



***EDUCAÇÃO TRANSDEFEÇA: REFLEXÕES SOBRE NÃO  
CORPONORMATIVIDADE DE PESSOAS TRANS COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA***

***EDUCACIÓN TRANS-DISCAPACIDAD: REFLEXIONES SOBRE LA NO  
CORPONORMATIVIDAD DE LAS PERSONAS TRANS TRASTORNO DEL  
ESPECTRO AUTISTA EM LA ESCUELA***

***TRANS-DISABILITY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE NON-  
CORPONORMATIVITY OF TRANS PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER AT SCHOOL***

*Lei Antoniassi Sassine<sup>1</sup>*

*Suelen Soares Barcelo de Miranda<sup>2</sup>*

*Eliane Rose Maio<sup>3</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo é resultado parcial da pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação de uma das pessoas autoras, que é trans e possui deficiência visual. O tema contempla a educação de *transdefeças*, e aqui, nosso objetivo geral é discutir como pessoas trans com deficiência, mais especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vivenciaram o ensino formal. O objetivo específico é entender como a corponormatividade implica na exclusão e silenciamento de corpos dissidentes no espaço escolar. Questionamos: como foi para pessoas trans com TEA frequentar espaços de educação formal? Apontamos como referenciais teóricos a Teoria *Crip* e

<sup>1</sup> Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>2</sup> Licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, São Paulo, Brasil.

transfeminismos, em uma metodologia qualitativa na modalidade pesquisa de campo, contribuindo com um trabalho autoetnográfico, com escrita autobiográfica em primeira pessoa. Entre os resultados compreendemos que existe uma norma social heterocisgênera corponormativa e compulsória, atuando historicamente como mecanismo violento de apagamento e exclusão de corpos *transdefeças*. Nossas considerações revelam que as pessoas trans com deficiência enfrentaram inúmeras violências nos espaços formais de educação, como violências sistêmicas, transfobia, lgbfobia, gordofobia etc.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Transtorno do Espectro Autista. Teoria Crip. Transfeminismos.

## RESUMEN

Este artículo es resultado parcial de una investigación realizada durante la Maestría en Educación por una de las autoras, trans y con discapacidad visual, que contiene datos parciales de la tesis defendida. El tema cubre la educación de las personas trans con discapacidad, y aquí, nuestro objetivo general es discutir cómo las personas trans con discapacidad, más específicamente con Trastorno del Espectro Autista (TEA), experimentaron la educación formal. El objetivo específico es comprender cómo la corponormatividad implica la exclusión y silenciamiento de cuerpos disidentes en el espacio escolar. Nos preguntamos: ¿cómo fue para las personas trans con discapacidad TEA asistir a espacios de educación formal? Apuntamos a la Teoría Crip y los transfeminismos como referentes teóricos, en una metodología cualitativa en forma de investigación de campo, contribuyendo al trabajo autoetnográfico, con escritura autobiográfica en primera persona, manteniendo. Teoría crip y transfeminismos como referentes teóricos. Entre los resultados, entendemos que existe una norma social corporenormativa y obligatoria, heterocisgénero, actuando históricamente como un mecanismo violento de borrado y exclusión de los cuerpos transfieles. Nuestras consideraciones revelan que las personas trans con discapacidad han enfrentado numerosas formas de violencia en los espacios educativos formales, como la violencia sistémica, la transfobia, la LGBTfobia, la gordofobia etc.

**PALABRAS-CLAVE:** Educación. Desorden del espectro autista. Teoría de la crisis. Transfeminismos.

## ABSTRACT

This article is a partial result of research carried out during the Master's in Education by one of the authors, who is trans and visually impaired, containing partial data from the dissertation defended. The theme covers the education of trans-disabled people, and here, our general objective is to discuss how trans people with disabilities, more specifically with Autism Spectrum Disorder (ASD), experienced formal education. The specific objective is to understand how corponormativity implies the exclusion and silencing of dissident bodies in the school space. We asked ourselves: what was it like for trans people with ASD disabilities to attend formal education spaces? We point to the Crip Theory and transfeminisms as theoretical references, in a qualitative methodology in the field research modality, contributing with autoethnographic work, with autobiographical writing in the first person, maintaining. Crip Theory and transfeminisms as theoretical references. Among the results, we understand that there is a corporenormative and compulsory heterocisgender social norm, historically acting as a violent mechanism for

the erasure and exclusion of transfaithful bodies. Our considerations reveal that trans people with disabilities have faced numerous forms of violence in formal educational spaces, such as systemic violence, transphobia, LGBT phobia, fatphobia etc.

**KEYWORDS:** Education. transCrip. Autism Spectrum Disorder. Crip Theory. Transfeminisms.

\* \* \*

*Enquanto 'cê tá vidrado na tela das incertezas  
Se perguntando "e se?", eu te convoco: Vamo aí!  
Eles criaram as próprias brechas, quando jogaram nós aqui  
Eu vim pra ser ruptura, dessa estrutura falida  
Que limita como escuto e enxergo minha vida  
Eu quero sair daqui, mergulhar pra dentro de mim  
Buscar possibilidades de existir sem só resistir.  
Quebre as paredes  
Desse sistema de vidro  
E vencer  
Ser livre pra você  
Ser livre  
Sensação de impotência, redoma de vidro  
Espelhos que refletem salas que não se habitam  
Migalhas de vida exibidas no vídeo, ao vivo  
Um coletivo programado ao inerte cognitivo  
E essas cadeias se assemelham à cadeia alimentar  
Hierárquica, pra família monarca servir no jantar  
Resquício de colonizador, sem coral, sem moral  
Racista e Patriarcal  
Luz Ribeiro, Jupi77er e Sara Donato.*

## Introdução

A escola é o espaço adequado para fomentar discussões, estimular a crítica científica, superar o senso comum e desfazer tabus, mitos e preconceitos. Nela, ocorre o encontro de culturas e crenças, caracterizando-a como espaço plural, visto que é cotidianamente frequentada por estudantes, profissionais e responsáveis.

No Brasil, o ensino formal é obrigatório dos 4 aos 17 anos de idade, conforme estabelece a Emenda Constitucional Nº 59 (BRASIL, 2009), logo, entendemos que crianças e adolescentes passam a maior parte de seus dias neste local, convivendo longos períodos com docentes e comunidade escolar – pessoas pedagogas, professoras, psicopedagogas, diretoras, coordenadoras, estagiárias, zeladoras e demais profissionais que atuam neste seguimento.

Crianças que frequentam a Educação Infantil desde muito novas – bebês e crianças que ainda não possuem a idade escolar obrigatória – aprendem na escola a comer, engatinhar, falar, andar e socializar. A Educação Infantil apresenta articulação entre função social e pedagógica, pois, educa, acolhe e cuida – função social – assim como estimula conhecimentos, criatividade, ludicidade e motricidade, contribuindo para a aprendizagem (Maria Carmem BARBOSA, 2010). Especificamente nos berçários, o foco está voltado para os cuidados, sobretudo, higiene e alimentação (Carla Skilhan de ALMEIDA; Nadia Cristina VALENTINI, 2013).

