das pausas, dos tropeços, dos silêncios que permitiam novas perguntas.

À medida que deixava para trás as cercas do que devia ser dito ou sentido, Alice percebia que educar, afinal, não era oferecer conclusões, mas sustentar espaços para que cada um pudesse construir. Talvez tudo tenha começado com uma inquietação incômoda, mas, naquele momento, o que se revelava era a chance de uma nova escuta. Por si só, isso já era outro modo de caminhar.





– Quem nós somos fica escondido quando se enxerga apenas rótulos – Alice parecia concluir o seu aprendizado. – Ao reduzir alguém a um estigma, cortamos a chance de crescimento. Pessoas e seus mundos são maiores. Nossas inteligências são múltiplas. Como no caso da Tartaruga e no Grifo, cada um carrega uma mescla única de forças e fragilidades.

O Grifo inclinou a cabeça, sorriu para Alice, e concordou.

– Em um mundo que acolhe essas diferenças o ensino flui, porque a escuta se torna parte da matéria. O cuidado vira conjunto de matérias entrelaçadas. Educação sem cuidado vira caixa vazia. Mas com cuidado, tudo cresce.

Com os olhos marejados, a Tartaruga enalteceu Alice.

– Você já é um híbrido. Você sente, pensa, questiona... Se você pudesse ser um híbrido de animais, quais animais você gostaria de ser?

Alice olhou para o Grifo, entre o predador e o voo. Depois olhou para a Tartaruga, entre a calma e o choro fácil.

– Eu poderia ser baleia, para poder ser comunicativa e facilmente escutada e compreendida. Uma mariposa, para sentir o vento sem me incomodar com o toque. Justamente na fragilidade das minhas asas, eu encontraria a força para transpor desafios, do mesmo modo que ela supera facilmente a gravidade.

O Grifo mordeu o lábio inferior e esboçou um leve sorriso, parecendo aprovar o que Alice falava.

– Mais algum? – ele indagou.

– Uma abelha! – Alice exclamou de repente. – Para me ver integrada a um grupo e poder ser peça de um elemento essencial para a vida, como se eu participasse de algo que repassa o pólen e permite à roda da vida continuar girando. Também, especialmente, uma parte da língua e do rabo de um cachorro apaixonado pelas coisas simples da vida, inclusive pela capacidade de criar e compreender vínculos afetivos com os humanos que fazem parte da sua história.

– Que beleza há nas suas ideias! – a Tartaruga elogiou.

Alice ficou pensativa por alguns segundos, até arcar as sobrancelhas e continuar, como se lembrasse do mais importante.

– Por último, um cachorrinho! Ser reconhecida como o melhor amigo de alguém, capaz de expressar sentimentos com tanta facilidade, que no compasso do latido a vibração do ambiente chega a tremeluzir enquanto o rabo abana e o uivo se prolonga. Não teria forma mais plena de sentir e de revelar meus afetos, sobretudo o amor. Acima de tudo, eu seria um pouco de cada, para que, de tantas partes, eu me tornasse inteira.

O Grifo e a Tartaruga sorriram. Naquele momento, eles compreenderam que o verdadeiro ensino era feito de melodias únicas, compostas por cada parte de nós, por cada passo além de casa, por cada contato que respeita limites, por cada história que insiste em não ser esquecida.

Se sentindo satisfeita, a Tartaruga ficou animada.

– Quem sabe eu possa ensinar assim, com cuidado, escuta, com a mistura que a vida deve ter.

Alice concordou, e de mãos dadas com as suas partes ela sentiu que, enfim, estava aprendendo de verdade.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

Caindo, caindo, caindo. A queda não terminaria nunca? "Quantos quilômetros será que já caí até agora?" disse em voz alta. "Devo estar chegando perto do centro da Terra. Deixe-me ver: isso seria a uns seis mil e quinhentos quilômetros de profundidade, acho…" (pois, como você vê, Alice aprendera várias coisas desse tipo na escola e, embora essa não fosse uma oportunidade muito boa de exibir seu conhecimento, já que não havia ninguém para escutá-la, era sempre bom repassar)

(Carroll, 1865, p.10)

"Deixe-me ver", disse Alice: "quatro vezes cinco é doze, e quatro vezes seis é treze, e quatro vezes sete é… ai, ai! Deste jeito nunca vou chegar a vinte!"

(Carroll, 1865, p.16)

"Quando éramos pequenos", a Tartaruga Falsa finalmente recomeçou, mais calma, embora ainda soluçando um pouquinho vez por outra, "íamos à escola no mar. O mestre era um Cágado velho… nós o chamávamos de Tartarruga."

(Carroll, 1865, p.64)

Capítulo 10

A Dança das Repetições

Alice permanecia sentada sobre a pedra achatada, ainda com os pensamentos embaralhados pela conversa anterior. O mar, que espumava ao longe, parecia respirar com a Tartaruga Falsa, que soluçava pausadamente, como se suas lágrimas obedecessem a um compasso antigo e invisível.

Postado ao lado, o Grifo olhava de soslaio e murmurava entre as penas do próprio pescoço, tentando rir, mas sem sucesso.

– Essa voz parece engasgada. Talvez esteja com uma ostra atravessada.

A Tartaruga ergueu os olhos úmidos. Lenta e solenemente, ela perguntou.

– Vocês nunca viveram muito tempo no mar, não é mesmo?

Alice ia responder que desde pequena nadava em piscinas, mas percebeu que não era esse o ponto. O Grifo apenas meneou a cabeça e se espreguiçou como quem já sabia a resposta, mas gostava de escutar a sua repetição.

– Vocês nunca nadaram em correntes quentes, nunca dançaram com alforrecas, nunca conversaram com um linguado – a Tartaruga afirmou, em tom que oscilava entre a nostalgia e o lamento.

– Nunca – ecoou o Grifo, quase em sussurro, e ainda repetiu como se saboreasse a palavra com a língua. – Nunca, nunca, nunca.

Alice mordeu o lábio inferior. A Tartaruga se voltou para ela com uma expressão meio ofendida, meio cômica.

– Aposto que você nunca conheceu uma lagosta, não é?

Endireitando-se sobre a pedra, pronta para responder, Alice parou a meio caminho.

– Eu acho que quase conheci uma, certa vez, em um jantar... – subitamente ela cortou a frase como se engolisse as próprias palavras.

Alice não quis que a Tartaruga pensasse que ela já tinha tido uma lagosta no prato. Seria quase dizer que ela comeu um conhecido.

A Tartaruga fechou os olhos e suspirou como quem puxa do fundo do oceano uma lembrança.

– Então você não sabe... – ela fez uma pausa longa o bastante para que Alice erguesse as sobrancelhas. – Você não sabe como a lagosta é deliciosa!

Confusa, Alice piscou várias vezes.

A Tartaruga abriu os olhos e completou com uma espécie de brilho melódico na voz.

– A dança da lagosta!

– Lagosta! Lagosta! Lagosta! – o Grifo repetiu, mexendo as garras dianteiras, como se estivesse puxando algo invisível para perto de si, num ritmo rápido e cadenciado.

O movimento que o Grifo fez, parecia nascer por impulso, não por intenção, como se as mãos não quisessem esperar a vez de dançar.

Alice observava em silêncio. As garras do Grifo se agitavam como se fossem pequenas asas esquecidas nas pontas dos braços, mas ele já tinha asas, grandes e emplumadas, que tremiam levemente em sincronia. Talvez ele nem percebesse.

– Você está bem? – Alice arriscou perguntar.

– Ansioso! Ansioso! Ansioso! – o Grifo respondeu com um sorriso que misturava excitação e concentração, sem interromper o balé dos membros. Então ele girou uma e duas vezes sobre si, como se ensaiasse um passo que ainda não tinha sido ensinado.

Por sua vez, a Tartaruga balançava a cabeça para os lados, como se acompanhasse uma canção inaudível. O olhar estava distante, focado em algo que ainda não existia fora da memória ou da expectativa.

Alice se manteve atenta. Aqueles gestos a intrigavam. Algo neles lhe parecia familiar. De repente ela pensou em como, às vezes, quando estava muito animada com alguma ideia, também agitava as mãos com força, como se o corpo precisasse ajudar a emoção a sair, e a alegria não coubesse toda dentro dela.

Então ela desviou os olhos para as patas traseiras do Grifo, que fincavam a areia de maneira curiosa. Ele parecia andar na ponta dos pés, como se evitasse o contato pleno com o chão.

Alice se lembrou de algo que a sua mãe dizia com frequência – Você anda como um leãozinho de circo, sempre na ponta dos pés. Na época, Alice achava graça. Naquele momento ela se perguntava se, de algum modo, aquilo era uma forma de se proteger. Talvez tocar o chão inteiro fosse, para alguns, desconfortável. Talvez não fosse uma escolha, mas um jeito de estar.

– Vocês vão me ensinar essa dança? – ela resolveu perguntar.

A Tartaruga sorriu de um jeito esquisito, meio torto, como quem já estivesse dançando por dentro.

– Vamos sim! Mas tudo tem seu tempo. Primeiramente, você precisa aprender a esperar os passos. Passos... Passos.

– Passos – repetiu o Grifo, quase como uma reverberação, e deu um salto suave, que levantou um tufo de areia.

Alice olhou para os dois, e algo dentro dela começou a escutar um ritmo que não era exatamente música, mas se repetia como uma melodia. A dança ainda nem tinha começado.

O vento seguia arrastando finas listras de espuma pela areia, como se quisesse ensaiar, ele mesmo, os primeiros passos daquela dança que ainda não tinha começado. Alice permanecia sentada, observando o Grifo e a Tartaruga Falsa trocarem frases truncadas, olhares cúmplices e gestos que pareciam coreografados por um diretor invisível.

– Tudo começa com duas filas, bem aqui, ao longo da praia – disse o Grifo, indicando com a garra a extensão da areia. Sua fala era repentina, como se tivesse brotado antes de qualquer introdução.

– Duas filas – repetiu a Tartaruga, ajeitando o casco com um pequeno estalido.

– Todos os convidados devem estar lá. Todos, claro! Ou quase todos. As focas vêm cedo. As tartarugas, nem tanto. Os salmões, esses sempre se atrasam. Sempre! – continuou o Grifo, entre uma respiração e outra enquanto movimentava as patas dianteiras para frente e para trás, como se seu corpo tentasse marcar, por conta própria, o tempo daquela festa que ainda não tinha começado.

O movimento lembrava um abdominal feito de pé, ou talvez uma tentativa de equilibrar algo por dentro, como um ponteiro de relógio tentando se ajustar.

A Tartaruga começou a torcer as patas anteriores como se estivessem emboladas em nós imaginários. Seus olhos se mantinham fixos no horizonte, mas o casco oscilava levemente, acompanhando o movimento ritmado que fazia com os membros.

Alice não sabia dizer se aquilo era nervosismo, expectativa ou apenas parte de um ritual antes da dança. A melodia ainda não tocava, mas os corpos pareciam escutá-la.

– Antes de tudo – disse o Grifo, em tom solene. – É preciso remover as águas-vivas.

– Remover – repetiu a Tartaruga, com os olhos mais baixos.

– Elas sempre aparecem sem serem chamadas e atrapalham tudo – o Grifo continuou. – São como pensamentos tortos no meio de um sonho redondo.

Tentando acompanhar aquela lógica, Alice fez uma careta, mas sentia que os dois não estavam exatamente explicando, mas vivendo a lembrança, encenando uma preparação que existia num código próprio.

O Grifo, por exemplo, falava com frases que pareciam embaralhadas por dentro, como se a ordem não fosse importante, e sim o som das palavras, o ritmo com que saíam.

– Depois de limpar a praia – o Grifo explicou. – Cada dupla se alinha. Um de frente para o outro. Um animal e uma lagosta. Um par. Outro par. Outro par. Até que todos estejam prontos para começar o não-começo.

– Não-começo? – Alice estava bem confusa.

– Isso. A espera é o início da dança. A espera que prepara os músculos. Os músculos que não sabem se devem pular ou recuar. O tempo que se perde, esperando quem já chegou.

Alice olhou para a Tartaruga, em busca de tradução. A outra, porém, balançava a cabeça lentamente, num movimento que lembrava a cadência de uma valsa submersa.

– Sempre tem um que perde o tempo – murmurou a Tartaruga. – Do mesmo jeito que perde o compasso. O compasso. O compasso. O compasso – repetiu a Tartaruga, como se a palavra a tocasse por dentro.

Então a Tartaruga sacudiu a cabeça para trás com tanta força, que seu pequeno chifre bateu contra a borda do próprio casco. Um som seco, ritmado, explodiu no ar – Toque, toque, toque, toque, toque.

Alice se sobressaltou, mas antes que conseguisse dizer qualquer palavra, o Grifo interrompeu qualquer tentativa de explicação e começou a repetir, como um eco desgovernado.

– Toque, toque, toque, toque, toque – ele acompanhou a Tartaruga.

A Tartaruga o encarou em silêncio. Alice olhou ao redor. O mar parecia ter segurado o fôlego. O som se repetia como uma batida que não sabia parar.

Quando, por fim, o Grifo silenciou, ele abaixou a cabeça. De onde estava ele pegou duas conchas pequenas, uma vieira cor de âmbar e uma menor, branca e rajada. Ele as segurou com cuidado, como se fossem peças de um instrumento e começou a girá-las, uma contra a outra. As conchas rodopiavam entre suas garras, como se também dançassem, girando e girando, sem direção, mas com um ritmo que apenas ele compreendia.

Alice não disse nada. Ela apenas observou. Aqueles movimentos pareciam conter mais do que distração ou passatempo. Era quase uma conversa silenciosa entre o Grifo e ele mesmo, como se as conchas o ajudassem a segurar dentro de si o que o atravessava – o entusiasmo, a ansiedade, a lembrança e a vontade urgente de dançar algo que ainda não tinha sido descrito.

A Tartaruga voltou a falar, com voz baixa, como quem respeita o silêncio de um ritual.

– É assim que se começa. Com a espera. Com a organização. Com o desalinho dos que se alinham.

Alice piscou, absorvendo cada gesto, cada frase repetida, cada hesitação. Era como estar diante de um mapa com símbolos desconhecidos, mas que, de algum modo, já falavam com partes escondidas dela mesma. Ainda assim, a dança não tinha começado.

– Dois passos para frente! – exclamou o Grifo, com um súbito salto, que quase o fez perder o equilíbrio.

– Dois passos – repetiu a Tartaruga Falsa, como se estivesse marcando a contagem em uma partitura que apenas ela via.

– De par com uma lagosta! – continuou o Grifo, empolgadíssimo.

Alice olhou em volta. Não existia nenhuma lagosta visível. Mesmo assim, os dois pareciam ter visto algo que ela não via. A Tartaruga balançava a cabeça ritmadamente, num gesto que começava devagar e se acelerava como se estivesse seguindo uma melodia silenciosa. A cada giro, o casco fazia um leve som oco, que ressoava como uma marcação de tempo – *Toc, toc... Toc, toc...*

– Balancê! – gritou a Tartaruga Falsa.

– Balancê! Balancê! – repetiu o Grifo, sem pensar, com a voz vibrando no ar, como um eco fora de controle.

– Troque de lagosta! – disse a Tartaruga, com um salto inesperado.

– Lagosta! Lagosta! Lagosta! – o Grifo repetiu, girando sobre o próprio eixo, com os olhos semicerrados como se estivesse mergulhado em uma imagem interna.

O movimento era rápido, contínuo, como se o próprio Grifo fosse uma lagosta atirada ao mar.

Alice observava tudo, sem interromper. A cabeça da Tartaruga fazia pequenos círculos, mas não parecia estar desconfortável. Era como se dançasse com os olhos fechados e a melodia estivesse dentro dela.

Alice pensou, com certa surpresa. *Eles estão dançando, apesar de estarem parados.*

– Joga! – berrou o Grifo, encenando com fervor, como se tivesse mesmo uma lagosta entre as garras, e em seguida ele deu um pulo tão alto, que a areia pareceu dançar ao redor dele.

– Mais longe que puder! – completou a Tartaruga, girando sobre si mesma com entusiasmo, com o casco reluzindo ao sol, como se visse de fato a lagosta voar.

Com um gesto dramático, o Grifo arremessou o vazio em direção ao mar, como se ali estivesse lançando a criatura imaginária às ondas, e os dois observaram o nada com olhos arregalados, como se esperassem recuperá-la ou ouvir um *splash* que, inevitavelmente, viria seguido de um choro.

Alice achava curioso ver que os dois pareciam estar dentro de uma dança que o corpo traduzia antes das palavras. Em vez de descreverem, eles viviam. Enquanto eles viviam, os movimentos iam se repetindo, quase como se fossem necessários para sustentar as frases que diziam.

– Salto mortal no mar! – exclamou a Tartaruga, girando uma vez no lugar e batendo o casco com força contra o solo.

– Troca de lagosta! Troca! Troca! Troca! – repetia o Grifo, sem pausa, com os olhos brilhando de entusiasmo.

– Volta à terra! – disse a Tartaruga, ofegante. – Pronto! A primeira parte da dança está concluída.

No silêncio que se seguiu, os dois se sentaram novamente, mas algo neles ainda continuava em movimento. A Tartaruga mantinha o casco em leve balanço. O Grifo, mesmo sentado, torcia lentamente o pescoço, como se procurasse acompanhar com o corpo o que a memória da dança ainda executava.

Alice notou o movimento e se lembrou de si mesma em outros tempos. *Quando eu era pequena, também fazia isso. Ela pensou intrigada. Eu rotacionava o pescoço quando estava ansiosa. Algumas pessoas diziam que eu era flexível. Outras perguntavam se eu estava possuída. A vizinha dizia que era um tic nervoso. Um colega dizia que era mania. Ninguém acertava. Talvez fosse apenas um jeito que o corpo encontrou de aliviar o que por dentro era excesso.*

Ela sorriu de leve, sem julgamento. A Tartaruga ainda ofegava. O Grifo parecia vibrar por dentro, como se não coubesse em si. De repente, ele se levantou impulsivamente, e disse.

– Me deixa contar! Me deixa contar! Me deixa contar! – aos pulos, o Grifo repetia enquanto as mãos batiam rapidamente no ar, imitando asas. As asas reais também se agitavam como se tivesse um compasso interno regendo tudo.

Quando, enfim, ele tentou falar, a frase saiu em desordem.

– Então, quando joguei-se ela... Quer dizer, jogou-me... Joguei-me... A lagosta... Não! Quer dizer... – constrangido, ele se calou por um segundo.

– Não precisa corrigir – Alice falou gentilmente. – Eu entendi o que você quis dizer.

O Grifo a olhou com gratidão silenciosa. Sem dizer mais nada, ele se abaixou e pegou uma concha redonda de vieira, e a girou na areia com precisão. Depois ele pegou outra menor e rodopiou as duas entre as garras, como se cada volta daquela concha trouxesse de volta o fôlego que ele tinha perdido na excitação.

Alice ficou ali, apenas observando. Aquelas voltas não eram um jogo, nem um truque. Eram parte da dança. Uma dança que não precisava de música. Uma dança que talvez não tivesse sido feita para ser compreendida, mas para ser sentida.

– Então, você gostaria mesmo de sentir a dança? – a Tartaruga Falsa perguntou, com a voz quase em sussurro.

– Muito! – Alice respondeu com um brilho curioso nos olhos.

– Então, feche os olhos – o Grifo ordenou.

A palavra que veio em seguida, pronunciada quase em uníssono pelos dois, atravessou o ar como um sopro.

– Lagosta.

Lagosta... Lagosta... Lagosta... Alice sentiu a palavra reverberar dentro dela. **Lagosta... Gosta... Gosta... Gosta...** O som foi se diluindo, se transformando, se misturando a si mesmo, como uma pedra lançada

no centro de um lago silencioso. **Ela gosta... Ela gosta... Ela... Gosta...** Sem perceber, Alice já não estava mais ali.

Foi como se os seus poros tivessem esquecido a arte de suar e estivessem preparados para absorver. Absorver tudo. A emoção da dança, a cadência dos gestos, o silêncio falado dos corpos em movimento. Aquilo que antes parecia um relato entrava nela como se sempre tivesse pertencido a uma camada esquecida da sua pele.

Quando Alice abriu os olhos, ela estava submersa. Não tinha resistência à água. O ar e o mar tinham feito um acordo – permitir que ela respirasse livremente ali, naquele salão feito de correntes, algas suspensas e luz quebrada pela superfície da água.

O Grifo e a Tartaruga Falsa não estavam ali. Ela os procurou, mas, em vez disso, se deparou com um salão repleto de seres do mar, cada um deles envolvido em movimentos próprios. Eles não dançavam juntos, tampouco pareciam se observar, mas todos, de alguma forma, estavam em preparação.

À sua direita, um caranguejo azul abria e fechava sua pinça maior com precisão quase matemática. *Clac. Clac. Clac.* Era como se estivesse estalando os dedos, no ritmo de uma melodia, que só ele ouvia. Alice teve a impressão de que aquilo lembrava os cantores que assobiam baixinho enquanto marcam o compasso com os dedos, como se cada movimento fosse parte de uma linguagem própria – ritmada, insistente e cheia de intenção.

Um **peixe-agulha**, ali adiante, nadava de um lado a outro, repetindo exatamente a mesma trajetória, sempre com o mesmo tempo de intervalo entre as voltas. Quando se atrasava um segundo sequer, parava e tremia, como se seu eixo interno tivesse se desajustado.

Mais adiante, uma **truta prateada** abria a boca e liberava bolhas de diferentes tamanhos. A cada série, ela parecia tentar fazê-las iguais. Quando uma delas saía do padrão, seu corpo todo vibrava com um movimento tenso e irritado, como se tivesse que recomeçar tudo.

Entre corais, Alice viu um **polvo esverdeado**. Ele cruzava seus tentáculos como se tecesse uma trança invisível. Primeiramente, três tentáculos, depois quatro, depois cinco. Quando errava a ordem, ele retraía todos ao mesmo tempo, escondendo-os, como se não quisesse mais mostrar nada ao mundo.

Mais à frente, um **peixinho-palhaço** repetia uma ação curiosa. Ele pegava uma pequena pedrinha do fundo, dava uma volta ao redor de uma anêmona coralina, e a colocava cuidadosamente em outro canto. Em seguida, ele voltava ao início e fazia tudo de novo, com o mesmo percurso. Alice não sabia dizer se era uma brincadeira ou um tipo de rito, mas naquele gesto tinha precisão e paz.

Perto de uma concha gigante, duas conchinhas menores batiam uma valva contra a outra. *Tique, tique, tique.* Era um som que gerava um leve movimento na água ao redor, como se agitasse o silêncio, quase uma melodia escondida naquela parte do fundo do mar. Alice imaginou que aquilo fosse uma espécie de aplauso. Mas por que aplaudir, se a dança ainda nem tinha começado? Talvez as palmas não fossem para o fim da dança, mas para o começo. Alice pensou interrogativa. Talvez fosse uma forma de dizer – *Estou aqui.*

Quase do outro lado, pertinho de Alice, um **cavalo-marinho** balançava o corpo para frente e para trás, com um ritmo estável, contínuo, sem jamais mudar. Ele parecia se esquecer do mundo à sua volta. Cada oscilação parecia necessária para ele permanecer ali.

Um **peixe-lua** fazia algo ainda mais curioso. Ele apertava uma alga entre as nadadeiras e a torcia repetidamente, estalando-a em diferentes ângulos. Era como se procurasse um som específico, ou apenas sentisse prazer em repetir aquele gesto.

Alice passava por eles em silêncio. Ela sentia que aquele era um lugar onde os corpos falavam mais do que as vozes, e que cada movimento carregava uma história que só podia ser compreendida por dentro.

– Que lugar é esse? – ela sussurrou.

Ninguém respondeu com palavras, mas o salão inteiro parecia pulsar, como se todos estivessem conectados por uma coreografia particular e invisível.

Em dado momento, Alice viu um **peixe com olhos grandes** fazer um giro inteiro no próprio eixo, depois outro, e outro, como se precisasse se alinhar com alguma órbita que só ele conhecia.

Alice achou curioso. Então, sem perceber, seu corpo começou a balançar levemente. Primeiramente com os pés, depois com os braços. Não era dança, nem imitação. Era como se, enfim, ela estivesse afinada com aquele ambiente. Um lugar onde dançar era apenas outra forma de respirar.

Alice voltou a procurar pelo Grifo e pela Tartaruga Falsa, mas o salão ressoava em outro compasso. Um som começou a emergir do fundo do mar. Não era um som brusco, nem suave. Era uma melodia com textura, que parecia ser feita de ritmos justapostos. Alguns profundos como rochas, outros finos como bolhas.

Uma banda de corais, literalmente dispostos em semicírculo, se agitava ao menor toque da correnteza, produzindo notas vibrantes, quase como cordas que tocavam a si mesmas. Um peixe-violino se mantinha em posição vertical, arqueado, fazendo com que suas barbatanas vibrassem e emitissem uma linha contínua, aguda, sustentada no tempo.

O som mais agudo vinha de um golfinho. À medida que ele saltava, produzia um assobio cristalino, cortante, como se atravessasse o salão. As batidas vinham de um caranguejo-martelo, que batia suas garras rítmicas sobre o casco de uma tartaruga imóvel, que parecia estar ali por gosto, como se apreciasse aquela percussão repetida de *Tum, tum... Tum... Tuntuntum*.

Mais ao fundo, uma fileira de águas-vivas dançavam em sincronia, se contraindo em pulsos suaves, que geravam um som sutil, parecido com o de dedos roçando sobre vidro molhado. Uma lula-calamar, com ventosas pigmentadas, deslizava pelas rochas, produzindo pequenos estalos coloridos, como se cada toque soltasse uma nota visual. Uma enguia translúcida, ondulando em ziguezague, soltava pequenas rajadas sonoras, que lembravam sopros curtos, se encaixando no ritmo como flautins intercalados.

A festa tinha começado. Alice notou que os pares se formavam. Uma lagosta sempre se posicionava com outro ser marinho, mas a promessa de simetria não se cumpria. Ao toque da primeira nota harmônica, um **peixe-espada** deu dois passos à frente enquanto a lagosta ao seu lado, em vez de avançar, saltou verticalmente, como se o tempo da música tivesse disparado dentro dela. O peixe parou e a olhou sem compreender. A lagosta apenas sorriu e começou a girar sobre si, num ritmo que parecia responder a uma música que vinha de dentro dela.

Mais adiante, Alice viu um camarão transparente e sua parceira lagosta. Ele avançava, recuava, girava, mas sempre fora do tempo. Era como se estivesse tentando alcançar uma cadência que nunca o esperava. A lagosta fazia o movimento contrário, invertido, como um reflexo distorcido em uma poça d'água.

– Parece que eles estão juntos – Alice falou para si. – Mas não exatamente dançando um com o outro.

Alguns dançavam sozinhos, mesmo com seu par à frente. Um **peixe-pedra**, por exemplo, ao ouvir a melodia, começou a girar rapidamente com os olhos fechados. Alice percebeu que ele não ouvia mais nada, além da música que o invadia. A lagosta à sua frente ficou imóvel, depois recuou, olhando ao redor, sem saber o que fazer. Com os olhos baixos, ela se afastou, como quem retorna de um convite recusado.

Alice caminhou até ela e perguntou com delicadeza.

– Você está bem?

A lagosta demorou a responder. Depois de algum tempo, ela denunciou.

– Ele dança bonito, mas não comigo.

–Talvez ele tenha se esquecido de onde está – disse Alice, se sentando ao lado dela.

– Às vezes eu também me esqueço – a lagosta confessou. – Mas hoje eu queria dançar.

Alice não sabia o que dizer. Ela sentiu que a dor da lagosta não era pelo erro da coreografia, mas pela ausência de troca.

Ao redor, o salão submerso seguia em camadas. Um cardume de plânctons bioluminescentes piscava em sequência, como se acompanhasse o ritmo com sinais em código, pequenas luzes vivas, acentuando o compasso com brilhos intermitentes. Mais adiante, um grupo de vôngoles se abria discretamente, uma valva de cada vez, como quem espreita por curiosidade. Ao se fecharem, eles produziam um leve estalo úmido, um

som quase tímido, mas que se somava à melodia geral como dobradiças naturais marcando o tempo.

Uma arraia executava movimentos circulares largos, deslizando com precisão ao redor do salão. Ao lado dela, um baiacu se inflava lentamente até o limite, e depois soltava o ar de uma vez só, emitindo um som grave e prolongado, como se fosse um instrumento de sopro ancestral, sustentando a base invisível da música. Enquanto isso, aquele **peixe-pedra** permanecia no mesmo lugar, pulando pequenas distâncias, como se vivesse em outra coreografia, uma dança desalinhada, feita de hesitações e mapas próprios.

Existia beleza, mas também certo descompasso. Foi então que Alice percebeu que mesmo quando os pares estavam formados, sempre tinha uma defasagem. Um avançava, outro recuava. Um girava, outro travava. O tempo não era comum, a cadência não era compartilhada. No entanto, ali tinha algo que se mantinha, apesar do descompasso.

Alice fechou os olhos. Ela sentia que se tentasse entender pela lógica, se perderia, mas se escutasse com o corpo, talvez conseguisse ver o que antes parecia ruído. Naquele momento, ela percebia que cada um daqueles movimentos, mesmo os que não combinavam com os outros, carregava um universo dentro. Não era que não dançassem juntos, mas que cada um dançava **com seus próprios estratos de mundo**, e às vezes os mundos tentavam se encontrar, embora nem sempre conseguissem. Ainda assim, todos estavam ali.

Alice sorriu, não porque entendia tudo, mas porque encontrava sentido até na quebra da sincronia. Não era desordem. Era outra ordem, uma dança de mundos paralelos, tentando habitar o mesmo sistema solar em múltiplos feixes de um mesmo espectro. Cada um com seu eixo, seu giro, sua gravidade.

Analisando tudo o que via, Alice ponderou. Talvez o nome daquela dança não fosse Quadrilha da Lagosta. Quem sabe se chamasse A Coreografia dos Mundos que Coexistem.

A dança seguia. Era uma sequência mais ou menos estruturada. Dois passos à frente, um giro, troca de lugar com a lagosta, recuo e recomeço. Mas nem todos seguiam. Alguns insistiam em girar mais vezes, mesmo quando o compasso pedia pausa. Outros interrompiam a coreografia com movimentos repetitivos, como se a música os tocasse de dentro para fora. Tinham aqueles que se irritavam com qualquer desvio, pois queriam a dança exata, previsível, precisa. Também os que não se importavam com a ruptura do padrão. Eles dançavam para dentro, conectados a um pulso somente deles.

Foi quando Alice os viu. O Grifo e a Tartaruga Falsa emergiram do fundo do salão como se viessem de um plano suspenso do próprio sonho. Eles se aproximaram. As penas e a carapaça oscilavam ao sabor da corrente. Ambos pareciam entusiasmados.

– O Grifo procura nossa lagosta – disse o Grifo enquanto suas asas batiam sutilmente num flapping ritmado, que fazia ondular a água ao redor. – O Grifo procura – ele repetiu, como se ecoasse a si mesmo.

– Queremos dançar – completou a Tartaruga Falsa, arrastando o fim da frase com uma musicalidade inesperada, como se estivesse cantarolando suas próprias palavras.

Alice apontou com gentileza e falou.

– Eu vi uma lagosta por aqui. Ela estava sozinha. Seu par se perdeu nos próprios pensamentos. Talvez ela ainda esteja por perto. Vocês poderiam acompanhá-la?

O Grifo deu um pequeno salto no lugar, e suas penas sacudiram em pequenos espasmos. Ele abriu o bico para responder, mas se confundiu nos pronomes.

– Talvez... Talvez eu... Não... Nós possamos... Ou você... Ou lagosta...

O Grifo tentou se corrigir, mas Alice o interrompeu com um sorriso.

– Está tudo certo. Eu entendi a sua mensagem.

Balançando levemente a cabeça, a Tartaruga fez um gesto circular com a nadadeira, como se desenhasse uma espiral invisível no mar.

– Calma, calma, calma! – ela pediu em tom solene. – Está chegando o momento... O momento de lançar a lagosta!

– Lançar? – Alice perguntou, sem entender o que a Tartaruga queria dizer.

– Sim! – com os olhos arregalados, o Grifo respondeu. – Pegar a lagosta, girá-la uma vez no ar, lançá-la bem alto, bem alto mesmo, e depois nadar para alcançá-la, antes que caia.

– E se ela cair? – Alice perguntou se sentindo agoniada.

– Então todos choram – o Grifo respondeu com naturalidade.

Ao redor, os pares começaram a se alinhar. Era o clímax da dança. A música crescia, ressoando em ondas harmônicas, que pareciam vir de todos os lados. As bolhas vibravam com o som. O silêncio se fez por um breve instante, como se o mar prendesse a respiração. Então começaram os arremessos.

Cada lagosta era erguida, girada e lançada. Algumas subiam alto, outras menos. Algumas dançavam no ar, como se tivessem sido feitas para flutuar, ou caíam de forma desajeitada e eram aparadas com ternura. Outras se perdiam, e todos choravam. Mas as lágrimas se misturavam à água, sem diferença entre o que era mar e o que era emoção.

Um bando de águas-vivas se agitavam ao fundo. Uma delas gritou com força.

– Você pulou a parte de virar, antes de arremessar!

Era o suficiente para causar espanto. A sequência tinha sido quebrada. O giro tinha sido esquecido. Para alguns, isso era uma afronta. Outros, no entanto, apenas repetiam seus movimentos. Eles balançavam a cabeça, batiam os tentáculos, cruzavam as nadadeiras e processavam a emoção por meio de seus próprios rituais.

Foi nesse instante que Alice sentiu um vazio leve, como um espaço se abrindo por dentro. Ela fechou os olhos. Dentro da sua cabeça, uma gaveta se abriu. Alice não a puxou com as mãos, mas com o coração. Era uma gaveta pequena, discreta, que guardava uma vastidão. Ali dentro não tinha mais a música, o salão, os pares. Era somente ela e o que tudo aquilo tinha despertado.

O que é ser arremessada? Alice pensou.

Ela se lembrou de festas de aniversário, de palcos que nunca subiu, de respostas que não soube dar. Ela se lembrou de quando quis ser notada, celebrada, lançada para o alto, por mãos que dissessem – Vai.



Mas também se lembrou de ter medo de cair. Do chão que não chegou, ou quando chegou não tinha ninguém para aparar.

Ser arremessada poderia ser sinal de confiança. Alguém acredita que você pode voar por alguns segundos, mas também pode ser um susto sair de um lugar estável, sem ter certeza do retorno.

Alice entendeu que por muitas vezes ela quis ser arremessada para frente, para o futuro, para os sonhos, para o impossível, mas também desejou que tivessem mãos para segurá-la, caso o voo não desse certo.

Ela pensou nas leis que regem os lançamentos da física, do afeto, da esperança. Ela pensou que assim como o mar segurava todos naquele momento, ela também queria ser segurada. Não só quando subia, mas, principalmente, quando caía.

Naquela gaveta íntima, Alice percebeu que ser arremessada não era apenas sobre movimento. Era sobre ser vista. Sobre ser lembrada. Sobre ser esperada na volta.

De repente Alice sentiu um leve sacolejo, como se estivesse sendo balançada por dentro. Ela abriu os olhos com lentidão, ou melhor, despertou dentro do próprio sonho. Embaçada pela água, Alice viu a nadadeira da Tartaruga Falsa deslizando com suavidade diante do seu rosto.

– Pensamos que você tinha ido embora – o Grifo falou, agitando as asas com uma delicadeza inquieta.

– Foi só um mergulho para dentro – Alice respondeu ainda se situando.

Ela olhou ao redor. A dança continuava. Com olhos mais atentos, ela começou a perceber o que antes lhe escapava. Nada ali parecia, de fato, seguir adiante. A dança girava sobre si mesma. Os movimentos se repetiam. As conchas ainda batiam o seu *Claque-Claque-Claque*, ritmadas como um metrônomo ansioso.

O polvo seguia empenhado em trançar seus tentáculos, cruzando-os com paciência, desfazendo e tentando de novo, e de novo. O peixe-palhaço ainda girava ao redor do coral, com sua pedrinha entre as nadadeiras. As bolhas... Ah! As bolhas da truta persistiam, saindo de sua boca com uma concentração meticulosa, todas do mesmo tamanho, ou quase. Quando alguma escapava do padrão, ela tremia as escamas em desconforto e recomeçava.

Alice estreitou os olhos e questionou, praticamente para si.

– É tudo igual?

– Igual, igual, igual... – repetiu o Grifo, dando três pulinhos no mesmo lugar. – Ou não exatamente – ele completou, esticando o pescoço de lado, como se saboreasse a dúvida.

– Você está incomodada? – a Tartaruga perguntou, flutuando ao seu lado.

– Não sei. É estranho, porque é bonito. De um jeito estranho. Como se fosse uma música que repete sempre a mesma nota, e a mesma nota, e mesmo assim dá vontade de continuar ouvindo.

– Hipnotiza – disse o Grifo.

– Ou irrita – a Tartaruga emendou.

– Ou os dois! – eles completaram juntos.

Alice se calou, observou novamente, e tentou tirar a sua dúvida.

– O que me deixa curiosa é saber o que essas repetições fazem com quem as faz. Será que aliviam? Será que servem para acalmar alguma coisa que está fora do lugar? Será que elas prendem?

– Talvez seja como respirar – sugeriu o Grifo.

– Ninguém repara, até que se torna difícil – Alice completou.

– Ou como cantarolar uma mesma frase quando se está nervoso – a Tartaruga falou olhando para cima, como se ouvisse uma melodia somente sua.

– Ou quando está feliz demais – Alice deduziu.

– Ou quando sente que o mundo está grande demais – o Grifo se pronunciou.

– Ou pequeno demais – a Tartaruga interagiu.

– Então... – Alice fez uma pausa, antes de perguntar. – Repetir pode ser um jeito de existir?

– Ou de resistir – o Grifo sorriu com os olhos.

– Ou de lembrar – completou a Tartaruga.

Alice deixou que o silêncio se assentasse, e pouco depois ela falou com suavidade, olhando para o polvo, que começava tudo outra vez.

– Às vezes, quem vê de fora não entende.

– Vê como estranheza – o Grifo balançou as penas, como se afastasse uma poeira invisível.

– Vê como erro – a Tartaruga cruzou as nadadeiras sobre o peito.

– Mas quem está dentro – Alice continuou. – Talvez esteja só tentando não se perder.

– Ou tentando se encontrar – murmurou o Grifo afirmativamente.

Ali, entre os compassos quebrados da dança, Alice começou a perceber que existia uma estética nas repetições. Uma beleza não evidente, mas pulsante. Era como se, para alguns, o tempo se movesse em círculos, e esses círculos fossem formas de segurar o mundo no lugar. Ela compreendeu que alguns movimentos se repetiam, porque era necessário, porque o corpo precisava, porque a mente pedia, porque às vezes o que parecia igual, era exatamente o que sustentava tudo de pé.

A Tartaruga e o Grifo a observavam em silêncio, pensativos.

– E se tudo isso for somente outra forma de dançar? – Alice perguntou curiosa.

A Tartaruga sorriu. O Grifo girou uma vez no lugar, como se ensaiasse sua resposta, mas nenhum dos dois acrescentou nada.

A dança prosseguia, e aos olhos de Alice cada repetição ganhava um novo contorno. Não era falta de criatividade. Era insistência no que acalmava e no que organizava por dentro. Um movimento necessário, não para impressionar, mas para existir.

Por um instante, Alice achou que ali tinha mais verdade do que em muitas danças perfeitamente ensaiadas. Ela piscou devagar e, pela primeira vez em muito tempo, sentiu que tinha retornado não ao mundo de antes, mas para o presente daquela dança submersa. Alice olhou ao redor e nada tinha mudado. Talvez tudo estivesse se repetindo.

O Grifo estava exatamente onde estava antes. A Tartaruga Falsa também. Ambos estavam de pé, ou de nadadeiras suspensas, no mesmo ponto em que tinham começado a contar a história, como se o tempo tivesse dado voltas e voltado ao início.

Então Alice ouviu uma frase que atravessou e água e a tocou como um eco que voltava depois de uma longa viagem.

– *Psiu!* Primeiramente você segura o lagostim.

Ela conhecia aquelas palavras. Foram ditas muito antes. Era a mesma ordem, na mesma cadência, com os mesmos gestos.

– *Dois passos para lá, e quando a concha tocar o chão...* – continuava a Tartaruga, com aquela voz pastosa, arrastada, como se cada sílaba fosse embalada em açúcar derretido.

No entanto, aquele açúcar era frio. Sua voz melodiava em uma entonação tão constante, tão sem altos ou baixos, que mais lembrava um canto programado. Alice pensou que poderia ser confundida com uma canção de ninar, feita por um relógio.

– Eles estão dizendo as mesmas coisas – Alice franziu o cenho. – Exatamente as mesmas coisas de antes.

O Grifo girava ao lado da Tartaruga, sacudindo as penas como quem tentava realçar a importância do que dizia.

– Primeiramente segura o lagostim – ele repetia, olhando para ninguém em especial. – Segura o lagostim... Lagostim... Tim... Tim...

Alice se virou para ele e o lembrou.

– Você já me disse isso.

– Já disse isso – repetiu o Grifo, assentindo. – Disse isso, disse isso, sim disse. Segura o lagostim, disse...

Alice arregalou os olhos. Era como se ele respondesse com sobras da própria fala. Não eram exatamente respostas, mas reverberações. Ele dizia de novo, para ele mesmo, o que já tinha dito.

– Por que você está dizendo tudo isso outra vez? – Alice insistiu.

– Porque sim, porque sim, porque sim – o Grifo respondeu, com um leve sorriso no bico. – As coisas bonitas voltam, voltam, voltam...

A Tartaruga também voltou à fala. Sua voz soava como um disco girando no mesmo sulco.

– Depois gira, gira, gira, e lança, lança, lança... *Ah! O ritual...*

– Eles não param – Alice falou em voz alta. – Será que eles vão explicar essa dança para sempre?

Ela olhou para os dois e percebeu que o Grifo gostava de repetir seus próprios termos, com pequenas variações, que apenas ele compreendia.

– *O lagostim vai para o alto, para o alto, para o altíssimo! Depois para o baixo, baixo, baixíssimo!* – *o Grifo repetiu.*

– Você sempre fala desse jeito? – Alice perguntou.

– Deste jeito, deste jeito, sim, meu jeito – o Grifo inflou o peito para responder. – Eu falo como falo, porque falo, porque sim, sim, sim.

A Tartaruga, ao lado, balançava a cabeça num ritmo calmo, como quem embala uma lembrança.

– Depois que o coral bater três vezes... Então... Então... – ela fez uma pausa longa, como se tivesse um fim que nunca chegava.

A voz da Tartaruga mantinha sempre a mesma melodia. Um tom linear, quase metálico. Não tinha ênfase, nem surpresas. Era como se ela recitasse uma história repetidas vezes, que já tinha se tornado parte de seu casco.

Alice se perguntou se eles sequer percebiam que estavam dizendo tudo outra vez. Se eles sabiam que os gestos, as falas e os ritmos estavam de volta ao ponto inicial. Que aquilo que eles tinham dito há horas, ou o que parecia ter sido horas, retornava sem modificação.

Talvez eles apenas estejam vivendo dentro de uma frase que nunca termina. Alice pensou, ainda sem entender.

Naquele instante, ela sentiu que tinha acordado. Não do sonho da dança, mas do encantamento da repetição. Mais do que antes, Alice compreendia que nem toda repetição era ausência de sentido. Às vezes, era o próprio modo de existir.

Alice também sabia que algumas repetições não vinham do querer. Vinham de dentro. Vinham da urgência de dizer, mesmo quando ninguém mais espera ouvir. Ou da segurança de escutar a mesma coisa, no mesmo tom, no mesmo lugar.

Ela olhou para o Grifo, olhou para a Tartaruga, e sorriu com delicadeza.

– Tudo bem. Podem continuar.