No ambiente educativo, as crianças aprendem a brincar em equipe, logo, pautamos que é adequado para aprenderem a não excluir e não agredir colegas. Não estamos dizendo que tais violências – entre tantas outras – não existam na escola, pois, ela tradicionalmente repercute violências e estereótipos em suas práticas binárias. Defendemos que é necessário que agentes educacionais recebam capacitação científica adequada para suas atuações, envolvendo conhecimentos sobre gênero, sexualidade, neurodiversidades, deficiências e enfrentamento às violências (Márcio de OLIVEIRA; Eliane Rose MAIO, 2019).

Para que discentes aprendam que a violência não é benéfica, é necessário que profissionais atuantes tenham a devida preparação – em suas formações iniciais e continuadas. Caso contrário, o espaço escolar não será de acolhimento, aprendizagem, liberdade e democracia, mas sim de violências, estigmas e estereótipos.

É a partir destas e tantas outras reflexões, vivências pessoais e experiências profissionais, que elaboramos este artigo, tendo como tema a educação de pessoas transdefeças<sup>4</sup> e mantendo como objetivo geral, discutir como pessoas trans com Transtorno do Espectro Autista (TEA), vivenciaram o ensino formal. Em completude, o objetivo específico é entender como a corponormatividade<sup>5</sup> implica na exclusão e silenciamento de corpos dissidentes no espaço escolar. Para tanto, questiona-se: como foi para pessoas trans com deficiência frequentar espaços de educação formal?

---

<sup>4</sup> O termo Transdefeças é uma composição da palavra “trans” que refere-se às pessoas transexuais, transgêneras e travestis e de “defeça”, carinhoso aleijamento do termo deficientes (MELLO, 2019).

<sup>5</sup> Ideia de normalidade corpórea que padroniza os corpos a partir de ideais vigentes estética e socialmente.

A hipótese levantada é de que as pessoas trans com deficiências, enfrentaram apagamentos e invisibilizações sistêmicas historicamente impostas, não sendo protagonistas de materiais didáticos, produções audiovisuais e demais campos sociais, quando comparadas aos grupos heterocisnormativos que compõem a hegemonia social. Em completude, revela-se a partir da Teoria *Crip* que o ideal corponormativo define que a sociedade não valoriza a diversidade corporal (Anahi Guedes de MELLO, 2016), logo, a corponormatividade prevê um corpo descrito normal e ideal, assim, o que escapar disso é caracterizado anormal (Bruno Latini PFEIL; Cello Latini PFEIL, 2023).

Observamos que a sociedade tende julgar e apagar constantemente quem não se enquadra no pressuposto corponormativo (Martha Cristina Nunes MOREIRA, Francine de Souza DIAS, MELLO, Sara Wagner YORK, 2022) e complementamos que ao se afastar da ideia de normalidade, os corpos passam a ser considerados abjetos, pois, “são abjetas as pessoas que não se encaixam no padrão homogêneo da norma branca machista e colonizadora” (Maddox, Cleberson GONÇALVES, 2018, p.18). Assim, nem a transexualidade pertence a ideia de corponormatividade (PFEIL; PFEIL, 2023) e nem as deficiências (MELLO; Adriano NUERNBERG; Pamela BLOCK, 2014).

Para os referenciais teóricos, apresentamos estudos sobre a Teoria *Crip* e transfeminismos pautando-nos desse modo, em uma epistemologia<sup>6</sup> transfeminista. Nesse panorama, ao falarmos de cisgênero ou cis, utilizamos um termo usado para referir-se a quem se se identifica com o gênero atribuído ao nascimento (Jaqueline Gomes de JESUS, 2012). A metodologia mantém-se uma pesquisa qualitativa e de campo, com um debate em primeira pessoa, compondo uma pesquisa autobiográfica.

Defendemos que esta forma de escrever visa superar modelos acadêmicos heterocisnormativos, que excluem e invisibilizam existências dissidentes. Somado a isso, apontamos a indicação de nomes completos ao citá-los pela primeira vez no corpo do texto, considerando assim, que a autoria seja identificada. Também é um modo de respeitar as identidades de gêneros de cada pessoa, não reforçando a norma acadêmica masculina hegemônica, que mantém poder junto aos discursos de um grupo em relação a

---

<sup>6</sup> Epistemologia é uma palavra de origem grega e pertence aos ramos da Filosofia e da Ciência, discutindo sobre a natureza dos conhecimentos e sendo entendida como teoria do conhecimento (Gelson João TESSER, 1995; Anselmo Peres ALÓS, 2011).

outros, tornando-os narrativas únicas (Chimamanda Ngozi ADICHE, 2019; Megg Rayara Gomes de OLIVEIRA, 2017).

Nossa escrita é realizada em Linguagem Neutra, em sua maioria em consonância com às normas gramaticais da Língua Portuguesa, como um artifício de burlar o plural masculino, tendo a palavras “pessoas”<sup>7</sup> como palavra base de escrita, como por exemplo, ao escrever “pessoas autoras” em vez de “os autores”, respeitando assim a utilização de pronomes masculinos, femininos e neutros nos coletivos, e pontuando a neolinguagem dessa escrita ao referirmo-nos individualmente a pessoas que utilizam do pronome neutro como “elu” ou “ili” (Ophelia CASSIANO, 2022; Pri BERTUCCI, 2022).

Em completude, indicamos a flexão de gêneros, tensionando feminino, masculino e neutro, pois, o uso da Linguagem Neutra reflete uma proposta de contra-acessibilidade não excludente de gênero, como ruptura da norma hegemônica imposta às produções acadêmicas, assim, lutando para a não reprodução do epistemicídio<sup>8</sup> que pessoas que não contemplam padrões heterocisnormativos são vítimas. A fim de não invisibilizar existências e identidades, a Linguagem Neutra permite diferentes atravessamentos, olhares e sentidos a produção textual, bem como posicionamentos políticos de pessoas não-binárias<sup>9</sup> - como uma das autorias deste artigo - enfrentando o apagamento de corpos dissidentes (JESUS, 2022).

Este artigo é resultado da pesquisa realizada durante o Mestrado em Educação, elaborada em conjunto por orientande, monitora do Programa Multidisciplinar de Pesquisa e Apoio à Pessoa com Deficiência e Necessidades Educativas Especiais (PROPAE) e com sua orientadora. O PROPAE é uma política de ações afirmativas que oferta medidas para a acessibilidade de pessoas com deficiências e necessidades especiais, na mesma Instituição de Ensino Superior (IES) que o Programa de Pós-Graduação em Educação, ao qual temos vínculo.

---

<sup>7</sup> A palavra “pessoa” aparecerá diversas vezes no decorrer do texto, por vezes soando repetitiva, este é um artifício para demarcar uma linguagem neutra de gênero e demonstrar as possibilidades de sua escrita dentro de uma gramática aceita socialmente na língua portuguesa, utilizando da própria para burlar uma escrita colonizadora.

<sup>8</sup> Termo usado para abordar a ‘morte’ da produção e construção científica.

<sup>9</sup> Não-binárias são pessoas que não se conformam e não se identificam com os termos e definições de gêneros binários de homem ou mulher (Leila Antoniassi SASSINE, 2023).