Como se nunca tivessem parado, os dois seguiram explicando.

– *Psiu! Primeiramente você segura a lagosta...*

Alice permaneceu imóvel por um tempo, observando os dois companheiros que continuavam repetindo a explicação da dança, como se um disco girasse eternamente sobre o mesmo sulco. Ainda que a voz do Grifo perdesse ritmo e a da Tartaruga permanecesse envolta em melodia previsível, Alice já não os escutava com os ouvidos. Era o pensamento que falava mais alto.

– Será que repetir é uma forma de se proteger do imprevisível? – ela se questionou.

A pergunta surgiu não apenas por tudo o que tinha visto na festa, mas por algo que há tempos ela percebia, mesmo sem compreender por completo.

Alice se lembrou da Lílian, uma colega da escola. Sempre que o professor entregava as provas, ou quando a sala se enchia de barulho, Lílian começava a balançar levemente o tronco. Era um movimento ritmado, discreto no início, depois mais amplo, como se o corpo procurasse um eixo invisível. Era quase como uma dança. Não com os colegas. Não com a música. Mas com ela mesma.

Muitos zombavam disso com sorrisos escondidos, cochichos, imitações. Alice sempre se perguntava por que aquele movimento incomodava tanto os outros, já que não machucava ninguém.

Pensativa, Alice tentou definir o significado. Talvez aquilo seja a forma que ela encontrou para não se perder do lado de dentro, como se o mundo lá fora ficasse muito rápido, e ela precisasse de algo constante, algo que fosse só dela.

Alice olhou novamente para o Grifo e para a Tartaruga. Eles também repetiam. Não apenas as frases, mas os modos de dizê-las. Como se cada palavra, dita da mesma forma, tivesse o poder de manter alguma coisa intacta.

Sem esperar uma resposta imediata, Alice perguntou.

– Vocês acham que repetir algo que se conhece ajuda a espantar o que se teme?

O Grifo parou por um segundo, mas logo retomou.

– Se eu repetir, eu me lembro. Se eu me lembro, eu me encontro. Se eu me encontro, eu não me perco.

– E se alguém rir de como você faz isso? – Alice indagou.

A Tartaruga moveu lentamente a nadadeira, como se afagasse a pergunta, antes de respondê-la.

– Quem ri talvez ainda não tenha encontrado a própria forma de se acalmar. Alguns se abraçam. Outros cantam baixinho. Outros dançam sozinhos. Eu repito.

– Repetir pode ser uma âncora – completou o Grifo. – Também pode ser uma gaiola. Depende se você está dentro porque quer ou porque não consegue sair.



Alice fechou os olhos por um instante. Ela se lembrou da sequência dos peixes, do caranguejo, da água-viva, da lagosta solitária. Todos pareciam ter seus próprios ritmos, suas próprias fórmulas de permanecer inteiros, ainda que o mundo ao redor não compreendesse essas fórmulas.

– Às vezes, quem repete está tentando organizar algo que por dentro está desorganizado – Alice falou em voz alta, para si. – Se não puder repetir, talvez tudo fique ainda mais difícil.

A Tartaruga acenou concordando.

– Se só puder repetir, talvez perca a chance de ouvir o que é novo.

Embora muitas vezes despercebido por quem observa de fora, Alice compreendeu que o movimento de repetir carrega um papel interno, de grande complexidade. Pode ser abrigo em meio à ansiedade. Pode ser ponte para reorganizar pensamentos difusos. Em determinados contextos, também pode erguer muros entre quem sente e quem está ao redor.

– Talvez o que mais doa... – concluiu Alice. – Não é o ato de repetir, mas a solidão de fazer isso sob os olhos de quem não entende.

Nem o Grifo, nem a Tartaruga responderam. Eles apenas a olharam. Por um momento, todas as repetições pareciam ter feito sentido. Alice permanecia ainda no mesmo lugar, mas já não era exatamente a mesma. Algo dentro dela tinha se reorganizado, não como quem resolve um enigma, mas como quem aceita não decifrar completamente, e mesmo assim permanece.

Ela não se sentia no direito de julgar o que via, nem pretendia nomear ou corrigir. Naquela coreografia fragmentada e insistente, existia uma estética própria, uma lógica íntima, que escapava às regras da dança convencional, e não por isso era desprovida de sentido.

Tantas vezes vista como falha, descompasso ou ruído, a repetição lhe parecia também uma forma de manter viva uma vibração interna. Um ritmo que mesmo imperfeito aos olhos alheios sustentava quem o produzia. Um abrigo. Um gesto de reencontro. Um fio de segurança entre o dentro e o fora.

Mais uma vez, Alice olhou para os seres marinhos, que ainda dançavam cada qual em seu eixo, em seu padrão. Alguns pareciam dançar com o mundo, outros apenas consigo, e isso era suficiente.

Alice sorriu sem pressa, sem esforço, sem expectativa de encaixe, e falou baixinho.

– Não sei se quero dançar a quadrilha das lagostas. Talvez em dias difíceis eu dance com elas, nem que seja um pouquinho.

O Grifo olhou para Alice com uma expressão difícil de decifrar. A Tartaruga Falsa não disse nada, apenas suspirou como quem compreende mais pelo silêncio do que pelas palavras.

Naquele instante, como se o tempo se dobrasse novamente sobre si mesmo, a Tartaruga Falsa recomeçou, como num ciclo ininterrupto.

– *Psiu!* Primeiramente você segura a lagosta...

Surpresa, Alice piscou. Era a mesma frase. A mesma entonação. A mesma sequência de palavras que ela tinha ouvido no início de tudo. Como um eco tardio, que retorna não para concluir, mas para recomeçar.

Ela olhou o Grifo, que também repetia os próprios dizeres, trechos da sua fala, como se sua língua deslizasse sobre as mesmas sílabas sem querer largá-las. Era como se ele mesmo gostasse de ouvir a própria voz, não pelo conteúdo, mas pelo ritmo com que ela retornava.

– Você está repetindo – Alice comentou. – Igualzinho ao que disse horas atrás.

– Repetindo? – o Grifo sorriu. – Eu? Não. Só estou me lembrando do que não deve ser esquecido, do que não deve ser esquecido. Não deve ser esquecido.

– Ela – Alice apontou a Tartaruga Falsa. – Sempre fala com essa voz meio adocicada, mas parece saída de uma caixa sem mudar o tom, sem mudar a música.

– Ela fala do jeito que a memória dela soa – o Grifo afirmou.

Como se o mundo soubesse que o ciclo estava prestes a mudar, algo vibrou no fundo das águas. Uma onda diferente, um ruído distante, um som que não fazia parte da quadrilha. Um *brau!* Forte o bastante para cortar o fluxo das repetições.

– O julgamento está começando! – o Grifo gritou.

A Tartaruga Falsa, que mal começava, mais uma vez, a entoar o refrão de alguma música tocada na Quadrilha da Lagosta, parou de falar no meio da palavra.

O Grifo agarrou a mão de Alice e a chamou.

– Vamos!

– Que julgamento é esse? – Alice perguntou, entre surpresa e fôlego curto.

Mas o Grifo apenas respondeu.

– Vamos!

Imediatamente, eles correram. Enquanto se afastavam daquele espaço onírico e aquático, as palavras da canção ainda ecoavam levadas pela corrente, até quase se tornarem indistintas do próprio som que as ondas do mar produziam.

Alice não sabia o que encontraria adiante, mas tinha aprendido algo essencial. Que até as palavras repetidas, os gestos insistentes, os silêncios ritualizados, todos podem carregar significados, afetos, memórias e formas de existir no mundo. Que compreender isso, talvez fosse a primeira forma de empatia.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

"Isso não está correto", falou a Lagarta. "Não completamente, acho", disse Alice; "algumas palavras foram alteradas."
(Carroll, 1865, p.35)

O pobrezinho bufava como uma locomotiva quando Alice o pegou, dobrando-se e se esticando sem parar.
(Carroll, 1865, p.43)

(...) o Caxinguelê se sacudiu e começou a cantar dormindo "Pisca, pisca, pisca, pisca…", e continuou por tanto tempo que tiveram de lhe dar um beliscão para fazê-lo parar.
(Carroll, 1865, p.50)

"O refrão de novo!" gritou o Grifo, e a Tartaruga Falsa estava começando a repeti-lo.
(Carroll, 1865, p.72)

Capítulo 11

Falta de provas e excesso de julgamentos

Parte I

Alice foi conduzida até o interior da sala de julgamento por dois soldados de espadas. O som seco das botas tocando o mármore do chão ecoava de forma descompassada, como se cada passo do ambiente estivesse ligeiramente fora do tempo.

O corredor por onde ela passou era estreito e mal iluminado, abrindo-se repentinamente para um grande salão amplo, simétrico, mas com proporções estranhas.

O teto era baixo, sustentado por colunas desnecessariamente espessas, o que dava ao espaço um ar de abafamento. A luz que entrava por frestas altas não parecia suficiente para dissipar a sensação de sombra e desorientação.

No centro, se destacava uma cadeira solitária, de encosto alto e sem almofadas, posicionada diante de uma mesa robusta, na qual repousava um livro fechado, de páginas amareladas. Essa cadeira estava vazia, como se esperasse por alguém. O restante do espaço era ocupado por figuras que Alice reconheceu aos poucos.

Ela avistou um grupo de criaturas dispostas em semicírculo, algumas recostadas, outras inquietas, nenhuma verdadeiramente atenta. Uma toupeira cochilava com um lenço amarrado sobre o focinho, um flamingo tamborilava o bico como se contasse os segundos, e um texugo parecia discutir silenciosamente com um relógio de bolso parado. Um corvo anotava algo em uma folha invisível, com uma pena arrancada de si mesmo.

Alice demorou alguns instantes, até associar o conjunto à figura dos jurados. Não porque os comportamentos sugerissem tal função, mas porque, certa vez, ela leu em um manual ilustrado, que em julgamentos tinha um grupo com esse nome. Jurados. Ela pensou. Sim. Isso é o que deveriam ser.

Mesmo assim, era evidente que nenhum deles compreendia ou se importava com o que acontecia. As expressões iam da distração entediada à excitação sem contexto. Era como se a própria estrutura do julgamento tivesse sido montada, mas ninguém tivesse sido orientado sobre o que fazer ali.

No trono central, que funcionava como tribuna judicial, estava o Rei de Copas. Daquela vez ele não vestia apenas suas roupas reais. Sobre os ombros, ele trajava uma capa escura com detalhes em renda dourada, e na cabeça, além da habitual coroa de copas vermelhas, ele usava uma enorme peruca branca encaracolada, como aquelas dos juízes antigos. A peruca parecia pesada, exagerada, quase um ornamento cômico. No entanto, lá no alto, repousava ainda sua coroa de rei.

Alice estranhou. Aquela combinação de símbolos, da autoridade jurídica e o do poder monárquico, causava desconforto. Era como se, ao mesmo tempo, o Rei interpretasse o papel de balança e de martelo, aquele que deveria pesar os fatos e aquele que, sem esperar o peso, já golpeia com a sentença.

É como jogar os dois lados de um tabuleiro de damas ao mesmo tempo, e depois declarar empate. Alice pensou, com as mãos entrelaçadas no colo.

À direita do trono, numa elevação adornada com fitas e cetros, que de tão grande e dourado mais parecia uma bengala cravejada das riquezas extraídas de alguma colônia, se sentava a Rainha. Sua presença era ostensiva. Ela vestia um manto de veludo vermelho que se arrastava ao chão, e segurava em uma das mãos um leque que batia ritmadamente contra o braço da cadeira. Apesar da imponência da figura, Alice não conseguia lhe atribuir nenhum papel funcional no tribunal. Ela não era testemunha, nem advogada, nem juíza. Ela apenas observava, ou talvez vigiava.

Alice e o Grifo foram conduzidos a um banco lateral. O Grifo ajeitou suas asas com precisão, se empoleirando com dignidade. O olhar dele percorria a sala com familiaridade, como se estivesse em casa.

– Um tribunal... Um tribunal... Sim, sim... Eu conheço tribunais... – o Grifo murmurou, com seu tom característico de repetição suave.

Alice se sentia mais segura com o Grifo ao seu lado. Tinha algo nele que inspirava confiança, talvez por repetir as palavras, talvez por se fixar nos detalhes. O que outros chamariam de rigidez, Alice reconhecia como coerência.

– Grifo – Alice sussurrou. – Por que eles usam aquelas perucas brancas, tão grandes?

– Para parecerem grandes... Grandes e importantes... Importantes como as leis... Que também são grandes... Grandes e pesadas... Como as perucas.

Alice sorriu levemente. Não tinha ironia na fala do Grifo, apenas verdade. Ele conhecia as leis, estudava sobre elas, memorizava códigos, decorava trechos inteiros de documentos. Além da Quadrilha das Lagostas, seu hiperfoco era, precisamente, o funcionamento das regras e das estruturas normativas. Por isso ele estava ali.

No centro da sala, três toques de corneta cortaram o ar abafado. Eram notas curtas, repetidas com pouco fôlego, mas bastante sonoras para o espaço fechado. A responsável era uma das Cartas-Arautas, a mesma que já tinha sido vista por Alice anteriormente, durante a partida de croquet. Ela segurava a corneta com as duas mãos, e assoprava com ares de solenidade.

Após os toques, o Coelho Branco entrou apressado. Ele carregava um pergaminho tão longo, que arrastava pelo chão, ondulando como uma serpente de papel. O Coelho tinha o olhar esbugalhado de sempre,

mas daquela vez estava ainda mais tenso. Ele subiu em um estrado de madeira, e com a voz trêmula leu solenemente.

– Neste vigésimo nono dia do mês da memória incerta, nesta Corte Real de Copas, perante Suas Majestades, o Rei e a Rainha, declara-se a abertura do processo de número 0001. O réu, que ainda não se apresentou, mas cuja ausência já compromete o silêncio do tribunal, será julgado pelo crime grave, hediondo, e sem perdão de **furto real**!

Um murmúrio percorreu os bancos e o Coelho continuou.

– O acusado: Valete de Copas. Idade: oito anos completos. Profissão: carregador de bandejas e aprendiz de cerimônias. Acusação: no dia anterior, por volta da terceira badalada pós-merenda, ele subtraiu, com intenção de posse exclusiva, as tortas da tarde, feitas com massa folhada, geleia de framboesas silvestres, ovos batidos e açúcar peneirado! Tais tortas seriam servidas durante o ritual de apreciação do silêncio crepuscular, e agora... Agora estão perdidas para sempre.

Alice arregalou os olhos. Ela ainda não tinha visto o tal Valete. A cadeira ao centro seguia vazia, mas ela sentiu uma pontada no peito.

O Grifo se ajeitou e murmurou, quase para si, com a garra no peito.

– Calma, Alice... Calma... Tribunais são como labirintos com saída... Com saída... Saída é conhecer as regras... Regras... Regras são como trunfos...

Alice segurou a garra do Grifo. Era firme, mas morna, com as escamas encaixadas como peças de um quebra-cabeça. Ela inspirou fundo e sussurrou.

– Se esse julgamento é um jogo de cartas, talvez possamos virar a mesa.

O Grifo inclinou a cabeça e contestou.

– Virar a mesa... Desde que não seja de banquete...

Ela sorriu. O Grifo também.

No fundo da sua mente, Alice já sabia que aquele julgamento não era sobre tortas, nem sobre um crime. Era sobre uma criança de oito anos, que não sabia como se defender. Era sobre aquilo que os outros não compreendiam. O que não se compreende, se condena.

Parte 2

A Punição Pelo Ser, Não Pelo Fazer

Lei Simbólica

Lei do País das Maravilhas nº 13/infinito. Estatuto das Cartas, Animais e Seres com Maravilhosidades Peculiares. Promulgada no Salão das Cortes Trocadas pela Rainha de Copas, durante o Chá do Tempo Inexistente.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DOS ESCUTADORES DE ECOS E APOIADORES DAS CRIATURAS INVISIBILIZADAS – Nº 01/Chá. Promulgada no Sótão da Escuta Silenciosa, durante a terceira pausa do tempo do relógio parado.

Três sons emitidos pela mesma corneta soaram novamente, reverberando entre as colunas do tribunal. Mais uma vez, quem as soprava era a Carta-Arauta, responsável pelas cerimônias e pelos anúncios solenes. Cada sopro tinha um peso desproporcional, como se até o próprio ar resistisse à continuidade daquele julgamento. O som, arrastado e hesitante, não evocava mais solenidade, mas cansaço, como se o ritual tentasse sustentar uma estrutura que aos poucos já não se mantinha em pé.

Após o som ritualístico, o Coelho Branco se adiantou novamente, com seu pergaminho em mãos, os óculos tortos no focinho e a respiração entrecortada.

– Que entre agora o réu – ele disse, sem erguer os olhos do papel. – O Valete de Copas.

O silêncio que se seguiu não foi respeitoso, mas tenso e desconfortável. Todos os olhares se voltaram para o corredor de entrada. Com passos incertos e postura rígida, surgiu o menino.

Era uma criança. Pequeno, franzino, com o olhar fixo em um ponto que não coincidia com o rosto de ninguém. Ele não parecia ver os jurados, o Rei, a Rainha, nem mesmo o público.

Seus olhos estavam perdidos em uma linha invisível entre o chão e a parede. Ele caminhava com dificuldade, como se o mundo ao redor estivesse um pouco mais inclinado para ele. Seus braços estavam levemente erguidos, balançando as mãos em movimentos rápidos, quase como asas

de um pássaro assustado. De tempos em tempos, ele balançava o tronco para frente e para trás, num ritmo próprio, descontínuo.

O menino vestia um casaco de botões dourados, ou melhor, de onde os botões tinham sido retirados. Suas mãos seguravam os pequenos círculos de metal, que ele alinhava cuidadosamente sobre a barra inferior da túnica. Alinhava. Repetia. Alinhava de novo. Nenhuma palavra tinha sido dita.



Alice o observava com atenção. Seus olhos captaram um leve movimento labial, sem som, apenas o desenho insistente de sílabas que se repetiam. Ela se inclinou, tentando decifrar. Leitura labial. Parecia ser algo como **bola... Cola... Mola... Bola... Cola... Mola...** Palavras desconexas, aparentemente sem sentido. No entanto, tinha insistência nelas, como se repetidas para dar forma a algo interno, que os demais não podiam acessar.

O Rei franziu a testa e murmurou, sem qualquer cuidado com o tom de voz.

– Ele tem um olhar estranho. Viu como segura as mãos? Há algo errado. Muito errado.

Com o leque em posição de ataque, num tom de impaciência, a Rainha disse.

– Vamos apressar isso. Ele parece nervoso. E se ele estiver escondendo alguma coisa?

– O que ele poderia estar escondendo? – o sapo argumentou um dos jurados, ajeitando os óculos que não usava.

Alice olhou ao redor. Não se falava mais das tortas, nem da hora do suposto furto. Não tinha qualquer testemunho. O que estava em julgamento era o modo como o menino entrava, se sentava, se movia. O modo como ele não olhava. Como repetia palavras. Como balançava o corpo.

Alice se voltou para o Grifo, e com um tom de voz baixo perguntou.

– Você está vendo? Estão julgando ele, não por algo que fez, mas por algo que **é**. Mesmo que tivesse pegado uma torta, quem é que transforma isso em crime? Uma criança? Com fome? Isso seria um crime?

O Grifo curvou o pescoço para perto dela e disse, com seu hábito de repetir palavras.

– Leis, leis... Gosto de leis. Gosto de leis, Alice. Leis para proteger. Proteger não é punir. Punir não é proteger. Não, não é...

Enquanto falava, o Grifo começou a remexer em uma bolsa presa sob a sua asa. Com movimentos cerimoniosos, ele foi tirando da bolsa um amontoado de livros, pergaminhos e papéis encadernados. Pelo modo como os empilhava com cuidado, e pelo respeito com que os nomeava em murmúrios roucos, escapando do fundo do bico, era evidente que

se tratava, de fato, de leis. Leis que ele conhecia, carregava e, talvez, até obedecia, à sua maneira.

Alice respirou profundamente. O desconforto lhe era familiar. Ela pensou nas vezes em que foi corrigida por não sorrir quando a apresentavam a alguém, ou quando diziam que estava sendo rude por não responder perguntas imediatamente. Ela conhecia aquele julgamento silencioso. Já tinha vivido isso antes.

O Rei se levantou com um papel na mão. Ele olhou em direção aos jurados, como quem esperava aprovação, mas nenhum deles reagiu. O Rei abriu os braços e anunciou.

– Passaremos agora à apresentação das provas da acusação.

O Rei se endireitou, andou até a borda do estrado, e ergueu o papel diante de si, como se estivesse diante de um espetáculo solene.

– Primeira prova contra o acusado: ele se move para frente e para trás com o tronco, como uma pequena Maria-Fumaça desgovernada. Um movimento estranho, inquieto, e altamente suspeito! Pois quem se move assim poderia muito bem estar em fuga! Talvez estivesse justamente nessa condição, quando roubou as tortas!

O Valete, impassível, continuava sentado. Alice olhou em sua direção. A movimentação do tronco, tão familiar, tão humana, era tratada como evidência de delito.

– Segunda prova! – continuou o Rei, triunfante. – O acusado retirou os botões do próprio casaco! Ora, se é capaz de tirar seus próprios botões, por que também não tiraria tortas? Um gesto que revela inclinação à subtração.

Àquela altura, o Grifo arqueou uma sobrancelha discretamente. Visivelmente impressionado, o Coelho Branco ajeitou o colarinho e se curvou para cochichar, com voz baixa, mas carregada de admiração contida.

– Majestade... Vossa excelência está sendo de uma perspicácia incomum esta manhã.

– Terceira prova! – bradou o Rei. – O acusado evita olhar nos olhos deste tribunal! Ele mantém a cabeça baixa, como quem não suporta o peso de sua própria culpa. Claramente, ele demonstra vergonha de ter cometido um crime contra a realeza!

Alice apertou os dedos sobre a barra do vestido. Ela queria protestar, mas ainda era cedo. O Grifo a tocou levemente com a garra.

– Espera – ele alertou.

– Quarta prova! – exclamou o Rei, erguendo o papel como se estivesse prestes a revelar o trunfo final. – O acusado está em silêncio. Como todos sabem, quem cala, consente.

Um breve murmúrio se espalhou pelo salão. Antes que Alice pudesse pensar em contestar, impressionados pela lógica das provas, o júri e a plateia soltaram um uuuh! coletivo, em uma reação de admiração e espanto. Era um som que misturava o encantamento pela aparente clareza do argumento e a vontade de aceitar a condenação.

Visivelmente impressionado, o Coelho Branco ajeitou o colarinho e mais uma vez se inclinou para enaltecer a palavra do juiz. Seu gesto parecia mais mecânico do que o tic-tac do relógio pendurado em sua sobrecasaca cerimonial, de tecido rígido e botões dourados.

– Majestade... – o Coelho confirmou. – As provas são consistentes. Muito consistentes mesmo.

Alice arregalou os olhos. O Coelho recuou. Ninguém mais se moveu. O próprio Rei, que presidia a sessão, vestia o traje de juiz, tinha a coroa de poder real, e assumia também o papel de acusador. Ele era quem determinava, executava e julgava.

– Ele está tomando para si todos os papéis – Alice sussurrou para o Grifo. – Como ele pode ser juiz, executor, rei, e o acusador?

Tomada por uma indignação lúcida, Alice se levantou abruptamente.

– **Protesto, Meritíssimo!** – ela exclamou.

A sala se agitou. Algumas cartas murmuraram. O Papagaio, entre os jurados, caiu da cadeira de susto.

O Rei levantou as sobrancelhas e interrogou.

– Protesta com base em que, menina?

Alice sentiu o toque da asa do Grifo se aproximando do seu ombro. Ele falou baixinho, como se soprasse um encantamento.

– **LEI DO PAÍS DAS MARAVILHAS Nº 13/Infinito** – o Grifo disse enquanto apontava com sua garra de águia diretamente para o trecho da lei.

Alice cerrou os punhos e recitou com a solenidade de quem invoca uma lei antiga.

– **LEI DO PAÍS DAS MARAVILHAS Nº 13/Infinito. Estatuto das Cartas, Animais e Seres com Maravilhosidades Peculiares**: *"Todos os seres com deficiência têm direito à comunicação, à escuta e ao respeito à sua forma de expressão".*

Em seguida, Alice ergueu os olhos e declarou.

– Este réu ainda não foi ouvido, Meritíssimo. Ele está sendo examinado como se fosse um objeto, e não uma pessoa.

O Rei revirou os olhos, pegou o livro de leis ao lado, e folheou distraidamente, sem de fato ler.

– Vamos fingir que isso não foi dito – cochichou o Coelho.

– Protesto negado! – exclamou o Rei com firmeza e desdém. – Isso não tem relevância para o caso. Prossigam com o julgamento!

A Rainha ergueu a voz.

– Eu já falei! Vamos terminar logo! **Culpado!**

O Grifo deixou passar um documento por baixo do braço, colocando-o no colo de Alice e apontando uma parte com sua garra enquanto dizia.

– Veja, Alice. Isso é importante...

Alice pegou o documento com as duas mãos, como quem segura uma verdade que não pode mais ser desfeita, e leu em voz firme.

– **Resolução do Conselho dos Escutadores de Ecos e Apoiadores das Criaturas Invisibilizadas – Nº 01/Chá**: "*os profissionais devem promover o bem-estar e a autonomia das pessoas com maravilhosidades peculiares, e não a extinção de seus comportamentos naturais". "Apagar suas formas próprias de expressão não é tratamento. É silenciamento".*

O murmúrio voltou a preencher a sala. Os jurados se entreolhavam. O Rei olhava para o alto, fingindo distração. A Rainha estava ruborizada.

Alice olhou para o Valete. Ele ainda estava em silêncio, movendo os dedos sobre os botões que tinha tirado. Ele repetia em voz quase inaudível.

– Bola... Cola... Mola... Bola... Cola... Mola...

Alice voltou a se sentar, ainda de pé apenas em pensamento. Ela soube. Se ele não podia se defender por conta própria, **ela** o faria.

Então ela voltou a observar atentamente os lábios do Valete, que se moviam repetidamente, em um ritmo quase hipnótico. Alice percebeu que as palavras ditas em eco não eram escolhidas ao acaso. Tampouco se tratava de uma repetição involuntária de falas alheias.

Alice se inclinou levemente, focada nos contornos do movimento labial do menino. Então ela compreendeu. Aquilo que a princípio parecia um automatismo sem sentido, provavelmente seria, na verdade, a evocação da última palavra que tinha sido proferida por ele, antes mesmo do início do julgamento.

Ela, então, decodificou uma palavra que, na verdade, também era uma sensação, um sentimento, ou um verbo querendo agir. Qualquer coisa que o pusesse **fora** dali.

Parte 3

O Medo de Falar Diferente

A tensão no ar parecia ter aumentado desde que o Valete de Copas se sentou em silêncio diante do tribunal. Ainda que ninguém tivesse dito claramente, era evidente que aquela criança, apenas uma criança, já estava sendo julgada por seu modo de existir. No entanto, o foco mudava. A assembleia se preparava para ouvir a **primeira testemunha**.

As cornetas voltaram a soar, daquela vez com um toque quase hesitante. A Carta-Arauta fez o possível para manter a solenidade do gesto, mas parecia perceber que algo naquela cerimônia estava fora de lugar, como um espetáculo encenado demais, prestes a desabar.

Com sua habitual pressa, o Coelho Branco consultou o pergaminho e anunciou.

– Chame-se ao centro o Senhor Chapeleiro Maluco! Primeira testemunha do dia!

Foram ouvidos passos descompassados, acompanhados por uma melodia indistinta, algo entre um canto e um murmúrio, vindo de um canto da sala.

O **Chapeleiro Maluco** surgiu cambaleando, ajeitando o chapéu sobre os cabelos desgrenhados, e sussurrando palavras como se conversasse com alguém invisível.

– Hoje é dia de chá? Ou será segunda-feira de novo? Não gosto das terças que se vestem de domingo...

Sua entrada não foi marcada por autoridade, nem por clareza. Ao contrário, o tribunal o observava com um misto de desprezo e riso abafado. Ele parecia à vontade, e ao mesmo tempo carregava nos gestos um tremor leve, um tipo de inquietação que só é percebida por quem sabe o que procura.

– Nome? – exigiu o Rei.

O Chapeleiro o olhou com estranhamento, depois olhou para uma das xícaras que trazia amarrada à cintura e respondeu.

– Meu nome depende da hora do dia. Já fui chá, já fui tempo, já fui pergunta. Hoje sou só chapéu.

O Rei suspirou com irritação.

– Diga, então, o que tem a declarar sobre as tortas de framboesa?

O Chapeleiro pareceu pensar por um momento. Depois ele levantou um dedo e disse.

– As framboesas não mentem. Mas mentem as horas... Elas passam sem passar... E voltam por um motivo que só as cadeiras entendem.

O tribunal mergulhou em silêncio. Alguns jurados tentavam entender o que tinham ouvido. Outros abanavam a cabeça, como quem descarta algo sem valor.

O Rei, impaciente, se ergueu.

– Ora, ora! Vejam, senhores jurados! Em nenhum momento ele declarou o Valete inocente!

Sentada ao lado do Grifo, Alice sentiu o impulso tomar conta do seu corpo. Ela se levantou e falou com altivez na voz.

– **Protesto, Meritíssimo!** Ele também **não disse** que o Valete é culpado!

O Rei bateu o cetro com mais força do que antes.

– **Protesto negado!** O Chapeleiro é... **Louco!** Louco! Não se pode levar em conta o que ele diz!

Visivelmente entediada com o processo, a Rainha cruzou as pernas e interveio.

– Devemos resolver isso com um corte direto. Cortem a cabeça dos dois! Eles perturbam a ordem. Em um reino de pessoas normais, não há lugar para esses desvios.

Pensativo, o Rei balançou o cetro e proferiu.

– Talvez tenha uma alternativa mais apropriada. Ouvi dizer que há manicômios especializados para este tipo de gente. Eles afastam do convívio e deixam lá... – abaixando o tom de voz, com um sorriso enviesado, o Rei completou. – Dizem até que eles aplicam **eletrochoque**... Ou como gosto de chamar – eletropesadelo!

O Rei riu da própria piada, mas ninguém o acompanhou.

Alice cerrou os olhos, e antes mesmo que o Grifo dissesse qualquer coisa, ela se levantou de um salto e gritou.

– **Protesto, Meritíssimo!**

Todos se calaram. Ela não tinha escutado o cochicho do Grifo, mas algo dentro dela sabia que aquele era o momento certo para declarar outra parte das anotações que o amigo lhe passou. Alice suspirou e acrescentou.

– Essa prática. Essa ideia de que se resolve a diferença isolando, cortando, anulando, é cruel. Não é excluindo que se resolve. Isso foi feito por décadas, no passado. Casas de reclusão, disfarçadas de cuidado. Pessoas como o Chapeleiro eram trancadas por não caberem nas regras do relógio, ou afastadas do mundo porque falavam diferente, pensavam diferente, ou simplesmente porque não se encaixavam.

O Rei se virou para Alice com olhar de advertência.

– Alice – o Rei a preveniu. – Estou começando a perceber que você está indo contra os **decretos reais**.

Ela ergueu o queixo e respondeu sem hesitação.

– Não sou contra um decreto real, mas talvez esteja questionando o que se pensa que é real, porque **ser real** não é a mesma coisa que **ser da realeza.** A verdade não veste coroa, Meritíssimo.

O murmúrio atravessou o salão como uma onda. A Rainha, mais irritada que assustada, apertou os punhos e exclamou.

– Mandem cortar a cabeça dela também!

Alice observava o Chapeleiro, que ainda balançava levemente o corpo, com os dedos girando uma pequena colher de chá imaginária. Ela viu medo nos olhos dele. Um medo que não era do presente, mas da memória coletiva dos que foram silenciados, por não corresponderem ao padrão.

Ela se lembrou de uma colega da escola, que repetia palavras de forma ritmada, e que os adultos diziam que tinha algo errado com ela. Alice se lembrou de um primo levado para tratamento, e nunca mais foi visto nas festas da família. Ela se lembrou de histórias contadas em voz baixa, com vergonha e medo.

O Grifo se aproximou e sussurrou com voz grave e solene, diferentemente do seu tom usual.

– Alice... Escuta. **Eles têm medo do que não entendem, mas o medo deles não pode virar sentença.**

Alice assentiu e depois se voltou para o tribunal.

– O Chapeleiro fala de um modo que vocês não compreendem. Mas ele fala. Ele fala de forma legítima. Ele traz verdades nos seus ritmos, nas suas metáforas, nos seus silêncios. Talvez o problema não esteja **nele**, mas **nos ouvidos que se recusam a escutar.**

Alice olhou para o Valete. A criança ainda estava calada, mas seus olhos pareciam encontrar brechas no mundo à sua frente. O tribunal não se moveu. O Rei voltou ao trono, sem encerrar a sessão. Por um breve instante, todos silenciaram. Um silêncio que não era de opressão, mas de escuta. Uma suspensão do grito.

Alice soube, ali, que ainda teria muito a dizer, mas pela primeira vez eles **tinham sido obrigados a ouvir**.

Parte 4

A Invisibilidade do Que Não Se Nomeia

Lei simbólica:

LEI Nº 127⁸/LUA. *Política Real de Cuidado às Criaturas com Jeitos Brilhantemente Descompassados*. Promulgada sob a Constelação dos Gatos que Sorriem, durante a oitava repetição do mesmo dia.

O som da corneta da Arauta de Copas, a mesma responsável pelas cerimônias do tribunal, ecoou mais uma vez entre as paredes confusas daquela sala, onde a lógica era moldada ao sabor das vontades reais.

Daquela vez, o toque solene parecia carregar uma dobradiça entre capítulos. De um lado, o Chapeleiro deixando a tribuna com passos erráticos. Do outro, a Lebre de Março entrando com hesitação calculada. Os dois se cruzaram no centro da cena, trocaram um olhar vago e incerto, como se soubessem que seus nomes muitas vezes eram pronunciados com tom de piada, ou com desdém. Mas ali, sem uma palavra, eles reconheceram algo em comum – o lugar de quem nunca é ouvido por inteiro.

A Lebre se aproximou devagar. Seu corpo parecia tensionado, os ombros um pouco erguidos, as mãos ocultas dentro das mangas. Ela não se sentou de imediato. Primeiramente ela olhou em volta, buscando orientação, como quem espera uma autorização que nunca foi dada. Depois, com leveza quase invisível, ela ocupou a cadeira das testemunhas, e assim permaneceu – imóvel, silenciosa, presente e ignorada.

– Reparem... Ali está ele outra vez, o Valete – o Rei disse, inclinando o corpo sobre o trono, com ar de quem desvendava um enigma. – Ele está estralando os dedos sem parar, um hábito perigosíssimo. Nunca confiei em quem não deixa os próprios dedos em paz – o Rei se voltou para os jurados e disse, em tom conspiratório. – Isso é linguagem cifrada, senhores! Ele está se comunicando com alguém. Sem códigos visíveis, claro, o que torna tudo ainda mais suspeito. Talvez esteja articulando um novo plano, outra invasão à despensa real. Está evidente. Agravante de conduta. Que se registre nos autos!

A Lebre, que tinha sido chamada, até então ignorada, hesitou. Ela estava de pé, com um dos pés fora do banco e o outro equilibrado em cima dele. Ela olhou em volta e percebeu que o Rei não lhe tinha feito sequer uma pergunta. A sua presença ali era ornamental, quase um lapso de protocolo. Ainda assim, ela resolveu falar. O tom era formal, mas atravessado por uma lógica que beirava o absurdo, como se nascesse de uma sanidade que já flertava com o delírio.

– Alteza... Se me permite... O Valete tem dificuldades em sustentar o olhar direto, especialmente sob tanta luz e ruído. Ele não está ocultando nada – ela disse enquanto retirava, com naturalidade, uma xícara de chá intocada de dentro da manga de seu casaco amarrotado. – Ele está apenas tentando manter a integridade do próprio corpo.

O Rei arregalou os olhos, se voltou para o Coelho Branco, e perguntou.

– Quem é essa?

– A segunda depoente, Vossa Majestade – o Coelho respondeu, consultando a lista, com certo receio. – A Lebre de Março.

– Pela cara confusa e pelas roupas desalinhadas, ela não deve ter muita coisa ajustada para dizer – resmungou o Rei, com desdém. – Voltemos ao que interessa. Temos indícios novos. Pelo que vejo, a pena será exemplar.

Alice olhou para Grifo, e ele murmurou, repetindo em voz baixa.

– Invisível... Invisível... Invisível...

Alice se levantou, e com o documento ainda nas mãos falou com firmeza na voz.

– Protesto, Meritíssimo!

O Rei ergueu as sobrancelhas com fastio e indagou.

– De novo, garota?

– A testemunha está aqui, mas está sendo ignorada. Isso não é ausência de educação, mas uma violação de um princípio legal.

Incomodada, a plateia começou a sussurrar entre si. Com os olhos fixos e a cadência de suas repetições tilintando em voz baixa, o Grifo soprou no ouvido de Alice.

– Artigo primeiro... Artigo primeiro... Nomear é proteger...

Alice desdobrou o documento e leu com voz firme.

– Fica instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com esse tipo de Transtorno... – ela hesitou e completou em tom de voz mais baixo. – ... Da pessoa que vê o mundo de outro jeito. A Lei nº 127/LUA – Política Real de Cuidado às Criaturas com Jeitos Brilhantemente Descompassados.

O Coelho a interrompeu prontamente.

– Mas como garantir direitos a quem nem se apresenta com clareza?

– Porque a lei reconhece a diversidade das formas de estar no mundo e assegura diagnóstico precoce, acesso à saúde, à educação, ao trabalho e à vida social, mesmo quando os sinais não são convencionais – Alice finalizou. – Não é a clareza que garante o direito, mas a existência.

A Rainha fez um gesto desinteressado e deu de ombros.

– O Valete nem fala! Como podemos supor que ele compreende?

– Protesto! – Alice respondeu de imediato. – A lei determina que as formas alternativas de comunicação devem ser respeitadas. Isso inclui expressões não verbais, estratégias de regulação, olhares desviados. Não é o silêncio que impede a escuta. É a surdez institucional.

O Rei pediu o documento e o segurou com vigor. Em pé, ele alongou o tronco, adotando uma postura rígida, como se examinasse cada minúcia do texto, em busca de uma falha que pudesse usar para rejeitar aquela lei. Com voz carregada de desdém, ele afirmou.

– Estranhíssimo... Estamos aqui, julgando este infrator por ter roubado uma torta de framboesa, e além de querer endossar sua soltura, essa lei vem afirmando que ele tem diversos direitos... É uma lei absurda! Tão absurda quanto essa Lebre louca. Então já aproveito para tirar a prova da sanidade dessa lei, quanto do Valete – o Rei se voltou para o Valete, franziu o cenho e perguntou. – E essa criança ali? Por que teria direito a acompanhamento especializado?

– Porque a lei estabelece que o atendimento à pessoa com essa condição é prioritário, inclusive com profissionais capacitados, suporte às famílias e adequações pedagógicas – Alice completou.

O Rei continuou a questionar a lei, como se ao enfraquecê-la também pudesse minar os argumentos em favor do Valete. Sua voz carregava impaciência e desdém enquanto ele se dirigia ao tribunal.

– Por que a escola teria que adaptar seu conteúdo a ele? – o Rei insistiu, preparando-se para, na sua visão, decapitar tanto a lei quanto o próprio Valete.

– Porque está escrito – acesso à educação regular com adaptações e estratégias específicas. Isso não é um favor. É o cumprimento de um direito previsto em lei.

Sem dizer nada, a Lebre retirou dos bolsos da túnica dois pequenos pedaços de fita azul e começou a torcê-los, dobrando e desdobrando, como se estivesse construindo um padrão secreto.

O Rei franziu o nariz e comentou.

– Mais uma com manias estranhas.

– Isso não é mania! – Alice exclamou. – É autorregulação. A lei reconhece e protege comportamentos como esse. Eles não devem ser corrigidos à força, mas compreendidos.

Novamente, o Coelho interveio.

– Quem é que vai ensinar isso às escolas? Aos profissionais?

– A lei determina formação e capacitação continuada dos profissionais da saúde e educação, apoio às famílias, inclusive atendimento psicológico especializado – Alice explicou.

Visivelmente contrariado, o Rei bufou.

– Essas leis que querem obrigar o Reino a girar ao redor de uns poucos...

Alice se aproximou do centro da sala, e elevando o tom a voz determinou.

– Essa lei é um marco. Ela reconhece o direito ao nome, à presença, à proteção, à escuta. Nomear é reconhecer. Reconhecer é proteger. Invisibilizar é negar a existência.

A Rainha deu um tapa sobre o encosto da cadeira e reclamou.

– Isso está demorando demais! Cortem-lhes as cabeças!

– Cortar o que não se entende, nunca resolveu! – o Grifo exclamou, repetindo em tom ritmado. – Lei, lei, lei. Reconhecer, proteger, respeitar...

Alice olhou ao redor. Os olhos da multidão estavam divididos entre o ceticismo e a dúvida, mas pela primeira vez o tribunal se viu obrigado a escutar, mesmo relutante.

A Lebre e o Valete permaneciam calados, mas o que para alguns soava como silêncio, para outros era resistência. Ambos estavam ali, daquela vez sendo reconhecidos por leis que os representavam. Eles já não podiam mais ser ignorados.

Parte 5

A Testemunha que Irrita os Sentidos

Lei simbólica:

LEI Nº 127s/LUA. *Política Real de Cuidado às Criaturas com Jeitos Brilhantemente Descompassados*. Promulgada sob a Constelação dos Gatos que Sorriem, durante a oitava repetição do mesmo dia.

Mais uma vez, o som da corneta reverberou pela sala, embora daquela vez misturado com espirros e pigarros dispersos. Era a anunciação da próxima testemunha, mas o anúncio, de tão formal, quase se perdeu no ambiente alterado que se formava. Ainda antes de sua entrada completa, algo invadia o espaço. Um cheiro pungente de pimenta fresca, intensa, acre, que se infiltrava nas narinas, como se tivesse vontade própria.

– Por todos os naipes! – gritou uma das cartas-soldado, levando as mãos ao nariz.

– Estou lacrimejando! – exclamou um dos jurados, um Texugo com peruca desajeitada.

– Alguém traga uma bacia com vinagre! – gritou outro, esfregando os olhos.

A Cozinheira da Duquesa adentrou o recinto com seus aventais manchados, cabelos desgrenhados e um conjunto de frascos dependurados à cintura. Um pequeno almofariz pendia de sua mão esquerda, ainda com

vestígios do que parecia uma mistura recém-socada. O cheiro de pimenta, mais intenso, se espalhava como um símbolo antecipado de conflito.

Sentado na cadeira dos réus, o Valete encolheu os ombros diante do novo estímulo. Seus dedos, antes focados em organizar os botões retirados do casaco, começaram a se mover com maior urgência. Ele os tocava, virava, enfileirava, embaralhava e recomeçava. Seus lábios se moviam quase sem som, emitindo fragmentos de palavras em repetição suave, quase como se rezasse.

Alice estreitou os olhos, tentando decifrar. A leitura labial exigia esforço, mas aos poucos foi formando sentido – Capuz... Capuz... Capa... Capuz...

Ao lado de Alice, Grifo inclinou levemente a cabeça, e observando comentou com ela em voz baixa.

– Palavras de tecido. O que poderia ser?

Alice murmurou em tom de voz baixo.

– Ele está dizendo objetos que protegem. Capuz... Capa... Como quem busca abrigo – depois de um breve silêncio, Alice concluiu. – É isso. Mesmo sem falar, como querem que ele fale, ele está dizendo que precisa de proteção. Mas proteger do quê? – Alice se perguntou, embora ela soubesse a resposta.

O Coelho Branco consultava seu relógio sem parar. Ele alternava olhares nervosos entre os ponteiros e a entrada da sala.

– Como sempre, atrasados para a verdade – ele resmungou entredentes.