Como resultados, apresentamos uma pesquisa autoral que versa transfeminismos, corponormatividade e educação. Compreendemos que a corponormatividade é uma lógica heterocisgênera que busca manter a padronização estética corpórea em uma sociedade colonialista, racista e eurocentrada. A ótica heterocisnormativa compulsória e corponormativa, exclui, segrega e invisibiliza as existências definidas por ela como “anormais”.

Nossas considerações finais apontam que para as pessoas trans com deficiência entrevistadas – transdefeças – frequentarem os espaços formais de educação foi complexo, havendo violências sistêmicas como o silenciamento e apagamento das existências não heterocisnormativas.

### **Metodologia e Referenciais teóricos para articulações transfeministas**

Para este artigo, mantivemos os aspectos metodológicos adotados ao longo da escrita da dissertação de Mestrado em Educação. Nos concentramos em uma pesquisa qualitativa, na modalidade pesquisa de campo. A abordagem qualitativa concede valores sociais aos discursos, fomentando uma análise crítica e detalhada dos fenômenos observados (Marcelo VIEIRA; Deborah ZOUAIN, 2005).

A vivência em campo é defendida por analisarmos a realidade de um grupo específico, o qual ocorreu de forma *on-line*, pelo acompanhamento da rede social *Instagram* e a coleta junto ao questionário semiestruturado disponibilizado na Plataforma *Google Forms*, contendo questões objetivas (de múltipla escolha sociodemográficas) e dissertativas, indagando sobre a influência do ensino formal nas construções pessoais das pessoas envolvidas, considerando assim, suas vivências na escola (Antonio Carlos GIL, 2019).

Para possibilitar a coleta de dados, escolhemos a técnica *Snowball Sampling* para a amostragem das redes sociais, a qual se desenvolve em cadeia para a localização dos pares e, portanto, tem sido usado em pesquisas nas redes sociais (Beatriz Rodrigues Silva BOCKORNI; Almiralva Ferraz GOMES, 2021). Complementamos que a *Snowball Sampling* parte de buscas pessoais acompanhadas de indicações de possíveis participantes por aquelas pessoas que foram anteriormente localizadas (Nilza Rogéria de Andrade NUNES; Anne-Marie VEILLETTE, 2022).

Após a verificação de cada página pessoal localizada, seguida de contato inicial privado, foram alcançadas 8 pessoas respondentes. Salientamos que a *Snowball Sampling* manteve como público-alvo as pessoas trans – travestis, transgêneras e/ou transexuais – e com deficiência, usuárias do *Instagram* e com marcadores PcDs (Pessoas com Deficiências) e trans na descrição de sua biografia de perfil ou em suas postagens frequentes.

Pontuamos que a localização inicial das pessoas participantes foi em decorrência das buscas pelos termos PcDs e trans na Plataforma *Instagram*, seguida de indicações de postagens do algoritmo do referido aplicativo, somadas às indicações do público localizado.

O método empregado foi a autoetnografia, visto que apresenta as perspectivas pessoais das pessoas pesquisadoras junto aos dados coletados, resultando na composição de um texto narrativo e interpretativo (Célia MAGALHÃES, 2018). O uso da autoetnografia, tende a preservar interpretações e análises aprofundadas e subjetivas, que partem das vivências das pessoas pesquisadoras (Fabiano BOSSLE; Vicente MOLINA NETO, 2009). Assim, mantivemos uma escrita autobiográfica, em primeira pessoa e linguagem de gênero neutra, possibilitando escrever de um lugar que é ocupado por uma das pessoas autoras do artigo e responsável por defender a dissertação, como pessoa transdefeça.

Como defendido, o desenho metodológico autoetnográfico, só é possível quando a pesquisa se insere no contexto social de quem a realiza (BOSSLE; MOLINA NETO, 2009), logo, as discussões mantêm olhares pessoais de uma pessoa transdefeça. Ademais, defendemos a necessidade de as pessoas transdefeças falarem sobre si e os lugares que ocupam no meio acadêmico.

Em continuação, esse modo de escrever – escrita em primeira pessoa com flexão para gênero neutro - busca ferir a resistência normativa, a qual apresenta padrões e especificidades (Eduardo Augusto TOMANIK, 2004) que enquanto escrita acadêmica, são sobretudo hegemônicos. Trata-se de uma escrita com função social em que experiências de vida podem ser socializadas (Suely Amaral MELLO, 2010), rompendo os vieses hegemônicos da academia e fomentando mudanças sociais contra diversas formas de violências (Luana TOLENTINO, 2023).

Dessa forma, a escrita autobiográfica visa não tornar as perspectivas das pessoas autoras como uma narrativa única e hegemônica, mas valorizar as inúmeras vivências (tanto das pessoas participantes da pesquisa, quanto do pesquisador e de quem tiver acesso futuro ao material). Ao defendermos uma escrita autobiográfica, trazemos à tona as vozes dissidentes, por muitas vezes apagadas pela sociedade e não compartilhando suas vivências. Trata-se de ofertar condições e meios para que as pessoas possam contar suas próprias versões, sem excluir e apagar fatos por se tratar de vivências das minorias sociais (MIGNOT; SOUZA, 2015; JOSSO, 2020; ADICHE, 2019).

Defendemos que a visibilidade e o protagonismo também ocorrem com a apresentação de nomes completos das pessoas autoras no documento, ao citá-las pela primeira vez. Nossa escrita visa enfrentar os dispositivos de poder impostos por normas hegemônicas compulsórias, que firmaram lacunas históricas e normatizadas socialmente. Ao falarmos de lugares não hegemônicos, contestamos normas que definem as Políticas Educacionais, a construção curricular e as normativas acadêmicas para a submissão de artigos acadêmicos (OLIVEIRA, 2020). Nesse panorama, sustentamos uma linguagem política e fluida em que há identificação pessoal (Judith BUTLER, 2019).

Quanto ao referencial teórico versamos os estudos da *Teoria Crip* e dos Transfeminismos. A *Teoria Crip* é teórico-analítica destinada a romper com a noção heteronormativa socialmente imposta e que mantém discursos envolvendo binarismos referentes à corponormatividade, nos quais os corpos deficientes são considerados “anormais” e “desviantes”, não se encaixando nos padrões corporais vigentes (Gissele Fajreldines dos SANTOS, 2022).

O Transfeminismo é um movimento que reconhece as intersecções existentes entre as diversas identificações pessoais e identidades sexuais (JESUS; Hailey ALVES, 2010). Com o Transfeminismo busca-se a desconstrução das identidades binárias, respeitando tanto as pessoas transgêneras quanto as cisgêneras, que se enquadram ou não no binarismo homem/mulher (Hailey ALVES, 2012).

## **Transfeminismos na luta junto a Linguagem Neutra e as questões epistemológicas**

Em nossos debates científicos por ótica transfeminista, nos pautamos em uma Epistemologia *Queer*, caracterizada como uma política do conhecimento, enfrentando o apagamento gerado pela heterocisnormatividade (Anselmo Peres ALÓS, 2011). A Teoria *Queer* possibilita enfrentamentos da rigidez sexo-gênero construída socialmente, envolvendo a teoria transfeminista em suas articulações (Tamsin SPARGO, 2019). Ressaltamos que as lacunas sociais, epistêmicas e políticas existentes foram geradas e mantidas historicamente (OLIVEIRA; JESUS; Letícia Carolina NASCIMENTO, 2022), colocando saberes trans – e *queer* - à margem, em uma luta constante para apagá-los.