Sem esperar ser questionada, a Cozinheira começou a discursar.

– Ele sempre foi um caso difícil! Desde bebê! Bastava olhar para ele, que a gente já sabia... Dava trabalho, sim! Não se comportava, não obedecia! Ficava com aqueles olhos sem foco, balançando de um lado para o outro! Uma criança dessas já devia estar em lugar fechado. Um lugar apropriado para... Essas diferenças!

– **Protesto, Meritíssimo!** – Alice se levantou com insistência.

Jogando o corpo contra o espaldar do trono, o Rei rolou os olhos e questionou.

– Você de novo, menina? Agora vai protestar contra o cheiro da pimenta?

– Não é contra o cheiro – Alice respondeu, se aproximando um passo. – É contra a **atitude de associar diferença com perigo, e de tratar o incomum como condenável**. A Cozinheira não trouxe um relato. Ela trouxe um juízo. Um preconceito. Isso contraria a própria legislação.

Com o rosto contorcido de espanto, o Coelho levantou as sobrancelhas e se revoltou.

– Legislação? Novamente ela está citando as leis?

Desconcertado, o Rei revirou os olhos e deu um passo à frente, visivelmente impaciente com os rumos do julgamento. Estava claro que ele não buscava a verdade, mas apenas uma brecha legal que legitimasse a condenação do Valete. Se possível, que permitisse levar junto a Cozinheira, cujo cheiro de pimenta ele já não suportava mais.

– Você de novo, Alice? – o Rei estava realmente irritado, embalado pelos últimos comentários do Coelho. – Sempre com essas normas, esses artigos, esses decretos... Francamente!

– Sim – Alice respondeu com voz firme, mas sem agressividade. – A mesma de antes. Lei nº 12788/LUA, conhecida por muitos como a lei que finalmente deu nome e proteção a quem, por tanto tempo, foi tratado apenas como problema. Ela reconhece o direito ao diagnóstico precoce, ao atendimento multiprofissional, à inclusão escolar e, sobretudo, à proteção contra discriminações e abordagens violentas.

Visivelmente contrariado, o Rei retrucou.

– Você está dizendo que não podemos nos incomodar com alguém que nos faz lacrimejar?

– Estou dizendo que o incômodo é seu, mas o direito é dela – Alice rebateu, apontando calmamente para a Cozinheira. – Talvez o uso da pimenta seja um recurso para se acalmar. Talvez nem ela saiba disso, mas o ponto é que o comportamento diferente não pode ser imediatamente associado ao erro ou ao castigo.

No repentino silêncio do local, sem olhar diretamente para alguém, Grifo alegou.

– A verdade nem sempre agrada... Mas ela protege.

O Rei suspirou, claramente desapontado. Pela primeira vez ele parecia não saber exatamente o que dizer. Alice permaneceu firme, não para desafiar, mas para lembrar que há diferença entre governar e compreender.

A Rainha, impaciente, já batia o cetro no chão.

– Nós sabemos o que fazer com esse tipo de gente. Se não se encaixam, que saiam do baralho! Cortem...

– **Protesto renovado!** – Alice interrompeu bruscamente a Rainha. – A mesma lei proíbe **qualquer forma de institucionalização injustificada, isolamento ou exclusão baseada em comportamentos** que derivam de uma condição reconhecida.

O Grifo se inclinou ao ouvido dela.

– Lembra... Lembra... Diz... Diz que... Capacitação é obrigatória. Servidores públicos... Escolas... Saúde... Todos...

Alice assentiu e completou.

– Essa mesma legislação garante a formação e a capacitação contínua de profissionais das áreas de educação, saúde e segurança, justamente para que saibam reconhecer, acolher e apoiar, sem reproduzir estigmas ou violências.

O Valete, que parecia alheio, em um momento ergueu os olhos e os pousou brevemente sobre a Cozinheira. Foi um olhar curto, mas pleno de algo que não era medo. Talvez fosse compreensão. Talvez fosse apenas cansaço.

Com a voz incômoda, de quem deseja encerrar um expediente, o Coelho indagou.

– Já podemos ir para a próxima testemunha?

Indignado, o Rei rebateu.

– Não! Ainda temos que avaliar os danos causados pela pimenta! Esse cheiro me acompanha! Olhem os meus olhos!

– Olhos vermelhos não são provas. São apenas reações – Alice falou calmamente.

– Reações! – repetiu o Grifo, quase num canto. – Reações não são crimes...

A Cozinheira foi retirada da sala, sem que, de fato, nenhuma pergunta tivesse sido feita a ela. Mais do que suas palavras, sua presença tinha sido suficiente para o tribunal julgá-la como uma ameaça. Por extensão, julgar o Valete mais uma vez, seria apenas por associação.

Ainda de pé, Alice apertou o documento contra o peito e exclamou bravamente.

– Nomear é reconhecer! Reconhecer é proteger!

Ela se lembrava com nitidez do dia em que, pela primeira vez, foi chamada pelo nome completo, e não como a esquisita, a difícil, a que precisa de limites. Aquela era a sua luta, a de **fazer com que o Valete não fosse reduzido ao que incomodava os outros**.

Parte 6

A Duquesa e a Moral que Empurra

Lei simbólica:

LEI Nº 10⅞/NÉVOA *Carta da Desinstitucionalização dos Sonhos Engaiolados. (Reforma dos Labirintos e Desencarceramento das Criaturas Internas)* Promulgada no Pátio das Janelas sem Grades, ao entardecer das palavras não ditas.

Por força dessa Lei, institui-se a criação dos **CSFI -Centros de Sopro nas Feridas Invisíveis**, espaços destinados ao acolhimento poético, cuidado ético e reconstrução simbólica das partes silenciadas.

Mais uma vez tocou a corneta da Carta-Arauta. No entanto, daquela vez o som foi ofuscado por um barulho pontiagudo, quase metálico, que era o eco do sapato de salto alto e duro da próxima testemunha. A sala se dividiu em silêncio e expectativa quando, de forma deliberada, a **Duquesa** entrou. Seu queixo, longo e afiado, parecia atravessar o espaço, antes mesmo do restante do corpo. Como uma lança social, sua presença era invasiva, antes mesmo que qualquer palavra fosse dita.

– Perdão pela demora – a Duquesa se expressou em tom meloso, quase adocicado demais. – Mas uma dama precisa compor sua moral, antes de compor sua imagem.

O Coelho olhou o relógio, torceu o focinho, e comentou em voz baixa.

– Compõe tanto que nunca termina...

A Duquesa fez uma longa reverência, cujo único intuito parecia ser o de mostrar que seu queixo era incapaz de se curvar.

Alice recuou meio passo, não pelo gesto em si, mas pelo peso simbólico daquilo. Ela percebeu que **não era apenas o queixo que empurrava**, mas a própria lógica de mundo da Duquesa. Tudo que era diferente precisava ser empurrado para fora da cena, da sala, da sociedade.

– Eu sei que não sou perfeita – a Duquesa falou, olhando para a plateia, com olhos semicerrados. – Pelo menos tenho uma moral que guia os meus passos. Como todos nós sabemos, a moral é o caminho da ordem.

A Duquesa lançou um olhar demorado para o Valete, que se encolheu em sua cadeira. Seus dedos se agitavam com mais vigor, traçando desenhos invisíveis sobre os botões já desgastados. Alice percebeu que, ao fundo, ele sussurrava algo que soava como **– Chega... Chega... Chega...**

A Duquesa suspirou e chamou a atenção para o Valete.

– Vejam como ele se remexe... Isso não é um comportamento digno de tribunal ou de praça pública. Aliás, de nenhum espaço comum. Isso perturba. Isso desorganiza. Isso... Fere a moral.

Inquieto, o **Grifo** se mexeu em seu canto. O rabo bateu duas vezes no chão, antes de se inclinar ao ouvido de Alice.

– Cuidado. O queixo fala, mas é o moralismo que corta.

Alice concordou e manteve seus olhos no Valete, que apertava as têmporas com as duas mãos. Ele não olhava para ninguém. Seu corpo oscilava suavemente para frente e para trás, como se procurasse um compasso interno, onde pudesse caber.

– Já basta! – rugiu a Rainha. – Esse réu não fala, não para, não se encaixa. Que se resolva logo. Cortem-lhe a cabeça!

– Melhor ainda – a Duquesa completou com suavidade cirúrgica. – Interne-o como nos velhos tempos, onde ninguém via, nem ouvia. Tudo ficava mais... Silencioso.

De repente, o barulho da plateia foi ensurdecedor. Um grito coletivo, denso, indeterminado, **não se sabia se era apoio ou revolta**. Era apenas intenso. O Valete cobriu os ouvidos. Como num reflexo espelhado, Alice fez o mesmo. Ambos sabiam e sentiam o quanto aquele som ultrapassava o limiar da simples audição, causando uma dor invisível, que feria o corpo para além dos ouvidos.

O Grifo aproveitou o burburinho dos jurados e da plateia para simular uma tossida forçada. Nesse disfarce improvisado, ele entregou secretamente um documento a Alice, e se valendo do ensejo segredou em tom crítico, quase inaudível.

– Será que ele não pode nem tampar os ouvidos?

Com os olhos ainda úmidos e as mãos sobre as orelhas, Alice se ergueu e reivindicou.

– **Protesto, Meritíssimo!**

Irritado demais, o Rei suspirou.

– Lá vem mais um código jurídico...

– Sim! – Alice falou com rigor. – **Código de dignidade.** LEI *nº* 10[illegible]/ NÉVOA - **Carta da Desinstitucionalização dos Sonhos Engaiolados**. Essa lei mudou a história de muitos. Entre outras coisas, diz que **o tratamento de pessoas em sofrimento psíquico deve se dar com respeito à liberdade, à dignidade e à inclusão social, e** que **a internação deve ser a exceção, e não a regra**.

– Internação é conforto! – bradou a Duquesa, ainda sorridente. – Uma solução limpa. Sem ruído!

– Não é solução! – rebateu Alice. – É ocultação. Essa **lei representa a ruptura com o passado institucionalizante**, que trancava quem era visto como problema. Um tempo em que **o convívio era negado em nome da ordem.**

O Grifo cochichou mais uma vez no ouvido de Alice.

– Diz que existem os CSFI... Diz que a lógica agora é comunitária... Não de reclusão...

Alice respirou fundo, antes de afirmar.

– Essa mesma legislação criou serviços como os Centros de Sopro nas Feridas Invisíveis. Locais onde se acompanha, se acolhe e se constrói pertencimento, porque viver em sociedade **é um direito, e não uma concessão**.

O Rei franziu o cenho e falou, sem se conformar com as leis.

– Então devemos suportar o incômodo em nome do convívio?

– Não é suportar – Alice retrucou. – É **reconfigurar o espaço para que caibam diferentes formas de estar no mundo**. Ou só viverão nele os que nunca causam incômodo? Porque isso excluiria quase todos.

A Duquesa sorriu com condescendência e refletiu.

– A moral da história, senhor juiz, é simples. A **vida sem problema é vida com paz.**

Alice rebateu, sem elevar o tom de voz.

– A moral da justiça é outra. R**esolver um problema não é eliminá-lo. É compreendê-lo.** O que ela chama de paz é silêncio forçado.

De novo o Valete suspirou profundamente – Chega... Chega... Chega... Mas ninguém, exceto Alice, o ouviu.

A Duquesa saiu da sala com o mesmo queixo empinado, satisfeita por ter cumprido sua função de empurrar. A plateia aplaudiu. Alguns com entusiasmo, outros por inércia. Alice sabia que **nem todos os aplausos são concordância. Alguns são apenas costumes.**

Alice voltou a olhar para Grifo, que apenas aprovou.

– **A vida em comunidade é para todos** – Alice foi taxativa. – **Ou não é para ninguém.**

Parte 7

O Gato Fragmentado e a Lei Invisível

Classificação das Engrenagens Desajustadas e Maravilhosamente Úteis/Organização mundial das Maravilhas- CEDMU/OMM 2023¼

Organizado por aqueles que rangem, emperram, escapam dos dentes da máquina... Mesmo assim, fazem o Reino girar.

Edição 2023¼ - publicada entre um suspiro e outro, no instante em que um relógio se recusou a funcionar como deveria.

– Chamem o próximo depoente! – anunciou o Coelho Branco, ajustando freneticamente seu monóculo em meio ao zumbido do salão. – Que entre o Gato de Cheshire!

As portas se abriram, e dois guardas em forma de cartas entraram trôpegos, arrastando um estandarte enrolado.

– Meritíssimo – hesitante, a Carta de Paus anunciou. – O depoente... Sumiu. Ele estava aqui até agora, mas só restou isso.

A Carta de Paus levantou a mão que segurava o que parecia ser um rabo.

Confuso e impaciente, o Rei se levantou.

– O que eu vou fazer com um rabo? Interrogá-lo?

Nesse instante, como se guiado por ironia e não por lógica, o corpo do Gato começou a se compor no espaço. Primeiramente apareceu uma pata dianteira à esquerda, depois a outra à direita, em seguida uma orelha, depois outra, um olho, a metade de uma boca, em seguida um dorso, que rodava em espiral. O rabo, por fim, se ligou à base do corpo.

– Eu vim. Sempre estive. Só não todo – sussurrou o Gato, com o sorriso surgindo antes da fala.

– Excelente! – exclamou o Rei, franzindo a sobrancelha, com entusiasmo dissimulado. – **Não poderíamos ter escolhido melhor testemunha!** O que se vê dele não é inteiro, e o que permanece invisível escapa a qualquer registro. Uma fonte perfeita de evidências... Contraditórias!

O Gato se curvou como se tivesse entendido o elogio como ameaça. Depois, com os membros ainda se reencaixando, ele respondeu.

– Quem vê por partes, acusa por pedaços, mas nenhum pedaço é o todo.

Alice franziu a testa. O Grifo se aproximou e lhe soprou ao ouvido.

– Observe, Alice... Os sentidos dele são aguçados, mas não vêm juntos.

De fato, o Gato mantinha orelhas extremamente atentas, olhos girando em direções alternadas, patas que testavam a vibração do solo, e uma língua que se adiantava às palavras, como quem provava o ambiente.

O Rei se adiantou e perguntou ao Gato.

– Confirme. O Valete não olha nos olhos, não sorri ao ser chamado, e alinha botões. Isso não é estranho?

– Estranho é quem exige que todos os corpos se movam da mesma maneira – respondeu o Gato, com o pescoço torto enquanto suas palavras dançavam como vaga-lumes em uma noite escura.

– Isso é evasivo! – o Rei gritou. – O Gato não está colaborando para reunir provas contra o Valete, que permanece perdido em seu próprio mundo. Portanto, podemos concluir, meu caro júri, que ambos falham em suas funções. O Valete se oculta e o Gato não contribui. Eles simplesmente não são funcionais!

Alice se levantou de súbito, e com olhos firmes, ela solicitou.

– **Protesto!**

– De novo? – bufou o Rei, exasperado.

– Sim! Dessa vez baseada na **CEDMU/OMM** – anunciou ela com voz firme, segurando uma carta azulada entre os dedos. – Essa classificação reconhece que **funcionalidade não é ausência de deficiência**, mas **capacidade de realizar ações no seu próprio ritmo, com apoio, em seu contexto real**.

A plateia murmurou. O Valete, com o olhar ainda vago, desenhava círculos com o pé no chão.

– Funcionalidade, Meritíssimo – Alice prosseguiu. – Não se mede apenas por exames ou testes artificiais. **CEDMU** propõe uma avaliação contextualizada. **O que a pessoa pode fazer com os recursos certos, no ambiente certo, com respeito às suas singularidades.**

– Uma função é o que se espera de uma peça – disse o Gato, com meia boca em sorriso. – Mas uma vida... É mais do que função.

– Ele é caótico! – protestou o Rei.

– Ele é inteiro, mesmo em partes – Alice confirmou. – O Gato é a própria metáfora da **CEDMU**. Seus sentidos podem estar desmembrados, mas **todos operam em alta precisão, desde que respeitado seu formato**.

– Você está tentando dizer que ele é prova de lei? – o Rei interrogou.

– **Sim. O Gato é a lei viva.** Um ser que funciona à sua maneira, **sem negar suas dificuldades**, mas operando com todos os sentidos, em sua linguagem e no seu tempo.

O Rei se calou por um momento. Em seguida, ele tentou recuperar autoridade.

– Se ele for funcional... Ainda assim é inapto para testemunhar, porque ele fala demais. Ou de menos.

– O direito de testemunhar **não está condicionado à uniformidade da linguagem, mas à veracidade da experiência**. – Alice retrucou. – Segundo as diretrizes da **Classificação das Engrenagens Desajustadas e Maravilhosamente Úteis**, deve-se considerar **comunicação alternativa, recursos de mediação e a própria presença da pessoa como expressão de sua experiência vivida**.

Com as asas discretamente abertas, o Grifo cochichou de novo.

– Protestar é romper o silêncio imposto.

Nesse momento, o Gato, já quase todo composto, mirou o Valete com atenção. Ele fez um gesto com a cauda, que parecia apontar para o Valete, e considerou.

– Não é o que falta nele que incomoda. É o que sobra. Ele sente mais, ouve mais, tudo mais...

O Rei se virou para o júri, ainda tentando retomar o controle, e concluiu.

– Tudo bem... Vamos fingir que isso é prova.

Alice ergueu a carta da OMM uma última vez e revidou.

– Não finja, Meritíssimo. Apenas aceite que existem **formas múltiplas de estar no mundo**. Aceite que a **funcionalidade não é medida por semelhança ao padrão**, mas por **efetividade de vida, com dignidade e apoio.**

O salão permaneceu em silêncio. O Valete balbuciou outra palavra – Cabe... Cabe... Cabe...

Com um leve sorriso, Alice pensou. Ele está encontrando o seu próprio lugar.

Parte 8

A Carta Secreta

Lei simbólica: Constituição dos Direitos Imaginados e Sentidos
Carta Magna do Reino das Maravilhas
Promulgada em 05 de Outubro do Ano do Coelho sem Pressa, no Salão dos Relógios Desobedientes, durante o primeiro silêncio em que uma criatura foi ouvida, antes de ser corrigida.

A movimentação na sala mudou. Pela primeira vez, todos os naipes se organizaram lado a lado, como em uma cerimônia real. Paus, Ouros, Copas e Espadas formaram colunas em silêncio. Ao centro se abriu um caminho. Até mesmo a Rainha, acostumada a gritar ordens entre uma golada de chá e outra sentença de decapitação, silenciou.

Seis toques da corneta, e não três, ecoaram pelo salão.

– Isso é sinal de urgência ou de importância? – Alice perguntou baixinho para o Grifo.

– Talvez das duas – respondeu o Grifo, erguendo as asas.

Com seu ar sempre aflito, o Coelho Branco surgiu na sala. Ele não se encontrava ao lado do Rei, mas justamente na entrada do tribunal, como se tivesse retornado de um lugar de onde ninguém mais esperava movimento. O Coelho carregava nas mãos uma bandeja dourada, na qual repousava um envelope espesso, lacrado em cera vermelha.

Ao vê-lo, Alice empalideceu. Um tremor percorreu o seu corpo, como se pequenos martelinhos vibrassem em cada fibra de seus músculos. Imediatamente, ela reconheceu aquela carta. Seu coração começou a bater com tanta força, que por um breve instante Alice duvidou se os outros também não estariam escutando aquelas batidas surdas e descompassadas.

Era a mesma carta. Uma velha conhecida. Aquela que flutuava silenciosamente no salão, no fim da toca do Coelho, quando tudo parecia se desfazer. Pensei que a carta tivesse sido desfeita quando mergulhou no lago, gerado pelas minhas lágrimas. Alice pensou, desapontada.

Enquanto o Coelho avançava em direção à tribuna real, onde o Rei já se reacomodava, trêmula, Alice buscou as palavras certas para traduzir para o Grifo o que estava sentindo. As frases saíam atravessadas, ansiosas, quase sem forma, como se tentassem se recompor, antes mesmo de serem ditas.

No entanto, o Grifo se manteve sereno, e disse num tom de voz baixo, mas firme, pousando a garra sobre o peito.

– A verdade sempre encontra uma forma de se refazer, de sobreviver... E de assegurar a história e o destino dos outros.

Com os olhos marejados, Alice apenas concordou, com um aceno de cabeça.

O envelope era peculiar. Ele tinha um selo circular, mas sem brasão, sem país, sem nome. Apenas duas palavras escritas em lados opostos – Urgente e Necessário.

– Então? – perguntou o Rei entediado enquanto coçava a barba e ajeitava a coroa. – É uma carta ou um convite para jantar?

– Não sabemos, Alteza! – o Coelho explicou, girando cuidadosamente o envelope. – Esta carta está lacrada e sem remetente. Apenas essas palavras. Ficamos em dúvida sobre se é urgente, que seja necessário, ou necessário, que seja urgente.

– Como resolveram essa charada? – o Rei insistiu.

– Trazendo-a de imediato, claro! – concluiu o Coelho, com uma reverência curta. – Se fosse urgente, teria sumido na pressa. Se fosse necessário, faria falta para sempre.

A corte riu, sem saber se era graça ou decreto, mas Alice não riu. Ela sabia que aquela carta não era um detalhe, mas um ponto de virada.

– Que seja lida, então! – declarou o Rei, erguendo a carta. – Espero que seja um poema. Não tenho paciência para textos que não rimem.

Do fundo da sala se ouviu um suspiro seguido de murmúrio.

– Ele não tem paciência para leis, mas quer julgar com base em quê? Se não lê, como interpreta? – Alice comentou com Grifo.

– Talvez ele prefira inventar – o Grifo falou entredentes.

O Rei rompeu o selo com certo desprezo, e começou a leitura em voz alta, com a entonação de quem julga mais pelo som das palavras do que pelo seu sentido.

– **Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.**

Por alguns segundos, todos ficaram em total silêncio.

– Sem distinção nenhuma? – o Rei parecia indignado. – Isso é perigoso! Como vamos distinguir os normais dos que não se comportam? Eu protesto!

Sem hesitar, Alice se levantou e contestou o Rei.

– **Alteza, o senhor não pode protestar.** O senhor preside. O protesto cabe à parte.