A partir das leituras transfeministas, pontuamos que os pensamentos epistemológicos propostos a partir das travestilidades visam romper com os cânones universalistas da heterocisnormatividade, e assim, propor um conjunto de discursos e de práticas pedagógicas, didáticas e educativas que pensem nas populações colocadas à margem historicamente. Reiteramos que as travestilidades propõem uma educação transgressora, para além da cisheteronormatividade (Carla Cristina GARCIA, 2022).

Nesta mesma perspectiva, ao nos dedicarmos para a escrita acadêmica com base na Linguagem Neutra, refletimos com Garcia (2022) que as diferentes linguagens que têm se constituído, buscam desconstruir violências, discriminações e opressões oriundas da heterocisnormatividade e que se instauraram social e historicamente como cânone universalista.

A escrita não hegemônica a qual defendemos, apresenta-se como ato de desobediência social e epistêmica, configurando-se uma ação política. Acreditamos que as represálias que a Linguagem Neutra tem sofrido, originam-se com a preocupação da hegemonia frente à manutenção de poder ao qual dominam, fazendo com que rejeitem tudo o que pode enfraquecer a normatividade (REZENDE; SILVA, 2018).

Como adendo, destacamos que a exclusão e apagamento das pautas e das existências não-normativas, é caracterizada como silenciamento. Esta forma de violência é uma maneira de dominação político-epistemológica (Maria Clara Araújo dos PASSOS, 2022). Ademais, o silenciamento deixa vidas sem atendimento e sem atenção, logo, pautar questões não hegemônicas e heterocisnormativas é uma forma de criticar o apagamento

e o silenciamento. Assim, a produção teórica que critica o silenciamento, o apagamento e os enfrenta, tange a uma forma de confronto com a hegemonia, lutando para atingir mudanças curriculares, políticas, epistemológicas e didáticas (GARCIA, 2022).

Para a superação desta violência, é preciso percorrer ainda um longo caminho, a fim de que os posicionamentos teórico-epistemológicos não-hegemônicos alcancem novos patamares e se façam presentes cotidianamente. Em vista disso, a Linguagem Neutra tem como intenção visibilizar as diferenças constantemente silenciadas, tendo como ponto inicial a luta de travestis, mulheres trans e outras transgeneridades que constituíram as reflexões transfeministas de desconstrução e construção de identidades de gêneros (PASSOS, 2022).

São mudanças que vêm ocorrendo na Língua Portuguesa e já estão presentes em conversas cotidianas, em diferentes meios de comunicação, havendo diversas variações, não caracterizando uma aprendizagem simplória. Uma forma de utilização da Linguagem Neutra, é por meio da neolinguagem, utilizada para referir-se a uma pessoa não-binária ou que utiliza pronome neutro, escapando assim das binaridades feminino-ela/dela e masculino-ele/dele (PASSOS, 2022).

A existência de um pronome para além do masculino e do feminino não é algo recente, pois, no latim clássico<sup>10</sup> já havia um terceiro gênero, significando “nem um nem outro”. Esse gênero neutro era voltado para referir-se a “[...] seres inanimados, ou seja, seres que não os vivos, para os quais a discussão de identidade de gênero não era uma problemática” (Paula Ramos PACHECO, 2022, p. 92).

Em continuidade, apresentamos que na atualidade, o Guia para “Linguagem Neutra” apresenta “elu” como pronome neutro (Ophelia CASSIANO, 2022) enquanto o Dossiê da Linguagem Neutra e Inclusiva utiliza “ile” (Pri BERTUCCI, 2022). Já em meios de comunicação digital, existe o uso de “x” e “@” na busca de uma linguagem sem marcação de gênero, como “professor@” ou “professorxs”. O uso de “@” e de “X”, na escrita também atua como enfrentamento a um espaço de poder, buscando significar gramaticalmente a existência de corporeidades existentes, vítimas de apagamento (Tânia REZENDE; Daniel SILVA, 2018).

---

<sup>10</sup> De onde a Língua Portuguesa deriva.

Assim, “@” e “X” possuem valor ontoepistemológico<sup>11</sup> que buscam uma reconstrução gramatical não hegemônica de gênero e sexualidade, pautando de forma democrática as existências e corpos que não contemplam a heterocisnormatividade (REZENDE; SILVA, 2018). Entendemos a magnitude e a necessidade de usos gramaticais não normativos, todavia, complementamos que o uso de “X” e “@” apresentam lacunas, não os mantendo com usos totalmente inclusivos, visto serem impronunciáveis a leitórias de tela, utilizados frequentemente por pessoas com deficiência visual. Logo, a flexão de palavras com a desinência<sup>12</sup> “e”, tende a ser a mais inclusiva também no aspecto das deficiências (CASSIANO, 2022; BERTUCCI, 2022).

### **Corponormatividade e pessoas transdefeças: compreendendo conceitos e enfrentando violências**

A sociedade em que vivemos impõe padrões corporais a serem seguidos, objetivando a padronização de corpos e a adequação destes a uma suposta perfeição. A isso dá-se o nome de corponormatividade, uma terminologia usada por estudiosas feministas (Andreza Vidal BEZERRA, 2021) para discutir sobre a normatividade corporal, que é determinante para que os corpos sejam considerados funcionais, produtivos e capazes de realizar algo. Nessa conjuntura, retomamos que a corponormatividade não contempla a transexualidade (PFEIL; PFEIL, 2023) e nem as deficiências (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014).

Ademais, ao transgredir as normas de gênero – as quais são heterocisgêneras e logo, heterocisnormativas – perturba-se o *status quo*<sup>13</sup>, que responde sobre as pessoas e seus corpos transgressores, marginalizando-os e considerando-os “aberrações” (SPARGO, 2019).

Embora os olhares sobre ideais de beleza existam desde a Antiguidade, entendemos que o ideal de corporalidade é fruto da modernidade para defender as corporalidades normativas, impondo um fator estético determinado socialmente e que tende a rejeitar

---

<sup>11</sup> Refere-se à valorização da produção de conhecimentos (Jefferson MAINARDES, 2022). Nesse caso, nos pautamos na elaboração de conhecimentos científicos não normativos como enfrentamento político, ético, gramatical e educacional.

<sup>12</sup> Final da palavra.

<sup>13</sup> O estado atual da sociedade hegemônica e cisheteronormativa.

corpos que apresentem características que diferem da ideia normativa, os excluindo, afastando e manifestando repulsa sobre estes (PFEIL; PFEIL, 2023).

A ideia corponormativa heterocisnormativa é brancocêntrica e colonialista, desvalorizando corpos que não são brancos – pretos, pardos, indígenas – gordos, com nanismo, vitiligo, sardas, estrias, celulites, pelos e tudo que não esteja esteticamente ideal, de acordo com a mídia. A mídia tornou-se instrumento transmissor de culturas e valores, disseminando ideários de magreza como idealização corporal (Bruno Rafael Silva Nogueira BARBOSA; Laionel Vieira da SILVA, 2016).

Em completude, nessa conjuntura social, os corpos de pessoas com deficiências não se adequam ao olhar padronizador corponormativo (BEZERRA, 2021), revelando diferentes faces de inacessibilidades. Desse modo, as corporalidades não-normativas são caracterizadas como corpos dissidentes e tendem a ser questionadas, invalidadas e invisibilizadas (PFEIL; PFEIL, 2023).

A corponormatividade se estende em diferentes âmbitos e propaga o capacitismo, o qual define que pessoas com deficiências são consideradas incapazes de realizarem inúmeras tarefas. Esse estigma de que elas não são capazes de realizar atividades comumente desempenhadas pelas demais, recebe o nome de capacitismo, caracterizando uma forma de discriminação de corpos e atuando como mecanismo de interdição e controle biopolítico<sup>14</sup> (BEZERRA, 2021).

Como adendo, destacamos que o biopoder é um mecanismo de manutenção social e disciplinamento dos corpos, permeando a vida e a morte das pessoas, assim como suas escolhas sobre seus corpos (Michel FOUCAULT, 2020). Conforme a sociedade foi se modificando e se desenvolvendo, as engrenagens de controle social também o foram, desse modo, é possível compreender com Foucault (2020) que o biopoder tem atuado historicamente junto ao capitalismo, impulsionando-o e impondo normalizações aos corpos.

Nesta perspectiva, podemos inferir que a corponormatividade faz com que corpos que não se enquadram nos parâmetros hegemônicos e normativos sejam considerados abjetos<sup>15</sup> e, para mantê-los permanentemente assim, a corponormatividade manifesta

---

<sup>14</sup> A articulação entre estratégias biológicas e políticas para agenciamento dos corpos.

<sup>15</sup> Característica do que é desprezível.

características biomédicas, usufruindo de discursos patologizantes e capacitistas (Gabriela Mendes SANTOS, 2021).

O capacitismo é uma forma de violência que gera inúmeros prejuízos e se mantém pelo discurso de (in)capacidade, das pessoas com deficiência, estendendo-se por todas as áreas da sua vida, com falácias de que estas não são capazes de amarem, estudarem, trabalharem, casarem etc. (BEZERRA, 2021).

Ainda nesse panorama, entendemos que a definição de quais corpos destoam da norma, envolve aqueles que não cumprem os padrões defendidos funcionais, seja no âmbito corporal como também no cognitivo. Logo, a noção corponormativa pertence ao padrão heterocisnormativo, que prioriza pessoas sem deficiência, ressaltando que sejam homens heterossexuais e cisgêneros, adequando-se ao masculino, pertencentes ao ideal burguês e branco. Reiteramos que as pessoas que não se enquadram a esses ideais sofrem violências e discriminações interseccionais (SANTOS, 2021).

Nessa magnitude, pessoas trans com deficiência têm marcadores de atravessamentos reforçando que não se enquadram nos modelos de corpos que perpetuam a norma heterocisnormativa – sendo idealizados e socialmente aceitos. Isso tudo ainda reforça o capacitismo estrutural (SANTOS, 2021).

### **Reflexos educacionais – repensando educação e corponormatividade junto a transdefeças com TEA**

Para analisarmos os reflexos educacionais que as pessoas transdefeças - especificamente pessoas com TEA - compartilharam ao longo da pesquisa de Mestrado em Educação dê pesquisadore, apresentamos um recorte quanto ao grupo. Assim, em vez de mantermos as 8 participantes como encontra-se na Dissertação de Mestrado, selecionamos quatro pessoas trans.

Entre os parâmetros de inclusão para a composição do grupo, consta tratar se de pessoas trans que apresentam a mesma deficiência, assim, selecionando a que foi apresentada comumente por uma parcela do grupo. O parâmetro de exclusão foi não ter a mesma deficiência e sim, outras. Para tanto, elaboramos uma tabela, na qual constam todas as pessoas transdefeças que participaram da Dissertação, mantendo os apelidos escolhidos individualmente por cada participante.

**QUADRO 1:** Recorte transdefeças

TRANSDEFEÇAS	
Nome	Deficiência
Azul	Pé torno congênito (PTC)
Dorinha	Surda congênita
Joca	Surdo congênito
Leon	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Nilo	Surdez parcial (unilateral) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Noah	Paraplégico
Phi	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Poliana	Transtorno do Espectro Autista (TEA)

**Fonte:** És pesquisadores, 2023.

Não buscamos silenciar as vozes e existências, mas fomentar discussões focalizadas na transexualidade e uma deficiência, desse modo, escolhemos pautar o Transtorno de Espectro Autista (TEA), por aparecer em quatro realidades. Assim, estabelecemos um novo critério de inclusão: a deficiência apresentada pela maioria do estudo. Logo, selecionamos dois homens trans e duas mulheres trans. A análise dos relatos coletados por meio do questionário semiestruturado, disponibilizado na Plataforma *Google Forms*, será feita com as falas de Leon Nilo, Phi e Poliana.

Os apelidos utilizados foram escolhidos pelas pessoas participantes, pedimos para que os escolhessem por respeito a como desejam ser chamadas, mesmo de modo anônimo como nesse caráter de pesquisa. A primeira parte do questionário contou com informações perfilares, contendo: idade, identidade de gênero, orientação sexual, raça/etnia, religião, atuação profissional, deficiência e formação acadêmica.

**QUADRO 2:** Informações perfilares das pessoas transdefeças

	LEON	NILO	PHI	POLIANA
Idade	22	27	19	34
Identidade de gênero	Gênero fluido	Homem Trans	Mulher Trans	Mulher Trans
Orientação sexual	Não informado	Pansexual	Não informado	Lésbica

Pronomes	Ele/dele	Ele/dele	Ela/dela	Ela/dela
Raça/etnia	Branco	Preto	Preta	Branca
Religião	Umbandista	Sem religião	Protestante não-praticante	Atéia
Atuação profissional	Trabalho formal	Trabalhos informais	Trabalhos esporádicos	Trabalho formal
Deficiência	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Surdez parcial (unilateral) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Transtorno do Espectro Autista (TEA)
Formação acadêmica	Ensino superior incompleto	Ensino médio	Ensino superior incompleto	Ensino superior completo

**Fonte:** És pesquisadores, 2023.

Para darmos continuidade aos debates, apontamos que as 4 pessoas transdefeijas selecionadas, frequentaram o ensino regular formal e, de acordo com o Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a educação escolar em nosso país deve ocorrer em instituições competentes para o processo de ensino-aprendizagem. O Artigo 4º da LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) define o dever do Estado com a educação escolar pública, garantindo a educação básica obrigatória<sup>16</sup> e gratuita.

A LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu Artigo 4º, ressalta a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito, transversal, disponível em todos os níveis, etapas e modalidades, para estudantes com matrícula preferencialmente na rede regular de ensino. O mesmo Artigo define que o público-alvo da AEE sejam discentes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação (BRASIL, 1996).

As quatro pessoas transdefeijas participantes foram diagnosticadas com TEA. De acordo com a legislação brasileira, TEA é considerada deficiência, conforme a Lei Nº 12.764/12 (BRASIL, 2012). TEA é uma condição neurológica, marcada por disfunção do

<sup>16</sup> Inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial.

neurodesenvolvimento, não configurando uma doença, mas impactando na aprendizagem, desenvolvimento, socialização e comunicação (Alexia Emilly Dantas ALMEIDA; Cícera Adriana dos SANTOS; Rebeca Oliveira RAPÔSO; Leconte de Lisle Coelho JUNIOR, 2022).