– Ah! Sim. É mesmo – ele respondeu embaraçado.

– A dignidade da pessoa humana é um fundamento – Alice rebateu.

O Rei franziu os olhos, depois ergueu as sobrancelhas e concluiu.

– Essa parte é muito abstrata. Dignidade para quem se comporta, imagino!

– A Constituição dos Direitos Imaginados e Sentidos de 1988 não condiciona dignidade à obediência. **É um direito originário**, e não um prêmio. Não se ganha por se encaixar – Alice explicou, olhando fixamente para o Rei.

Sentado à margem, o Valete começou a tocar os próprios dedos em pares, como se organizasse algo em silêncio. A cada palavra lida, ele balbuciava sons – **pre... ver... ti... gal... al...**.

O Grifo notou e falou em voz alta.

– Ele ouve diferente, mas entende. Apenas demora.

O Rei continuou a ler a carta, que nessa parte estava escrita com letras maiores, como se gritasse.

– **É dever do Estado assegurar à criança, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.**

O Rei fez uma pausa mais longa, respirou profundamente, antes de questionar.

– Dignidade de novo? Isso já virou moda! Por que absoluta prioridade? Isso soa como favoritismo!

– **Não é favoritismo. É reparação. É justiça interseccional** – Alice contrapôs. – É o reconhecimento de que, por décadas, sujeitos foram tratados como sobras do sistema. Prioridade é reparação.

– Por que o Valete se beneficiaria disso? – insistiu o Rei.

– Porque ele **é sujeito de direito**. Ele não precisa provar sua utilidade para existir. A Constituição é clara – **ninguém será discriminado por motivo de deficiência.**

– Você está dizendo que essa carta fala dele?

– Alteza, estou dizendo que essa carta **fala de todos**, inclusive daqueles que foram esquecidos. Ela **não precisa de assinatura**, porque seu valor está no conteúdo. Como diz a própria Constituição – **a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito**.

Nesse momento, um trovão retumbou. Não se sabe se dentro ou fora da sala. A carta tremulou nas mãos do Rei.

– Eu não a reconheço! Ela veio de onde?

– Do próprio povo – respondeu Alice. – É uma carta sem país, mas com pátria. Sem nome, mas com autoria coletiva. É como a Constituição – feita em nome de todos, mas esquecida por muitos.

– Uma carta que mesmo ignorada tem força – o Grifo concluiu. – Uma lei que mesmo silenciada vigora.

– Então ela muda tudo? – perguntou o Coelho.

– Se for lida com os olhos certos, sim – Alice confirmou.

Ao fundo, o Valete sussurrou com firmeza.

– **Muda.**

Pela primeira vez, a palavra não soava automática, mas carregada de sentido verdadeiro.

Parte 9

A Intervenção de Alice – O rompimento da ordem absurda

Após a leitura da carta, o silêncio era denso, mas não opressor. Era o tipo de silêncio que anuncia o deslocamento do eixo, o desarranjo

da estrutura. Foi nesse momento que **Alice percebeu algo que mais ninguém notou**. Seus pés já não tocavam o chão da mesma maneira.

Primeiramente, ela sentiu uma leve elevação no torso, depois nos ombros, como se a sua coluna fosse se endireitando, não por ordem externa, mas por **dignidade conquistada**. O crescimento não vinha de poções, nem de bolinhos encantados que, aliás, tinham sido retirados do recinto sob as ordens da Rainha. Vinha de dentro.

Alice olhou ao redor. Nenhuma das cartas reparava. O Coelho Branco fitava o relógio. O Rei tamborilava os dedos com impaciência. A Rainha mastigava as palavras Cortem-lhes a cabeça, como se fossem doces amargos. **Alice crescia**.

– Há algo estranho – inclinando-se, a Rainha sussurrou para o Rei. – Ela me parece... Ligeiramente maior.

– Como? Impossível! Os bolinhos foram confiscados!

– Mesmo assim.

Alice ouvia, sentia, e não recuava. Ela avançou alguns passos e o Grifo a acompanhou com um olhar respeitoso e contido. Alice parou diante do Valete, que mantinha os olhos fixos no chão, balançando levemente o corpo, murmurando uma mesma frase.

– Valete é... Valete é... Valete é...

Não era um pedido de socorro, tampouco uma repetição vazia. Era a única forma que seu corpo encontrava para se manter visível.

Alice se ajoelhou ao seu lado, não para ficar abaixo dele, mas para ficar no mesmo plano.

– Ele não precisa de julgamento – ela falou, com voz firme, mas contida. – **Precisa de ajuda.**

Um burburinho surgiu nas arquibancadas do tribunal. Alguns se entreolharam e outros fingiram não ouvir. O Coelho consultava o relógio, como se temesse que o tempo saísse do horário permitido.

– Protesto! – Alice bradou, erguendo-se. – Não contra uma fala, mas contra uma lógica. **Isso não é justiça. É encenação.**

O Rei levantou uma sobrancelha e instigou.

– Encenação? Acaso você sabe mais de leis do que um monarca?

– Talvez eu saiba mais de humanidade – Alice respondeu irritada.

– O que você sugere? Que ignoremos o caos que ele causou? – apontou o Rei, referindo-se ao Valete, que olhava fixamente para os próprios dedos, formando arcos, retas, ângulos.

– Sugiro que o olhem como um sujeito de direitos. Com nome, com história, com modo próprio de estar no mundo. **Ele não se encaixa no molde que o senhor espera, mas o molde pode estar errado.**

Impaciente, a Rainha se ergueu da cadeira e ordenou.

– Essa insolente cresce a cada palavra! Mandem-na parar de crescer!

– Não se pode mandar parar quem cresce por dentro – respondeu o Grifo em voz baixa, mas audível.

Alice olhou novamente para o Valete e contestou.

– Ele precisa de tradução, não de punição. De adaptação, não de isolamento.

– Você quer que se construa um mundo sob medida? – zombou o Rei.

– Não sob medida, mas **com medidas possíveis para todos.** O **direito ao cuidado individualizado** não é uma concessão. É uma previsão. Está nas leis. Está na ética. Está na Constituição.

– Como seria esse cuidado? – perguntou o Coelho, por um momento se esquecendo do relógio.

– Começa com escuta – Alice respirou, antes de continuar. – Com ambientes que respeitem os sentidos. Com tempos que respeitem os ritmos. Com profissionais que não queiram corrigir o que não está errado, apenas porque é diferente. **Começa com empatia institucionalizada.**

Um sussurro percorreu a sala, assim como um ruído de cartas se movendo nos bancos. Pela primeira vez, **o tribunal hesitava**.

– Se for assim – balbuciou o Rei. – Então ninguém mais poderá ser julgado!

– Talvez o problema esteja no tipo de julgamento – Alice esclareceu. – Não nas pessoas.

Nesse momento, o Valete olhou diretamente para Alice. Seus lábios se moveram, e pela primeira vez ele disse algo completo, ainda que baixo.

– **Ali... Ce.**

Ela sorriu. Era a primeira vez que ele dizia o seu nome. Ele me vê. Ela pensou. Agora **eu também me vejo**.

Naquele instante, sem nenhuma mágica visível, **Alice cresceu mais um pouco**.

Parte 10

O Grito da Rainha

– Chamem a próxima testemunha! – ordenou o Coelho, embora sua voz parecesse mais hesitante, como se não tivesse certeza se ainda estava cumprindo um papel ou apenas repetindo um protocolo vazio.

Alice olhou para o Grifo, que se inclinou levemente e sussurrou.

– Depois do Caxinguelê... Você será a próxima testemunha. Será a última.

– Eu? – Alice perguntou, com sobressalto contido.

– Sim – confirmou o Grifo, fixando os olhos nela. – Alice. Testemunha. Sim. Sim. Alice.

Duas cartas, já com as bordas amassadas e os rostos cansados, entraram pela lateral carregando um pequeno banco de chá, sobre o qual estava agachado o Caxinguelê. Ele parecia inquieto, revirando uma xícara invisível entre as mãos minúsculas.

– Que horas será servido o chá com melaço? – ele perguntou, sem que ninguém o tivesse interpelado. – Ou era o melaço com chá... Nunca me lembro... Porque se for chá com melaço, é depois do segundo sino, mas se for melaço com chá, então já está atrasado.

– Protesto! – o Grifo se manifestou sem olhar para ninguém, apenas para o chão.

Alice riu, não de escárnio, mas o riso de quem compreende.

– Por favor, concentre-se – pediu o Rei irritado. – Estamos decidindo o destino de um sujeito perigoso.

– O mais perigoso é beber chá com melaço depois da hora certa – respondeu o Caxinguelê, balançando os pés no banco.

A plateia riu, não por zombaria, mas um riso silencioso e coletivo, que aos poucos se tornava um murmúrio estranho. Um burburinho atravessava o tribunal. Algumas cartas trocavam olhares entre si. Jurados se inclinavam para cochichar, e mesmo o Pombo-Branco voava em círculos acima do salão, como se algo ali tivesse deixado de fazer sentido.

Incomodado, o Rei coçou a coroa. A Rainha, ao seu lado, crispou os dedos sobre o braço do trono.

– Isso está fora de controle – ela disse, erguendo-se. – Eu, como autoridade maior dessa corte, ordeno! Cortem-lhe a cabeça!

Novamente o silêncio foi total. As cartas hesitaram. Algumas fizeram menção de se levantar. Outras, sequer se moveram. O Coelho Branco consultou o relógio, como se buscasse no tempo uma justificativa para não agir.

– Cortem a cabeça de todos, se for preciso! – bradou a Rainha, com o rosto completamente vermelho. – Esse tribunal virou um teatro de tolos!

Ao lado do Valete, Alice não se moveu. Ela observava, sentia e entendia. O Valete, antes encolhido, erguia-se devagar. Seus dedos pararam de se agitar. Seus olhos, que antes flutuavam no vazio, se fixaram, não no centro do poder, mas em Alice. Pela primeira vez, ele estava de pé.

O Caxinguelê continuava falando para ninguém em particular.

– E se o chá nunca chegar? Será que devemos esperar ou inventar outro? O tempo é muito diferente para cada um, e às vezes o relógio só atrasa, porque a gente está esperando do lado errado.

A Rainha apontou para ele, mas ninguém reagiu. Nem cartas, nem jurados, nem o Coelho. Um leve som se espalhava pelo ambiente. Era o som do poder se esvaziando.

Alice ergueu a voz e falou com precisão.

– A senhora grita Cortem-lhe a cabeça como quem acredita que o medo ainda é suficiente, mas o medo já não nos comanda. A culpa já não nos convence. A diferença já não nos assusta.

Ofegante, a Rainha tentou dizer algo, mas as palavras lhe faltaram. Pela primeira vez, ela não foi ouvida.

As cartas começaram a se mover, não em ataque, mas em retirada. Primeiramente, com discrição. Depois, em fluxo. Algumas pararam,

olharam para Alice e para o Valete, como se algo novo ali estivesse acontecendo, e seguiram, até que o tribunal, pouco a pouco, foi se esvaziando. Não por força, mas por consciência.

Tomada por uma urgência ilógica e pela necessidade de manter o controle a qualquer custo, a Rainha lançou uma nova ordem.

– Coelho! Ordene às Cartas-**Arautas que toquem nove vezes as cornetas! Não três. Não seis. Nove!**

Hesitante, o Coelho olhou para os lados, mas a expressão da Rainha não permitia contestação. De algum lugar entre as colunas, soaram nove toques altos e estridentes. As cartas retornaram. Os jurados reassumiram seus lugares. O Pombo-Branco pousou e o burburinho cessou.

– **A partir de agora**, o jogo mudou! – declarou a Rainha, se erguendo, com uma nova teatralidade. – **As cartas foram reembaralhadas! – ela se virou lentamente para Alice, e com um olhar calculado, afirmou. –** Você não é mais a próxima testemunha. Agora **você é a acusada!** Assuma o seu lugar!

O silêncio caiu como um manto pesado. Até mesmo o Caxinguelê parou de falar.

Alice não respondeu de imediato. Ela olhou ao redor e percebeu que o Grifo a observava. O Valete a encarava com a mesma expressão de antes, estranhamente tranquila. O tribunal, enfim, esperava por ela, mas, naquele momento, de outro modo.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

"Melado", disse o Caxinguelê em uma voz sonolenta por trás da Rainha. "Prendam esse Caxinguelê", a Rainha guinchou. "Decapitem esse Caxinguelê! Retirem esse Caxinguelê do Tribunal! Sufoquem-no! Torturem-no! Arranquem-lhe os bigodes!" Por alguns minutos o tribunal inteiro virou um pandemônio, todos tentando expulsar o Caxinguelê (...)

(Carroll, 1865, p.79)

"Que o júri pronuncie seu veredito", disse o Rei, mais ou menos pela vigésima vez naquele dia.

"Não, não!", disse a Rainha. "Primeiro a sentença... depois o veredito."

"Mas que absurdo!", Alice disse alto. "Que ideia, ter a sentença primeiro!"

(Carroll, 1865, p.85)

"Se não há nenhum sentido neles", disse o Rei, "isso nos poupa um bocado de trabalho..."

(Carroll, 1865, p.84)

Capítulo 12

Quando a Janela Não Abre

Alice estava sentada em um canto lateral do tribunal, junto ao Grifo, em uma cadeira estreita e reta, dessas que parecem feitas não para descansar o corpo, mas para mantê-lo imóvel. A madeira lhe pressionava as costas, e seus joelhos, mais compridos do que a mesa à sua frente, se apertavam contra o tampo. Seu corpo crescido não cabia mais ali, nem fisicamente, nem por algo ainda sem nome, mas que já crescia dentro dela como um tipo novo de força e certeza.

O Grifo estava calado. Desde que Alice o conheceu, ele parecia contido, observando a Rainha com olhos semicerrados, como se pressentisse que algo escapava ao que podia ser dito em voz alta.

Alice também sabia, não com clareza, mas com um tipo de pressentimento que tinha aprendido a reconhecer, quando o ar muda de peso e os olhares deixam de ser apenas olhares.

Desde que era pequena, Alice sentia isso. Ela nunca entendeu muito bem o que as pessoas queriam dizer quando diziam uma coisa e pareciam dizer outra. Para ela, o mundo sempre foi direto. Literal. Branco era branco. Preto era preto. Ela aprendeu cedo a desconfiar dos tons de cinza. Era neles que, quase sempre, os outros escondiam suas intenções. Ela não. Ela dizia o que pensava, perguntava o que não compreendia, corrigia o que soava errado, e por isso era corrigida, muitas vezes calada, quase sempre afastada.

Os julgamentos vinham em forma de sorrisos tortos, olhares desviados, convites que não chegavam. Eram condenações que ninguém proclamava, mas que pairavam sobre ela como sentenças tácitas. Ela não era como os outros, e por isso os outros sentiam que algo nela estava errado, mesmo que ela não soubesse explicar o que não estava de acordo.

Daquela vez, ali tudo era diferente, e ao mesmo tempo era exatamente a mesma coisa.

O Valete de Copas tinha sido deixado de lado. Sua cadeira foi empurrada discretamente para o canto, como quem desloca um objeto de cena. Ele continuava ali, oficialmente no papel de réu, mas sem importância. Sua expressão era de resignação. Ele sabia que o espetáculo já não girava mais em torno dele.

Então veio o gesto. A Rainha levantou a mão com lentidão cerimonial e apontou para Alice. Ela não disse nada, mas não era preciso. Ali, gestos tinham valor de sentença. O tribunal, esse lugar onde a lógica se curvava às vontades do trono, tinha escolhido um novo alvo.

Alice levou alguns segundos para entender, ou melhor, para aceitar, porque fazia sentido, de um jeito torto. Fazia sentido que ao defender alguém em silêncio, ela se tornasse barulho. Ali, barulho era ameaça.

Alice não foi acusada de roubo, nem de mentir, nem de ferir alguém. Seu crime era outro, o de não pertencer. Era não funcionar do jeito que o mundo queria que ela funcionasse.

Daquela vez o julgamento não era mais sussurrado nas entrelinhas, nem cochichado por trás das costas. Não era mais aquela condenação cotidiana, silenciosa, feita de mal-entendidos e rejeições disfarçadas. Era literal.

Alice, que sempre ouvia as palavras pelo que diziam, e não pelo que insinuavam, tinha passado a vida sendo julgada por entrelinhas e silêncios, que ela nunca conseguia decifrar. Porém, naquele momento, ela estava diante de algo inédito – pela primeira vez ela era julgada em um tribunal de verdade. Literalmente uma ré. Literalmente sendo condenada.

As regras eram insanas, o processo beirava ao delírio, mas, ainda assim, era um julgamento, e isso bastava para que, no olhar literal de Alice, o momento tivesse uma clareza jamais oferecida a ela pela vida.

O Levantar das Vozes

O som do trompete já se esvaía quando Alice compreendeu que era a sua hora de se dirigir à cadeira do réu. Inquieto, o Grifo pigarreou baixinho ao lado dela e coçou o pescoço com a garra do pé esquerdo. Seus olhos semicerrados tremiam com um tipo de nervosismo que ele não sabia esconder. Foi então que como quem tentava desesperadamente dizer algo antes que fosse tarde, ele se inclinou na direção de Alice e sussurrou.

– Se for tempo de vento, não seja galho. Seja ave, mesmo que enjaulada.

Alice virou o rosto devagar, tentando encontrar sentido na frase. As palavras do Grifo, sempre tão eloquentes e excêntricas, saíam embaralhadas, sem pontuação, como se os pensamentos dele tivessem perdido o trilho. **Ela não entendeu a lógica da frase, mas entendeu o coração dela.** Era sobre amizade. Era sobre estar com ela, mesmo quando não se podia mais estar ao lado. Aquilo bastou.

Alice sentiu um calor breve, não nas bochechas, mas nas costas, como se o que o Grifo disse tivesse tocado uma parte interna que ainda resistia ao medo. Então ela se levantou. Não como quem desafia, nem como quem obedece, mas como quem já não consegue mais caber dentro de si. Foi um levantar natural, embalado por uma força que não vinha da razão, mas do afeto, **como se o amor tivesse empurrado suas pernas para ficarem de pé.**

Sem perceber, Alice continuou a crescer, não da forma mágica e cômica de antes, com estalos de costuras e sapatos apertados. Daquela vez era diferente. Ela crescia como quem se entende e se vê. Seus ombros se erguiam acima da bancada. Sua cabeça quase tocava o brasão no alto da parede do tribunal. O teto parecia mais baixo, mas não era o teto que vinha em sua direção. Era ela.

Então aconteceu. Ao se mover para ajustar a postura, **sem querer Alice bateu com o quadril no canto da tribuna**. Um leve toque para alguém do seu tamanho, mas um tremor sísmico para o tribunal. A mesa onde os jurados estavam sentados sacudiu com um baque surdo, e num piscar de olhos **todos os jurados foram lançados ao chão, como peças soltas de uma maquinaria mal montada**.

– Meus jurados! – o Rei gritou, saltando da cadeira, com os bigodes em choque.

– Ela está sabotando o julgamento! – a Rainha berrou, com o leque apontado como se fosse uma espada.

Alice levou a mão à boca, genuinamente aflita.

– Oh, eu... Eu não queria... Foi só... Eu só me levantei...

Aos seus pés, uma confusão de corpos se debatia em diferentes estados de indignação e desorientação. Texugo, todo retorcido com as patas para o ar, protestava com rosnados baixos. Dodô, ofegante, tentava manter a compostura, alisando as penas. O Lagarto, caído de costas, olhava para o teto com os olhos esbugalhados de quem tinha desistido de entender o mundo.

Alice se abaixou devagar, e com cuidado ela estendeu a mão para o Lagarto.

– Você está... Bem? – ela quis saber.

O Lagarto apenas piscou, sem responder. Ele demonstrava apenas um silêncio resignado. Com gentileza, Alice o virou de barriga para baixo e disse timidamente.

– Tenho a impressão de que estar virado ou desvirado não vai fazer muita diferença agora...

Ela também tentou ajudar os outros, um por um, como quem recolhe bolinhas de gude depois que a sacolinha rasga, e cada uma rola para um lado, veloz e imprevisível. Não por culpa dela, mas, de certo modo, ela sabia que o seu corpo tinha causado o impacto, mesmo sem querer.

– É sempre isso... – Alice sussurrou enquanto recolocava o Texugo em pé, que bufava ofendido. – Quando eu me mostro... Quando eu viro o que eu sou... Parece que tudo vira desastre.

Então veio a ordem, declarada pela Rainha.

– Tragam logo a ré para o banco principal!

Entre olhares desconfiados e passos firmes, Alice foi conduzida até a **cadeira dos réus**. A cadeira era diferente da anterior. Aquela não era uma cadeira comum. Era **uma cadeira feita para pressionar**. O assento era fundo demais, o encosto curvava as costas num ângulo desconfortável. A madeira do braço era fria e lisa, mas tinham farpas ocultas, como se o próprio móvel estivesse pronto para ferir e arrancar culpa.

Quando Alice se sentou, sentiu algo além do incômodo físico. Ela se sentiu pequena. **Não em tamanho, mas em espaço permitido.** O corpo, antes expansivo, parecia contido entre molduras, como se o tribunal dissesse – *Aqui você só pode ser o que a gente deixa.*

Por fim, desde que se levantou Alice compreendeu que a cadeira **não era um lugar de escuta. Era um lugar de silenciamento.**

A Inquisição Absurda

O Rei ajeitou a gravata, girando o nó no próprio pescoço, como se tentasse enforcar o tédio. Ele bateu o martelo por duas vezes, embora ninguém tivesse pedido silêncio. Então ele se inclinou sobre a mesa, e com um sorriso que queria parecer nobre, anunciou.

– Agora vamos ouvir a ré... Que talvez seja testemunha... Que talvez seja cúmplice... Ou quem sabe tudo isso ao mesmo tempo!

Por um instante, Alice ficou imóvel. Apenas o cenho marcado contava o que ela sentia.

– Eu sou apenas uma menina – ela falou. – Eu não vi o que vocês estão dizendo.

– Ah, claro! – retrucou o Rei com ironia. – Sempre é assim. *Não vi, não ouvi, não sei.* A velha trindade da inocência!