TEA é uma condição complexa, com inúmeras manifestações e padrões (Gabriela Alves NASCIMENTO; Sandra Freitas de SOUZA, 2018). Entre suas características constam comprometimentos na comunicação e na interação social (Thycia Maria Cerqueira de FARIAS *et al.*, 2020), compondo déficits no tangível a interação social ao longo da vida (Ana Carla Vieira OTTONI; Ana Claudia Bortolozzi MAIA, 2019). Destacamos ainda, as dificuldades das pessoas com TEA para compreenderem sinais trocados socialmente, assim como figuras de linguagem, presentes em contextos e interação entre neurotípicos (Regina Karla RIBEIRO; Gleiton Nunes de AZEVEDO; Alexandre Castelo Branco HERÊNIO, 2023).

No tangível à interação social, as implicações são na área social e emocional, comprometendo a reciprocidade. Ademais, o TEA apresenta comportamento restrito-repetitivos, os quais revelam ecolalias<sup>17</sup>, estereotípias<sup>18</sup> motoras, manipulação de objetos (Fernanda Aparecida de Souza Corrêa COSTA; Eliana Marques ZANATA; Vera Lúcia Messias Fialho CAPELLINI, 2018). O participante Nilo denunciou que o convívio social no ambiente escolar foi sempre difícil para ele, de modo que era evitado devido às estereotípias motoras visíveis, somadas à surdez do lado esquerdo.

Apesar de o diagnóstico de TEA ser possível a partir dos três anos de idade, Leon recebeu apenas aos 16 anos, enquanto Nilo aos 19, mesmo ambos passando pelo ensino formal regular. Complementamos que o TEA prejudica o desenvolvimento infantil e o diagnóstico é interdisciplinar e clínico (FARIAS *et al.*, 2020).

Diferente de Leon, Nilo recebeu atendimento de professor auxiliar e/ou de apoio em sala de aula. Estudantes com TEA podem ter inúmeras dificuldades na vida escolar, o que pode ser minimizado com o acompanhamento de profissionais habilitados

---

<sup>17</sup> São repetições da fala, apresentando-se nas palavras, frases ou até mesmo sílabas. Essa repetição constante ocorre como um eco, por isso o nome ecolalia.

<sup>18</sup> Repetições de movimentos para a autorregularão, como o balançar constante das mãos.

(FARIAS *et al.* 2020), assegurado em Lei, como disposto no Decreto N° 7.611 (BRASIL, 2011), tratando sobre a Educação Especial e o Atendimento Especializado.

Phi estudou em escola regular formal, mas não contou quando foi diagnosticada com TEA, desse modo, não podemos discutir sobre as particularidades de seu atendimento em sala enquanto autista. Com relação aos relatos de Poliana, a mesma recebeu diagnóstico de autismo aos 32 anos, todavia, pontuou que estudou em sala de aula exclusiva para PcDs ou dificuldades de aprendizagem em escola regular, o que configura o AEE<sup>19</sup>.

Com base na trajetória escolar das pessoas transdefeças apontadas, indicamos que o Artigo 59º LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996) prevê a organização de métodos educativos adequados às necessidades de discentes em atendimento, assim como docentes com especialização adequada em nível médio ou superior, objetivando a integração efetiva dessas pessoas em sociedade.

Quanto à escolaridade das pessoas transdefeças participantes, Nilo possui o Ensino Médio completo, não iniciando o Ensino Superior. Poliana possui Ensino Superior completo, ao passo que Phi e Leon possuem Ensino Superior incompleto. De acordo com os dados apresentados na pesquisa de Passos (2022), apenas 0,03% das pessoas trans compõem o público de estudantes das Universidades Federais. Essas informações revelam que as pessoas trans ainda encontram inúmeras barreiras no terreno da educação, as quais são intensificadas ao buscarem o Ensino Superior – isso quando conseguem concluir a educação básica obrigatória.

Acerca das temáticas de gênero e sexualidade, destacamos que a vivência da sexualidade de pessoas com TEA, tende a ser diferente das ditas neurotípicas, visto que, toda a relação social deste grupo ocorre de maneira diferente, com especificidades nas reações aos estímulos recebidos e interações estabelecidas (RIBEIRO; AZEVEDO; HERÊNIO, 2023). Reiteramos que a experimentação da sexualidade, assim como as relações de gênero, transcorre em meio ao contexto social, fator complexo e dificultoso para as pessoas com TEA.

---

<sup>19</sup> Ocorre em salas de ensino regular formal e em salas de recursos multifuncionais.

A respeito da abordagem das temáticas gênero e sexualidade vivenciados na escola, Leon apontou que "[...] foi um ambiente onde tive muitas descobertas com os colegas, mas não era algo abordado nas aulas ou por parte da escola". Nilo Pontuou: "tive um certo atraso pra chegar a conclusões sobre gênero e sexualidade no período escolar porque tudo foi muito ofuscado pelas dificuldades de aprendizado e socialização. E enquanto PcD, com estereotípias visíveis, tive esse processo de autodescoberta prejudicado pelo capacitismo que me infantilizava. Não foi na escola que essas descobertas se deram". Quanto ao mesmo questionamento Poliana respondeu: "não, pois foi década de 1990 a início de 2000".

As respostas de Leon, Nilo e Poliana para a mesma questão, reforçam a existência do silenciamento escolar frente às temáticas plurais da vida humana. Adolescentes com TEA possuem sexualidade, interesse e curiosidade sexual, assim como grupos neurotípicos (RIBEIRO; AZEVEDO; HERÊNIO, 2023). Logo, é necessário que profissionais atuantes no processo de ensino de crianças e adolescentes com TEA, não invalidem suas existências e não lhes neguem o direito a uma educação de qualidade, amparada em saberes científicos. Ademais, o silenciamento e a invisibilização das pautas revelam uma violência sistêmica ligada à ideia de normatividade (PFEIL; PFEIL, 2023).

Em meio a sociedade, imperam estigmas, mitos e tabus quanto a vida sexual de pessoas com deficiências, como a assexualidade, a hipersexualidade e até mesmo a incapacidade em encontrar parcerias, culminando no que pontuamos como solidão compulsória (RIBEIRO; AZEVEDO; HERÊNIO, 2023). Concordamos com Ribeiro, Azevedo e Herênio (2023) quanto a necessidade de desconstruir estas falácias. A pessoa com TEA pode vivenciar afetos e ter relacionamentos, o que precisa ser feito então, é capacitar profissionais da educação para ampliarem os horizontes de alunas, alunos e alunes, mostrando-lhes que podem experienciar sua sexualidade tanto quanto grupos neurotípicos. Trata-se de viabilizar conversas sobre as mudanças corpóreas e a sexualidade, com embasamentos teóricos e científicos, livres de estigmas e tabus.

Sobre as influências recebidas da escola em suas construções pessoais, Leon revelou: "me ensinaram a lidar com o preconceito e provocações e buscar ser uma pessoa que luta contra isso". Poliana contou que a escola a influenciou em "ter postura mais política e social, ser revoltada com o mundo". Em ambos casos, a escola contribuiu de

forma positiva, influenciando a resistência e o enfrentamento frente às possíveis violências, logo, as falas não condicionam a escola a um espaço unicamente violento.

Em contrapartida, Nilo denunciou: "a escola é um ambiente que ainda me dá medo, meus maiores traumas se deram lá. Passei por diversas escolas, com muita dificuldade, sofri muito *bullying*, fui bastante agredido de formas extremas (fraturas, lesões sérias etc.) e toda a minha socialização escolar foi um desastre". Nilo compartilhou o sofrimento pelo qual passou, devido a uma educação traumática e transfóbica, em que

[...] a transfobia na escola, isto é, por meio das expressões de violências física, psicológica ou simbólica, bem como por atitudes ou sentimentos negativos em relação às pessoas transgêneras. Seja de modo intencional ou não, tais situações provocam consequências severas (inclusive morte), para quem é discriminado (Nosli Melissa de Jesus BENTO; Nubea Rodrigues XAVIER; Magda SARAT, 2020, p. 3).

As inúmeras violências sofridas diariamente por pessoas trans, causam dores e morte, seja por assassinato das vítimas ou por levá-las a um estado de esgotamento em que retiram as próprias vidas. As violências normativas e sistêmicas que Nilo e tantas outras pessoas trans sofreram – e sofrem ainda hoje – são: heteronormatividade, branquitude, corponormatividade e cisonormatividade, responsáveis por propagarem o sexismo, transfobia, racismo e capacitismo (PFEIL; PFEIL, 2023).

As crianças e adolescentes trans sofrem transfobia na escola diariamente (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020). Conforme as evidências doloridas de Nilo, as violações cometidas contra as pessoas trans e com deficiências no espaço educacional formal, são atenuadas por seu duplo marcador – trans e defeça.

Ademais, pessoas trans – sejam crianças, adolescentes ou adultas – transgridem as normativas de gênero e ao fazerem, sofrem a exclusão e a rejeição advinda dos grupos normativos, que não as envolvem em amizades. Por consequência, pessoas trans crescem não se sentindo pertencentes aos grupos e seus respectivos espaços (BENTO; XAVIER; SARAT, 2020).

Phi não descreveu a existência de práticas didáticas e pedagógicas voltadas para discussões sobre gênero e sexualidade na escola. Ela alegou que apenas na etapa final do Ensino Médio essas questões tiveram relevância pessoal para ela, mas, ressaltou que o ambiente escolar lhe causou inúmeras inseguranças e angústias nestes aspectos ao longo

de sua vida, sobretudo no tangível ao próprio corpo. Para Gavério (2017) estes sofrimentos que acometeram Phi, são resultados dos padrões corponormativos impostos socialmente.

### **Considerações Finais**

Nosso trabalho é um convite para todas, todos e todes que se dedicam a educação, repensarem coletivamente sobre a insistente exclusão e silenciamento de pessoas transdefeças no espaço escolar. Esse silenciamento é um agenciamento político heterocisnormativo e corponormativo universalizante, que apaga corporalidades não hegemônicas e logo não performativas da corponormatividade, dos currículos escolares, propagandas e participação no espaço físico da escola. A escolha do referencial teórico, nos possibilitou tecer críticas concisas, articulando educação, transexualidade e corponormatividade. A teoria transfeminista contribuiu para olhares não hegemônicos universalistas, afastando os nossos discursos da heterocisnormatividade compulsória. Entendemos o transfeminismo como potência de luta e enfrentamento, que atua denunciando as violências sistêmicas historicamente construídas.

A corponormatividade é capacitista, racista, sexista, transfóbica, higienista e colonialista. Tem origem com a modernidade capitalista e propaga ideais ocidentais eurocentrados. Assim, todos os corpos que apresentam cores, formas e características distintas, são oprimidos massivamente, pois a ideia corponormativa atua como imposição e regulação corporal, utilizando de diferentes discursos e recursos para se propagar.

A pressão estética corporal é grande em nossa sociedade, estando presente em revistas, plataformas digitais, programas de televisão, filmes, séries e tantos outros meios, obrigando as pessoas a tentarem se enquadrar por meio de procedimentos, entre eles as dietas “milagrosas”, cirurgias plásticas, depilações, clareamentos, rejuvenescimento etc. Se tem um ideal estético inalcançável.

Respondendo ao nosso questionamento direcionador - como foi para pessoas trans com deficiência frequentar espaços de educação formal? -, apontamos que a educação básica e obrigatória não foi uma etapa fácil para as pessoas transdefeças participantes do estudo. O grupo não se sentiu pertencente ao espaço e aos grupos, assim como não observou representatividade ao longo desse percurso. Por unanimidade, declararam que

as questões corpóreas, de gênero, sexualidade e diversidade não foram abordadas – nem discutidas e aprofundadas - em suas vivências escolares.

Como resultado, permaneceram as dúvidas, inseguranças e curiosidades, que foram trabalhados após o período escolar, em outros locais e com outros grupos. Nessa mesma perspectiva, outro ponto que necessita de nossa atenção tange a vivência da sexualidade das pessoas transdefeças. Ao não ser conversado com elas sobre esses assuntos, foi mantido o estigma de que não possuem condições de se relacionarem e manterem relações sexuais. Isso configura o capacitismo a que as pessoas com deficiências são constantemente vitimadas.

A falsa crença - de extrema violência e preconceito - de que pessoas com deficiências não são aptas para beijarem, fazerem sexo, terem filhas, filhos ou filhas, namorarem, casarem etc., permaneceu nos diferentes espaços escolares a que esse grupo teve acesso, gerando nelas mesmas, sentimentos constantes de insegurança – e também de solidão, visto não sentirem que se “encaixavam” nos locais, como demais colegas.

Consideramos que as pautas educativas sobre a diversidade e a inclusão, ainda têm negligenciado o envolvimento das pessoas transdefeças. Cabe então, repensarmos este cenário, a fim de superarmos estas adversidades. Dessa maneira, acreditamos que será possível a organização de um currículo inclusivo, que envolva as pessoas transdefeças na realização das atividades escolares, marcando assim, um período de aprendizagens e desenvolvimento positivos em suas vidas, ao contrário dos relatos apresentados com nossa pesquisa.

A escola enquanto espaço plural, necessita promover a igualdade, o respeito e a democracia, logo, esse território não deve ser excludente ou violento. Apesar disso, esse espaço apresenta histórico de violências diversas, promovendo a segregação, preconceitos e estigmas. A fim de superarmos estes atos, defendemos a necessidade de uma formação humanista e igualitária, pois, acreditamos que apenas dessa maneira, será possível planejar e promover atividades e situações de aprendizagens enriquecedoras para todas, todes e todos que frequentam o ambiente escolar.

Frisamos que pautas como identidade, desenvolvimento orgânico e fisiológico, relação corpórea, convivência social, respeito, cidadania, igualdade, relações sexuais, afetividade etc., são assuntos que devem ser trabalhados em sala, por profissionais com

domínio científico, didático e pedagógico – assim como multiplicação, divisão, fração, gramática etc. Cabe às professoras, professores e professorias, estimularem alunas, alunos e alunas em sala de aula para refletirem sobre estas e tantas outras temáticas ligadas à vida humana e que adentram ao espaço escolar, assim como atravessam outros âmbitos sociais.