– Mas eu não vi mesmo.

– Se você não viu – o Rei se levantou teatralmente e perguntou. – Você não poderia estar exatamente vendo o momento em que deixou de ver? Ou será que viu e agora prefere não ver o que viu quando não via?

A sala explodiu em risadas. O Texugo bateu com a pata na mesa, de tanto rir. Dodô fez um barulho esganiçado, como se engasgasse com a própria pena. O Lagarto se abanava com um panfleto do julgamento, como se estivesse no teatro.

Alice sentiu as bochechas arderem. O som do riso dos outros sempre lhe foi desconcertante, porque ela nunca soube o que exatamente tinha sido engraçado. Mais uma vez, ela sentia que o alvo da piada era ela, mesmo sem saber o motivo.

– Vossa Alteza pode repetir? – ela perguntou com voz baixa.

– Claro! – exclamou o Rei animado, como quem arma uma armadilha nova. – Se você não viu o que não viu, talvez tenha visto o que viu, vendo o que fingiu não ver! Ou seja... Viu?

– Eu não sei...

– Ora, ora! Você não sabe ou não quer dizer?

– Eu não entendi.

Na plateia, mais risadas e gargalhadas. A plateia se agitou. A Rainha revirou os olhos, como se Alice tivesse insultado alguém em latim.

– Isso é fingimento! – a Rainha gritou. – Ela está zombando da corte! Prendam-na por desacato à metafísica da verdade!

Alice ficou em silêncio, mas por dentro algo nela gritava. Gritava com palavras que ninguém escutava. Gritava com uma dor antiga, conhecida, que não vinha somente daquele momento. Era o mesmo desconforto de sempre. O de não saber dançar o passo invisível, que todos pareciam conhecer. Era como se todos soubessem onde pisar, quando rir, quando fingir, quando se dobrar. Mesmo tentando, ela sempre errava o ritmo.

A conversa com o Rei não era um diálogo. Era um espelho distorcido de tudo que ela já tinha vivido. Uma sucessão de frases, onde o sentido se escondia não dentro das palavras, mas entre elas. Como se o verdadeiro significado estivesse sempre num lugar fora do alcance, entre sílabas, entre pausas, entre olhares. Um lugar onde, mesmo conhecendo todas as letras, ela nunca conseguia chegar.

Tinha uma tentativa de montar um quebra-cabeça com peças translúcidas. Ela sabia que o quadro estava ali, mas a imagem jamais se

formava para ela. Quando, finalmente, ela pensava ter compreendido uma fala, já tinham passado três camadas de ironia por cima.

O Rei, mais confiante com a reação da plateia, continuava.

– Então me diga, menina! Você esteve ou não próxima ao Valete na hora da fuga com as tortas?

– Eu estava por perto, nos arredores do palácio, mas não fugi. Eu fiquei. Eu sequer sabia o que estava acontecendo.

– Ahá! – apontou o Rei. – Você estava próxima, mas não fugiu? Ou seja, você é cúmplice da permanência! Agora tudo faz sentido! Por isso você mantinha essa pose altiva enquanto as acusações reais eram feitas!

– Eu... Só estava tentando ajudar.

– Ora, ora! Quem ajuda um culpado se torna culpável! Ou ajudante? Ou mandante? Ou, quem sabe, distraída com intenção!

Nesse instante, a gargalhada veio até dos Guardas. Um deles deixou cair a lança, de tanto rir.

Alice abaixou os olhos. Ela se sentia espremida entre palavras afiadas, sem entender as regras daquele jogo. Alice não sabia se o que diziam era uma pergunta, uma acusação, ou apenas um tipo de piada interna, da qual todos participavam, menos ela.

Alice tentava decifrar o tom das vozes, os sorrisos de canto, os olhares enviesados, mas tudo nela pedia literalidade. Tudo nela era claro, direto e reto. O mundo parecia sempre curvo, enviesado, cheio de segredos mal-escondidos.

Alice queria tanto entender, mas quanto mais ela tentava abraçar a sociedade, mais se feria. Era como se tivesse espinhos nos braços, ou como se o reino os tivesse no corpo. Alice tentava se aproximar e era ferida. Ela tentava escutar, e era confundida. Tentava pertencer, e era expulsa.

A Rainha se levantou e deu um tapa na mesa.

– Basta! Essa menina só pode ser perigosa! Ninguém é tão confusa sem querer!

Alice levantou os olhos e viu, sentada no banco dos réus, algo que não podia ser visto antes. Uma janela enorme, do outro lado do tribunal. Alta, de vidro colorido, mas transparente o bastante para revelar o mundo lá fora. O jardim do País das Maravilhas.

A mesma fonte curva, os mesmos pássaros em espiral, o mesmo arco de flores que dançava com o vento. Tudo ainda estava lá, como naquele primeiro vislumbre pela fechadura da porta minúscula, quando ela era apenas uma menina caída no salão branco da toca do Coelho. No entanto, algo ali não era mais igual.

Naquela época, Alice se encontrava do lado de fora, desejando entrar. Naquele momento, ela se sentia dentro de um lugar do qual não podia mais fazer parte. O jardim, que um dia foi promessa, se tornou moldura. Uma imagem bela, mas inacessível.

Então, como se fosse um sussurro da alma, Alice disse, quase para si.

– Um dia foram as paredes que me mantiveram longe. Hoje são as palavras. Já estive pequena, espiando por uma fresta. Agora sou grande, mas vejo tudo por trás de uma janela. Apesar de tudo, é o mesmo jardim... Lindo demais para mim, que ainda não encontrei a chave.

Importante ou Desimportante?

Nervoso, o Coelho Branco cochichou algo ao ouvido do Rei, que ergueu uma sobrancelha, sorriu de canto, e falou em voz alta, quebrando o olhar fixo que Alice mantinha sobre o jardim, além da janela.

– O que é mais perigoso? Uma mentira com aparência de verdade ou uma verdade com cara de bobagem?

A plateia riu. Alice, não.

Virando-se para Alice, o Rei a questionou.

– Você se considera importante?

– Eu não sei – ela respondeu.

– Ah! Não sabe? Então quem não sabe, sabe que não sabe, ou só não sabe que não sabe?

– Eu não entendi a sua pergunta, Alteza.

A plateia riu ainda mais. O Rei sorriu. A Rainha revirou os olhos. Alice ficou imóvel.



– Agora vamos à questão central deste julgamento – anunciou o Rei com ar grave, que destoava completamente da pluma que lhe escapava do chapéu. – Afinal, o que foi dito é importante? Ou desimportante?

Os trocadilhos começaram a cair como chuva sobre Alice. Cada frase dita vinha carregada de segundas intenções, de tons enviesados, de insinuações que ela não conseguia decifrar.

Alice se sentia em um jogo, onde as peças se mexiam com regras invisíveis. Onde as palavras **tinham cascas por fora enquanto outras estavam escondidas por dentro.** Era como se o sentido de tudo o que era dito estivesse **escondido entre as letras**, **entre as sílabas**, ou num canto secreto da frase que ela nunca encontrava.

Era como se existisse uma lente que todos os outros usavam. Uma lupa encantada, que revelava intenções e códigos, mas ela, mesmo com olhos atentos **não enxergava o que se esperava que fosse visto**. Por fora, ela estava sentada, mas por dentro, um turbilhão começava a se mover.

Lentamente, a sua mente se retirou da cena, **como alguém que fecha a porta de um cômodo muito barulhento, para entrar em outro mais escuro, porém mais verdadeiro.** Ali, no silêncio interno, ela se viu pequena, muito pequena. Menina ainda. A criança que se sentava sozinha no fundo do pátio da escola, que virava o rosto quando os colegas chamavam para brincar. Não por timidez, mas porque ela não sabia como, porque os jogos tinham regras que ninguém ensinava, porque os sorrisos tinham significados ocultos, porque os grupos se formavam em silêncio, e ela, ao tentar entrar, **sempre parecia estar fora de tempo.**

Naquela época, Alice não sofria. A solidão era apenas silêncio. Ela n**ão se manifestava como dor, mas como desinteresse.** Alice preferia o canto. Ela preferia a ordem dos livros. Os desenhos feitos em papel dobrado. O mundo dos outros parecia barulhento, instável, incompreensível. **Um mundo onde Alice não queria pertencer.**

No entanto, naquele momento tudo era diferente. Alice **queria fazer parte**. Ela queria saber do que riam. Queria rir junto. Queria compreender os jogos, os códigos, os pequenos gestos que costuram o tecido invisível das relações.

Mas quanto mais ela se aproximava, **mais cortante tudo se tornava.** Era como se ela tivesse **espinhos nos braços. À**s vezes ela pensava. E se **fosse a sociedade que tivesse espinhos?** Porque t**oda vez que ela tentava se aproximar, ela era ferida.**

Alice não sabia o que eles diziam nas entrelinhas. Ela não sabia como responder com meias palavras, nem interpretar um levantar de sobrancelha, um riso contido, um silêncio que queria dizer vá embora. A linguagem da convivência escapava por entre seus dedos, como se ela **tentasse abraçar o vapor.** Isso doía mais naquele momento do que quando ela era pequena, porque naquele momento ela queria entrar.

De repente, os olhos de Alice se voltaram para a janela. Alta. Ornada. Transparente. Linda. A luz do sol entrava por ela como por um vitral vivo. Do outro lado, o jardim do País das Maravilhas se estendia em cores impossíveis, curvas leves, sons de fontes, e pássaros em pares, brincando no ar.

Alice respirou profundamente e se perguntou.

– Já pensou se, na verdade, aquele jardim fosse a personificação de uma pessoa? Se ao olhar para ele, através da janela, fosse como olhar nos olhos de alguém? Será que alguém conseguiria perceber, como consigo perceber, que há vida ali? Que há movimento, beleza, e intenções sutis? Será que ao observar alguém com atenção, eu conseguiria enxergar o que essa pessoa está sentindo, como agora sinto o vento no balançar das flores, como escuto a alegria nos voos dos pássaros? Será que a liberdade de uma pessoa poderia ser notada, da mesma forma que eu noto o voo em espiral dos passarinhos? Ou a sensibilidade fluida se revelaria como o fluxo leve e constante da água da fonte?

Por um momento, Alice imaginou que talvez existisse mesmo um jeito, não apenas de conversar com alguém sem palavras, mas também de intuir o que a pessoa está sentindo ou pensando. Apenas com o olhar, com a escuta atenta, com a presença silenciosa. Talvez fosse possível perceber o outro como ela percebe o jardim. Sentir, sem perguntar. Compreender, sem traduzir. Talvez.

O Rei continuava falando, mas parecia distante. A voz dele misturava ironia e solenidade, como quem mistura mel e vinagre. A plateia

continuava rindo. Os jurados se abanavam com os papéis. A Rainha cochichava grosserias entre os dentes.

Alice só queria entender, mas já sabia que não conseguiria, porque aquilo era um código. Um idioma que **não foi ensinado a ela**. Mesmo que tivesse todas as letras do alfabeto, ela nunca conseguia juntá-las da maneira certa, para formar o que os outros esperavam ouvir.

Ela se via de fora, como se estivesse sentada no meio da peça errada, como se a sua boca dissesse o que era verdadeiro, e apesar disso, todos escutassem outra coisa. Como pode alguém ser parte de uma sociedade que não a reconhece como um dos seus? Como pode um ser querer ser unidade do todo, se o todo a rejeita como peça fora do encaixe?

Olhando mais uma vez para a janela e para o jardim que pulsava do lado de fora, Alice soube que aquela chave, que por tantas vezes ela buscou, talvez sempre tivesse sido ela. No entanto, nunca lhe fizeram uma porta para entrar.

A Regra 42

Com um gesto ensaiado, o Rei revelou um rolo de papel envelhecido, escondido em sua manga. Ele desenrolou o papel com grande estardalhaço, deixando o pergaminho escorregar degrau por degrau da tribuna, até alcançar o chão empoeirado, quebrando, mais uma vez, o devaneio de Alice sobre o que existia além da janela. O barulho seco do papel encontrando o chão pareceu anunciar que o tempo da contemplação tinha acabado. Tudo estava sendo encaminhado para uma conclusão.

Já não era mais difícil perceber que o que o Rei queria não era justiça, tampouco entendimento. Seu jogo se movia entre duas vontades perigosas – a de prender Alice ou expulsá-la de vez do País das Maravilhas, como se para ele não tivesse mais espaço para enigmas sem tradução, perguntas sem resposta ou presenças que não se curvassem. O veredicto, embora ainda não pronunciado, já parecia escrito nas entrelinhas do rolo. Alice era o incômodo que precisava ser retirado, fosse para as grades ou para fora.

– Diante do desequilíbrio causado pela presença da ré – o Rei falou solenemente. – Considerando o incômodo institucional que sua altura tem causado à ordem natural deste tribunal – ele fez uma pausa dramática, e então bradou. – Invocamos a Regra 42!

O Coelho Branco pareceu surpreso. Ele mexeu os óculos e cochichou.

– Regra 42, Alteza? Eu nunca ouvi falar...

O Rei o silenciou com um gesto amplo da mão.

– A Regra 42 diz que *todas as pessoas com mais de um quilômetro e meio de altura devem se retirar imediatamente do tribunal!*

O tribunal ficou em silêncio. Daqueles silêncios que parece que prende o ar nas paredes do pulmão.

Alice piscou e, praticamente, repreendeu o Rei.

– Eu não tenho um quilômetro e meio de altura!

A Rainha gargalhou e a desafiou.

– No mínimo você tem três quilômetros, e está empinando o teto da lógica com esse tamanho todo!

Alice olhou para si. Sim, ela estava grande. Muito maior do que os outros, mas não era só uma questão de corpo. Era presença. Era pensamento. Era aquilo que os outros não conseguiam esconder – o medo de quem não se curva.

– Além disso – continuou a Rainha, já de pé, se abanando com fúria. – Essa é a regra mais antiga do livro real!

Alice ergueu a cabeça e olhou diretamente para o Rei.

– Se realmente fosse a mais antiga, não se chamaria regra quarenta e dois, mas regra número um.

O tribunal congelou. Dodô derrubou um tinteiro. Texugo mordeu a manga da túnica. O Coelho Branco segurou o riso, mas a Rainha... A Rainha tremia.

– Você ousa contestar a ordem do tribunal? – ela gritou.

– Não! – Alice respondeu. – Eu só não aceito regras inventadas na hora, para expulsar quem vocês não conseguem compreender.

Alice se levantou da cadeira, que rangeu como se protestasse, e deu um passo à frente. Ali não era mais uma menina acuada. Era alguém

que mesmo sem entender todos os códigos **sabia identificar quando o código era arma.**

– Vocês querem que eu saia por ser grande? Talvez eu tenha crescido, só porque esse lugar é pequeno demais para o que eu sou.

A plateia se agitou. O Rei engoliu em seco. A Rainha abriu a boca, mas nada saiu. A verdade, quando dita com calma, ecoa mais alto do que o grito.

Alice olhou novamente para a janela. O jardim ainda estava lá, intacto, indiferente, vibrante. Pela primeira vez, ela não olhou com desejo. **Alice olhou com pertencimento, c**omo se mesmo sem saber o caminho, **ela fosse do lado de lá, porque** aquele lugar, aquele tribunal, realmente nunca foi dela.

– Eu não vou sair – Alice enfrentou o Rei e a Rainha. – Se quiserem que eu vá, vão ter que me convencer com outra regra. Uma que não seja feita para caber somente nos que cabem em vocês.

A Carta que Diz Tudo e Nada

Com o martelo, o Rei deu duas batidinhas no tampo da mesa, embora ninguém mais prestasse atenção.

– Muito bem! Muito bem!

Em sua testa franzida tinha uma tensão visível. O Rei lançou um olhar desconfortável na direção de Alice que, ereta e serena, parecia maior do que todos no recinto. Ela era mesmo. Sua altura já alcançava o topo do brasão real na parede, e a cadeira dos réus mais parecia um banco de brinquedo debaixo dela.

Talvez por isso o Rei tenha hesitado. Ele não seria prudente em mandá-la sair à força. Não alguém com aquele tamanho, com aquela firmeza no olhar. Era mais seguro seguir com o protocolo e evitar um confronto direto. Principalmente fingir que ele ainda tinha controle da situação.

– Avancemos com... A prova material!

Com as orelhas em pé e uma pasta cheia de papéis, o Coelho Branco se aproximou do centro do tribunal, carregando um envelope amarrotado.

– Majestade, encontramos isso há poucos minutos. Estava jogado junto aos lenços do Valete...

– Ahá! – o Rei interrompeu o Coelho e exclamou. – Uma carta anônima! Não assinada! Perfeita para revelar a verdade que ainda se esconde!

Alice olhou com desconfiança, e sem esconder a estranheza, ela perguntou.

– Como pode uma carta não assinada provar alguma coisa?

– Justamente por isso! – respondeu o Rei. – Quem se esconde é porque tem culpa! Só os inocentes não têm medo de assinar. Essa letra aqui... – ele levantou o papel com reverência. – Essa letra... Claramente é de um culpado!

– Mas não diz nada – Alice afirmou.

– Ainda não sabemos sobre isso – respondeu o Rei. – Vamos ver.

O Coelho desdobrou o papel e começou a ler com pompa.

– Fiquei sabendo o que nunca vi, pois vi aquilo que não entendi. A mão que pega é a mão que solta, a porta que abre também se revolta...

O tribunal permaneceu em silêncio por alguns segundos. Alice olhou em volta, esperando que alguém risse daquilo, ou que alguém dissesse – Mas isso é só um poema bobo! Mas não. O Rei estava sério. A Rainha balançava a cabeça com aprovação. Os jurados cochichavam entre si, como se discutissem um tratado complexo.

– Ora, minha cara! – o Rei exclamou, ajeitando a coroa. – Nem toda verdade precisa ser compreendida para ser verdadeira.

Alice ficou em silêncio por um instante, levantou as sobrancelhas e questionou.

– Vocês estão aceitando um poema que ninguém entende, como se fosse verdade? Quando eu falo com clareza, vocês dizem que estou escondendo algo. Como pode isso?

– Porque quem fala muito claro – a Rainha ponderou. – Tem algo a esconder. A sinceridade, quando vem sem rodeios, sempre me parece suspeita.

A frase caiu como um martelo. Alice suspirou e percebeu que não era que ela **não conseguisse se comunicar**. Era que o mundo **tinha medo de quem se comunica sem disfarce**. O mundo preferia metáforas,

insinuações, convenções. O mundo preferia que cada coisa tivesse dois sentidos, ou nenhum, porque assim podia dizer o que quisesse, sem se responsabilizar pelo que dizia. Mas Alice só sabia dizer uma coisa por vez, e com verdade. Naquele tribunal, **verdade demais era um problema.**

– Se vocês querem me condenar, e ao Valete, com base nisso – Alice falou, apontando para a carta. – Eu entendo, porque é assim que sempre fizeram. Vocês sempre escolheram escutar o que faz barulho, não o que faz sentido.

A plateia ficou em silêncio. Por um instante, breve, mas real, ninguém riu. O Rei recuou no trono. O Coelho olhou para a carta, como quem olha um espelho rachado. A Rainha mordeu o canto da luva. Alice não precisava mais de argumentos, porque, finalmente, ela soube que nunca importou **o que ela dizia. Sempre foi sobre como os outros escolhiam ouvir, e** isso estava claro.

A Sentença Antes do Veredicto

O Rei pigarreou com força, como se estivesse prestes a proclamar algo memorável. Ele bateu com o martelinho sobre o tampo da tribuna, embora ninguém tivesse pedido ordem.

– Muito bem! – ele falou com determinação e um sorriso afetado. – Chegou a hora que todos esperávamos. Peço ao júri que apresente o seu veredicto!

Novamente o silêncio foi total. Ainda meio amassados, desde a queda provocada por Alice, os jurados se entreolharam sem entender. Texugo tentava endireitar a peruca. Dodô fazia contas num bloquinho. O Lagarto olhava para o teto, sem expressão.

De repente a Rainha se levantou com brutalidade e exigiu.

– Não! Primeiramente a sentença! Depois o veredicto!

– Mas, minha querida... – o Rei estava pálido.

– Cale-se, Majestade! – a Rainha o interrompeu aos berros. – Eu dou a ordem aqui! Primeiramente a sentença! Depois decidam se ela e o Valete são culpados!

Alice se levantou da cadeira. O peso da madeira dura já nem importava mais. Era como se o assento, antes tão opressor, tivesse se tornado leve ou insignificante.

Ela olhou fixamente para a Rainha, depois para o Rei, e em seguida para a plateia.

– Isso... Isso não faz sentido!

– Faz todo o sentido! – a Rainha foi taxativa. – Desde que eu decida qual é!

– O veredicto serve para saber o que aconteceu. A sentença vem depois, com base no que foi decidido.

– Não nesse tribunal! – o Rei se mostrou alterado e apertava os dedos na ponta da coroa, pois não queria contrariar a rainha.

Alice respirou fundo. Ela sentiu um calor subir do peito para o seu rosto. Não era raiva. Era clareza. Uma clareza tão afiada, que quase cortava. Era como se, na verdade, todo o tribunal fosse um espelho da vida real, aonde as decisões vinham antes das perguntas, e os julgamentos antes das escutas. Onde as pessoas decidiam quem você era antes mesmo de saber o seu nome. Onde a sentença social já estava escrita, e você apenas cumpria o papel que lhe deram.

Alice se lembrou da infância. Ela se lembrou dos bilhetes que não entendia, nas festas de aniversário. Das expressões de tédio, quando falava demais sobre os mesmos assuntos. Ela se lembrou das regras de etiqueta que ninguém ensinava, mas todos cobravam. Das amizades que não nasciam. Das conversas que terminavam antes de começar.

Vocês Não Passam de Um Baralho

Sem perceber, Alice começava a diminuir. Centímetro por centímetro, como quem retorna lentamente de um sonho. Era como despertar de um mundo, onde o espírito tinha se expandido além dos limites do corpo, e precisava se reencaixar, reaprender sua forma, caber novamente no espaço que o plano real permitia.

Ao perceber a mudança, a Rainha empurrou a cadeira com um estrondo. Ela queria se aproveitar da altura que restava a Alice, tentando pegá-la de surpresa, como quem encara uma presa em queda. Seu rosto estava vermelho como o naipe do coração que ela carregava no peito. O leque caiu da mão da Rainha e a coroa escorregou para o lado.

– Cortem-lhe a cabeça! – ela gritou com a voz trincada, e os olhos flamejantes.

Um silêncio afiado percorreu a sala. Alice não se moveu.

– Cortem-lhe a cabeça! – a Rainha repetiu, quase tropeçando nos próprios gritos.

Os Guardas-Cartas seguraram firmemente suas lanças. Inquietos, os jurados se entreolharam. O Coelho Branco se encolheu atrás do Rei, que apenas suava.

Parada no centro do tribunal, Alice observava tudo com uma tranquilidade que já não era resignação, mas **lucidez**. Ela olhou para os que se organizavam à sua volta, como se eles se preparassem para saltar.

Alice viu Dodô com as asas erguidas, o Texugo rosnando baixinho, e o Lagarto com a cauda agitada. Eram figuras que durante toda a história tinham flutuado entre a dúvida e o riso, mas daquela vez eles tinham dentes. Garras. Ordens. **Deixavam de ser indivíduos e se tornavam ferramentas. Cartas jogadas na mão da Rainha.**

Foi nesse instante que Alice entendeu que nada daquilo era real. Nenhum daqueles rostos era tão firme quanto parecia. Tudo era papel. Tecido colado com fita. Animais com vozes impostas pelo medo. Títulos que só tinham poder, porque todos fingiam que tinham.

Com uma calma que parecia vir do fundo do mundo, Alice falou.

– Vocês não passam de um baralho... De animais mal domesticados pela conveniência.

As palavras saíram claras, sem fúria, sem pressa, mas caíram como uma pedra no meio do tribunal. Os olhos se arregalaram. As mãos se ergueram. As bocas se abriram e, num segundo, **o baralho inteiro se ergueu no ar e foi voando contra ela.**

Eram figuras e formas. Não mais criaturas. Não mais pessoas. Eram cartas com espadas pintadas, corações manchados, bastões decorativos. Elas v**inham do alto, das laterais, da boca da Rainha. Um ataque de símbolos. Enquanto os animais rosnavam, grasnavam, guinchavam, silvavam, uivavam, ou apenas se agitavam ao redor como se obedecessem a uma música que Alice não conseguia ouvir.**

Alice gritou. Não um grito de pânico, mas um grito **de quem ainda não tinha se dado conta do que estava acontecendo**. Ela tentou se esquivar, tentou empurrar, mas quanto mais ela lutava, mais cartas vinham, mais papéis rasgavam o ar com ruídos secos, mais regras inventadas voavam contra o seu rosto, até que tudo silenciou. Tudo desapareceu. Tudo virou folhas secas.

Alice piscou. Ela estava deitada. A sua cabeça repousava sobre algo macio. Com delicadeza, uma mão afastava as folhas secas do seu rosto. Era sua irmã. O céu acima estava azul, muito azul. O vento leve. O som dos pássaros vinha de verdade, e não mais por vitrais distorcidos.

Alice se sentou devagar e olhou ao redor. O mundo era outro ou, talvez, o mesmo.

– Você teve um sonho agitado! – a irmã de Alice sorriu.

Alice não respondeu. Ela ainda sentia na pele o calor do julgamento. Ela ainda sentia na memória as palavras distorcidas, as regras falsas, os risos maldosos. Ao longe, através da clareira entre as árvores, Alice viu o **jardim**. O mesmo jardim.

As flores dançavam com o vento. A fonte se curvava em suas curvas eternas. Os pássaros voavam em espiral. Pela primeira vez, **Alice não se sentiu do lado de fora,** porque o jardim não era um lugar que se entrava com uma chave. Era um lugar que se acessava por dentro. Algo dentro dela tinha se aberto.

Naquele instante, as palavras do Grifo ecoaram em sua mente.

– Se for tempo de vento, não seja galho. Seja ave, mesmo que enjaulada.

Alice compreendia. Em tempos de ventania, os galhos se partem ou retornam à inércia, mas a ave... A ave pode, na força do vento, romper as grades. Ou pode ser ela mesma, que com o bater de suas asas, provoca o maior de todos os vendavais.

Há certas tempestades, que por mais maravilhoso que seja um país, sempre serão capazes de transformá-lo, assim como um simples comportamento pode mudar um destino.

Os trechos abaixo são referentes à obra original "As aventuras de Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, 1865, retirados na íntegra, que retratam simbolicamente algumas das temáticas importantes sobre autismo.

"Mesmo assim, gostaria de poder lhe mostrar nossa gata Dinah: acho que começaria a ter uma quedinha por gatos se ao menos pudesse vê-la. É uma coisinha tranquila, tão querida", Alice continuou (...) "Nós não falaremos mais sobre ela, se você prefere." "Nós, é claro!", gritou o Camundongo, que agora tremia até a ponta do rabo. "Como se eu fosse falar de um assunto desse! Nossa família sempre detestou gatos" (...)

(Carroll, 1865, p.18)

(...) uma velha carangueja aproveitou a oportunidade para dizer à filha: "Ah, minha querida! Que isto lhe sirva de lição: nunca perca a sua calma!" Ao que a jovem carangueja respondeu, um tantinho insolente: "Bico calado, mamãe!"

(Carroll, 1865, p.25)

Todos avançaram para Alice no instante em que ela apareceu; mas ela correu o mais rápido que pôde e logo se viu a salvo num denso bosque.

(Carroll, 1865, p.30)

Epílogo

Quem vela seus sonhos enquanto dorme...
É quem sonha com o mundo que
a espera ao despertar.

Parte I

O Despertar e o Olhar da Irmã

Existia silêncio sob as árvores. O vento soprava com doçura, fazendo dançar as folhas secas que se acumularam ao redor do corpo adormecido de Alice.

Sentada sobre a relva, a irmã de Alice se curvou com cuidado, afastando de leve os fragmentos da floresta que tinham pousado sobre o rosto da menina.

Alice dormia profundamente, com uma expressão que misturava paz e exaustão, como quem tinha acabado de retornar de um lugar muito distante. Em seu semblante tinha um resquício de travessia, como se mesmo de olhos fechados ela ainda estivesse entre dois mundos.

A irmã não acordou Alice de imediato. Ela ficou ali, imóvel, como quem vela um segredo. Como se os seus pensamentos se libertassem, ela pensou. Quem será Alice, quando crescer?

Esse pensamento carregava um peso que nem todas as mães, pais ou irmãos ousam formular. Vinha do fundo da terra, do tempo, da esperança. Também era partilhado por tantas famílias, que ao observarem seus filhos diferentes, com jeitos únicos de existir, de perceber, de se expressar, se questionavam do mesmo modo. O que será deles no futuro? Será que conseguirão viver em um mundo que quase nunca está disposto a compreendê-los?

A irmã olhou para Alice com atenção. O corpo pequeno, a respiração ritmada, as mãos ainda cerradas, como se segurassem o rastro de um sonho. Ela era apenas uma menina, mas uma menina que parecia carregar dentro de si toda uma travessia invisível.

Era impossível não pensar em tudo o que Alice parecia representar. A infância com suas fantasias, suas imagens vivas, seus diálogos absurdos, mas também a luta, a estranheza, o não pertencer. Ainda assim, a força de continuar tentando.

A irmã se recordou de momentos em que Alice não conseguia acompanhar os jogos das outras crianças. De como, às vezes, ela se expressava demais, ou de menos. De como os seus silêncios não eram vazios, mas densos, e mesmo assim ela continuava existindo com intensidade, com cor, com verdade.

Ali adormecida entre as folhas, Alice parecia maior. Não apenas em tamanho. Maior de um jeito difícil de nomear, como se tivesse atravessado um universo inteiro, apenas para poder voltar e descansar. A irmã não sabia que palavras dar àquilo, mas sabia que aquele momento de transição entre um mundo e outro era repouso, e também uma chance de, talvez, compreender que o futuro não precisa ser somente uma adaptação da fantasia. Talvez o futuro possa ser uma realidade que abrace o sonho.

Assim, a irmã de Alice ficou observando. De olhos abertos, mas com o coração cheio de imagens. Não apenas sobre o que Alice tinha sido, mas sobre o que ela ainda poderia ser.

Parte 2

O que Esperamos dos Nossos Filhos

Ainda sentada com Alice deitada em seu colo, a irmã fixava os olhos em um ponto invisível no horizonte. Um silêncio denso pairava entre as árvores, mas por dentro um redemoinho de ideias se formava. Era impossível não pensar no amanhã.

A irmã olhava para Alice, tão pequena em seus braços, e ao mesmo tempo tão imensa em tudo o que ela representava. Ali estava a infância, não apenas a da menina, mas a de todos os filhos que não seguem os mapas desenhados pela maioria.

Juntamente com essa infância, também vinha o peso e o privilégio de ser a guardiã da esperança, porque toda criança carrega um desejo que não se diz em voz alta – **que ela seja possível. Que ela caiba no mundo. Que ela exista inteira.**

Mas, o que se espera de uma criança como Alice? Não basta desejar que ela leve seus sonhos da infância para o futuro, como se fossem talismãs. Sim. As fantasias são belas, necessárias, mas não bastam, porque a realidade cobra, e cobra alto.

O que se deseja de uma criança como Alice é que ela cresça com a chance de fazer parte. De pertencer. Que ela aprenda a reconhecer os rostos, não apenas com os olhos, mas com a alma. Que ela saiba quando é a sua vez de falar, e que a sua voz seja ouvida, mesmo que venha com pausas, tropeços, silêncios. Que ela compreenda os códigos invisíveis que os outros parecem entender tão facilmente, os tons de ironia, as entrelinhas de um elogio falso, os gestos que dizem vá embora, mesmo quando a boca diz fique. Que ela consiga atravessar o mundo, sem precisar traduzi-lo a cada passo. Que o mundo, pelo menos uma vez, se traduza para ela.

Por mais que isso pareça um pedido simples, não é. É como pedir a uma flor do campo que floresça no concreto. É como pedir a uma estrela do fundo do mar que brilhe à luz do sol.

O que esperamos de uma criança como Alice? Esperamos que ela consiga entender que quando alguém diz vamos marcar algo, pode não querer dizer nada. Que quando sorriem para ela, nem sempre é porque gostaram dela. Que quando ela não responde como esperavam, talvez seja julgada como estranha, desinteressada, rude. Esperamos que ela decifre o mundo, mesmo quando ele se esconde em códigos que ela nunca aprendeu. Ainda assim... Que ela não se perca de si.

Esperamos que ela consiga construir vínculos. Que tenha amigos de verdade, que aceitem a sua forma de brincar, de conversar, de sentir. Que ela consiga se sentar à mesa da escola, sem ser afastada pelo riso disfarçado dos colegas.

Quando adulta, que ela tenha um emprego sem precisar mascarar a sua essência para ser funcional. Que ela saiba se defender de quem ri, de quem aponta, de quem rejeita. Esperamos que ela não apenas aprenda a falar, mas a **dialogar com o mundo.** Que ela compreenda o valor dos silêncios, mas também o poder das palavras. Que mesmo que as suas palavras venham em forma de desenhos, de gestos, de olhares, **tenham lugar.**

Que tudo isso seja possível, porque **ela não estará sozinha, mas** terá ao seu redor uma família que luta com ela e por ela. Uma escola que não apenas a aceite, mas que **se modifique para que ela floresça.** Terapias que não queiram corrigir quem ela é, mas **amparar o que ela precisa.** Um sistema de saúde que a enxergue inteira e não a fragmente em diagnósticos. Uma sociedade que aprenda que incluir **não é um favor, mas um dever.**

Afinal, o que se deseja de Alice **não é que ela se adapte ao absurdo, mas** que o mundo possa **ser menos absurdo para ela.** O que mais se deseja é que um dia, quando ela crescer, não precise mais se perguntar – **Onde está o meu lugar?** Até porque, esse lugar já estará ali, com o nome dela gravado, com espaço para os seus gestos, seus silêncios e suas cores, com a promessa de que **ela nunca mais terá que pedir licença para existir.**



Parte 3

A Travessia Social e Seus Naufrágios

O céu parecia repousar inteiro sobre as árvores enquanto Alice ainda dormia, como se o mundo estivesse em pausa apenas para que ela descansasse. No entanto, em seu descanso tinham ondas. O sono era calmo, mas o mar dentro dela não era, e sua irmã via isso. Não com os olhos, mas com a memória. Ela via a menina pequena, que sempre preferia brincar sozinha, que fazia castelos minuciosos com folhas e galhos, sem se importar com a algazarra das outras crianças. Não era que Alice não quisesse companhia, mas que a companhia nunca sabia como chegar.

Enquanto os outros vinham com remos, Alice tinha mãos nuas. Enquanto os outros se guiavam por estrelas sociais, Alice não conseguia nem identificar o céu. Na infância, o afastamento vinha quase como escolha, mas, na verdade, era proteção. Porém, o mundo exigia mais. Não bastava estar presente. Era preciso saber o que dizer, quando sorrir e quando calar.

Era preciso decifrar gestos que pareciam inocentes, mas que carregavam julgamentos. Era preciso entender que um grupo que ri junto pode, às vezes, estar rindo de você, e não com você. Alice, com sua alma literal, não sabia disso.

O mundo dizia – Entre! Mas não dizia por onde. Quando ela entrava pela porta errada, o mundo dizia – Errada! Você não entende nada! Quantas vezes, ao tentar se aproximar, ela era repelida? Quantas vezes ela estendeu a mão e recebeu o vazio? Era como se cada tentativa de pertencer viesse com uma ferida. Ela tentava abraçar a sociedade, mas a sociedade parecia feita de espinhos.

Por que não me aceitam? A pergunta talvez não viesse em palavras, mas nos olhos, na postura do corpo, no gesto de recuo. Alice queria estar com os outros, fazer parte, mas o mar social é movediço. Ele exige mapas secretos, bússolas que mudam de direção, ventos que obedecem a regras invisíveis.

Alice, que sempre tentou encontrar sentido nas letras, nas sílabas, nas frases inteiras, descobriu que **o código estava escondido entre as**

palavras, num lugar onde os seus olhos não alcançavam, num canto do idioma onde nem mesmo os dicionários sabiam buscar.

Alice sabia soletrar. Sabia até escrever, mas o mundo exigia **traduzir intenções.** Isso ninguém tinha ensinado a ela. Por isso a metáfora era justa – Alice não estava à deriva por escolha, mas, por mais que tentasse remar, **ninguém lhe deu um remo que se encaixasse em suas mãos.**

Entretanto, o que sua irmã desejava, e o que todos que amam uma criança como Alice desejam, não é que ela passe a vida à deriva, tentando decifrar ventos que não entende. O que se almeja é que ela tome o leme. Que compreenda suas marés. Que trace sua rota. Que conheça sua bússola, mesmo que ela aponte para direções diferentes das de todos os outros. Que um dia, ela não precise mais navegar sozinha, porque mar nenhum é justo com quem rema só.

Parte 4

Alicerces Para as Alices

O vento soprava levemente pelas folhas, mas no íntimo da irmã de Alice soprava outra ventania, uma certeza de que ela não sabia onde tinha aprendido, mas que sentia, como lei, que **nenhuma criança floresce sozinha.** Menos ainda, uma criança como Alice.

Se o mundo queria cobrar que ela se encaixasse, então o mundo também deveria mover suas engrenagens. Era fácil apontar para a criança e exigir que ela se regulasse, que ela fosse menos intensa, menos sensível, menos literal. Mas ninguém perguntava – **Quem a ensina a ser compreendida? Quem acolhe sua forma de ser, sem querer podá-la?**

Por isso a irmã compreendia que o caminho de Alice não poderia ser trilhado apenas por ela. Era preciso uma rede, uma engrenagem justa e um solo fértil. Tudo começa em casa, mas por mais imenso que seja, somente o amor não basta. É preciso que a família entenda que **acolher também é adaptar.** Que escutar também é traduzir. Que proteger também é preparar.

No lar é que Alice deveria encontrar, não um lugar onde fosse anulada, mas onde pudesse ser inteira, com suas manias, suas repetições, suas perguntas inusitadas, suas pausas que parecem eternas, mas que são dela. Logo viria o mundo lá fora, e o primeiro portal é a escola.

Mas de que adianta abrir as portas, se do lado de dentro tudo continua inacessível?

A escola precisa ser mais do que um espaço de inclusão de fachada. Ela precisa ser viva, flexível, reinventável.

As Alices não precisam ser treinadas para caber no molde. **O molde precisa ser repensado para receber as Alices.** Ela precisa de professores que escutem além do ruído, que vejam além do comportamento, que saibam que um choro pode ser dor sensorial, e não drama. Que um silêncio pode ser sobrecarga, e não desinteresse. Que um movimento repetitivo pode ser uma tentativa de equilíbrio, e não birra.

Quando a saúde entra em cena, que não entre para apagar a Alice, mas para acompanhá-la. Que os serviços de saúde saibam que Alice é mais do que o seu diagnóstico. Que terapias sejam pontes, e não ferramentas de correção. Que psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e pediatras vejam a criança, e não apenas o prontuário. Que respeitem o ritmo. Que conheçam o espectro. Que dialoguem entre si. Que não sejam território de competição entre modelos terapêuticos, mas de aliança em prol de uma menina que só quer existir em paz.

Além de tudo, há o grande palco que é a sociedade, a rua, os shoppings, os parques, os vizinhos, os tios, os desconhecidos na fila do supermercado.

Alice não vai viver em um mundo feito só de especialistas. Ela vai viver em um mundo de gente. Por isso a sociedade precisa ser ensinada. Educada. Sensibilizada.

Não é somente a Alice que precisa ser preparada para o mundo. **É o mundo que precisa se preparar para receber crianças como a Alice, p**orque inclusão não é um favor. É um direito. É um reflexo do quanto evoluímos, ou ainda estamos presos na Idade Média emocional, onde se punia o diferente com o silêncio ou o exílio social.

Parte 5

Quando Ela Acordar

Alice ainda repousava de olhos cerrados, como quem atravessa mundos em silêncio, mas com a mão entrelaçada nos cabelos da menina, a sua irmã sabia que **aquele sono era mais do que descanso. Era transição.**

Quando acordasse, talvez Alice se lembrasse apenas de fragmentos. Talvez nem se lembrasse de nada, mas a sua irmã se perguntava – Quando ela abrir os olhos, o que verá do lado de fora? Será que o mundo que a espera será uma continuação do sonho ou um pesadelo de concreto? Será que aquele jardim que ela viu pela fresta da portinha será, enfim, um lugar onde ela poderá entrar sem ser empurrada para fora? Será que aquele País das Maravilhas, com suas cores, suas criaturas absurdas, seus labirintos de lógica era, na verdade, **um ensaio da realidade?**

No fundo, o que se deseja de Alice e de tantas outras crianças como ela **não é que se conformem, mas** que construam pontes. Que carreguem a imaginação como motor de sobrevivência, mas que encontrem, aqui fora, um mundo que **também queira ser transformado.** Que as fantasias que ela criou não sejam abandonadas, mas convertidas em leis de convivência. Que seus sonhos de pertencimento se tornem estruturas concretas.

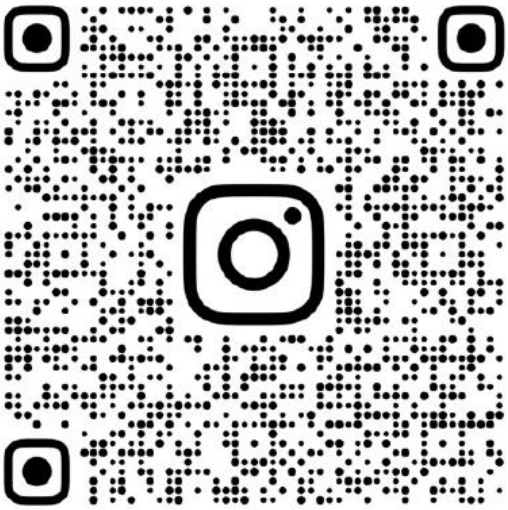
Que um dia, ao olhar para trás, Alice não diga que **o País das Maravilhas foi somente um delírio bonito,** mas que diga que **foi ali que ela descobriu que o impossível só precisava de tradução, porque** não basta que Alice acorde. **O mundo também precisa despertar** para suas necessidades, para sua forma de ver, para sua maneira de sentir, para sua linguagem própria, onde o literal é rei, a pureza é fortaleza, e os gestos são mais sinceros do que qualquer discurso ensaiado.

Que Alice acorde e não esteja mais à deriva. Que não precise mais nadar contra correntes que ninguém vê. Que não se afogue, tentando interpretar códigos que lhe são negados.

O que se deseja, o que toda irmã, mãe, pai, cuidador deseja é que **essa criança esteja ao leme do seu próprio barco.** Que escolha a direção, o vento, o tempo. Que tenha sua bússola própria, mas também portos que a esperem. Que ao colocar a chave na fechadura daquele jardim, ela descubra que **o portão finalmente se abriu.** Não porque ela mudou para caber, mas porque o mundo, enfim, **alargou suas portas.**

Esse, sim. Será o verdadeiro País das Maravilhas.

Contato com o Autor



@ALICE.ESPECTRO.MARAVILHAS

Miolo composto em papel xxx xxg
Capa em Cartão Triplex 250 g
Fonte tipo X, tamanho X





André Azevedo é médico graduado pela Universidade Estadual de Alagoas (UNCISAL), com mais de 20 anos de experiência. Possui especialização em Pediatria pela USP, titulação em Pediatria e em Emergências Pediátricas pela AMB e pela SBP, além de pós-graduação em Neurologia Infantil e em Autismo.

Atua conciliando funções assistenciais, de gestão e de ensino. É preceptor de residentes de Pediatria em Barueri e de alunos de Medicina da USCS.

É palestrante em escolas, faculdades e eventos voltados à sensibilização sobre o autismo. É também autor do jogo de cartas e tabuleiro "TEAlice no País das Maravilhas" e da "Cartilha de Boas Práticas para Identificação do Espectro Autista".