Mediante ao trabalho, nos colocamos a pensar sobre as inúmeras violências às pessoas com TEA e, que são costumeiramente veladas e não colocadas como alvo de reflexão. Ao não pautar com pessoas com TEA as temáticas comumente abordadas com pessoas neurotípicas, reforça-se o preconceito, estigma e mitos socialmente construídos e solidificados em meio a sociedade. Trata-se de violentar um público, negando que possam ter interesses, curiosidades e necessidades quanto as inúmeras questões possíveis para a vida humana.

Não apresentar códigos sociais para discentes com TEA, é o mesmo que desconsiderar que possam entender, interpretar e até mesmo performar socialmente. A dificuldade em ler figuras de linguagens cotidianas, ironias e sinais corriqueiros, não representa impossibilidade de estar em grupo e desenvolver diálogos e relações.

Para que essa parcela possa socializar e vivenciar as possibilidades da vida humana, é preciso que docentes e familiares, lhes expliquem o que ainda não conseguirem decodificar. Logo, a escola precisa incluir todes em contextos dialógicos, de interação social, respeitando as especificidades de cada uma.

Em suma, destacamos que a circulação de saberes científicos é imprescindível no espaço escolar, logo, o apagamento das questões de gênero, diversidade e sexualidade contribui para a proliferação de inseguranças, mitos e tabus. É urgente que profissionais da educação se atentem às necessidades formativas humanas e incluam as temáticas de gênero, diversidade e sexualidade em seus currículos.

## Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Carla Skilhan de; VALENTINI, Nadia Cristina. Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês. *Motricidade*, v. 9, n. 4, 2013, p. 22-32.

ALMEIDA, Alexia Emilly Dantas; SANTOS, Cícera Adriana dos; RAPÔSO, Rebeca Oliveira; JUNIOR, Leconte de Lisle Coelho. Qual a avaliação dos pais sobre as medidas governamentais inclusivas frente às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em Campina Grande? *Anais do VII CONAPESC – Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências*. 2022.

ALÓS, Anselmo Peres. Gênero, epistemologia performatividade: estratégias pedagógicas de subversão. *Estudos Feministas*, v. 19, n. 2, 2011, p. 421-449.

ALVES, Hailey. *Introdução ao transfeminismo*. Transfeminismo, 2012. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/2012/10/01/introducao-ao-transfeminismo>>. Acesso em: 12 de junho de 2023.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *Anais eletrônicos do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em 28/01/2024.

BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira; SILVA, Laionel Vieira da. A mídia como instrumento modelador de corpos: um estudo sobre gênero, padrões de beleza e hábitos alimentares. *Razón y Palabra*, v. 20, n. 94, 2016, p. 672-687.

BENTO, Nosli Melissa de Jesus; XAVIER, Nubea Rodrigues; SARAT, Magda. Escola e infância: a transfobia rememorada. *Cadernos Pagu*, v. 59, 2020, p. 01-25.

BERTUCCI, Pri. *Dossiê de Linguagem Neutra e Inclusiva*. Brasil: Diversity Box, 2022.

BEZERRA, Andreza Vidal. *O capacitismo na experiência feminina: a trajetória de uma estudante cega no Ensino Superior*. 2021. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Centro de Educação, Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2021.

BOCKORNI, Beatriz Rodrigues Silva; GOMES, Almiralva Ferraz. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021. Disponível em: <<https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346/4111>>. Acesso em: 13/06/2023.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “olho do furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, v. 31, n. 1, 2009, p. 131-146.

BRASIL. *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Planalto do Governo, Brasília, DF. 1996. 37 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13/01/2024.

BRASIL. *Emenda Constitucional Nº 59 de 11 de novembro de 2009*. Planalto do Governo, Brasília, DF. 2009. 2 p. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 13/01/2024.

BRASIL. *DECRETO Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Planalto do Governo, Brasília, DF. 2011. 3 p. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 02/02/2024.

BRASIL. *Lei Nº 12.764/12 de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Planalto do Governo, Brasília, DF. 2012. 3 p. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm)>. Acesso em: 02/02/2024.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CASSIANO, Ophelia. *Guia para “Linguagem Neutra” PT-BR: Porque elas existem e você precisa saber*. 2022. Disponível em: <<https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>>. Acesso em: 13 de setembro de 2022.

COSTA, Fernanda Aparecida de Souza Corrêa; ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 10, n. 21, 2018, p. 294-313.

FARIAS, Thycia Maria Cerqueira de *et al.* Conhecimento, práticas e atitudes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na educação e na saúde: uma revisão. In: SEABRA, Alessandra Gotuzo *et al.* (Orgs.). *Estudos interdisciplinares em saúde e educação nos distúrbios do desenvolvimento*. São Paulo: Memnon, 2020, p. 37-50.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GARCIA, Carla Cristina. Prefácio. In: PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022, p. 11-20.

GAVÉRIO, Marco Antônio. *Estranha atração: a criação de categorias científicas para explicar os desejos pela deficiência*. 111f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONÇALVES, Cleberson Diego (Maddox). *A/r/tografias urgentes na arte e educação forjando territórios dissidentes*. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. 2 ed. Brasília, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. "Uma linguagem neutra de posicionamentos firmes". In: BERTUCCI, Pri (Org.). *Dossiê de Linguagem Neutra e Inclusiva*. Brasil: Diversity Box, 2022, p. 50-60.

JESUS, Jaqueline Gomes de; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, v. 11, n. 2, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, 2020.

MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. Autoetnografia em estudos de linguagem e áreas interdisciplinares. *Veredas Online*. Juiz de Fora/MG, v. 22, n. 1, 2018, p. 16-33. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27953>>. Acesso em 25/04/2023.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional. *Arquivos analíticos de políticas educativas – aape*, v. 30, n. 146, 2022, p. 01-21.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. In: SCHIMANSKI, Edna; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves (Orgs.). *Pesquisa e Extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares*. 1ed. Ponta Grossa-PR: Editora UEPG, 2014, p. 91-118.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Revista Psicologia Política*, v. 10, n. 20, 2010, p. 329-343.

MELLO, Anahí Guedes de. Olhar, (não) ouvir, escrever: uma autoetnografia ciborgue. 184f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2019.

MIGNOT, Ana Chrystinac; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, 2015.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; DIAS, Francine de Souza; MELLO, Anahi Guedes de; YORK, Sara Wagner. Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciênc. Saúde Colet. (Impr.)*, v. 27, n. 10, 2022, p. 3949-3958.

NASCIMENTO, Gabriela Alves; SOUZA, Sandra Freitas de. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): possibilidades de intervenção psicopedagógica através da Análise do Comportamento Aplicada. *Paidéia*, v. 13, n. 19, 2018, p. 163-185.

NUNES, Nilza Rogéria de Andrade; VEILLETTE, Anne-Marie. Mulheres de favelas e o (outro) feminismo popular. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 30, n. 1, 2022, p. 01-15.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 190f. *Tese de Doutorado*. Doutorado em Educação. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2017.

OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose. Gênero e sexualidade: um curso online que invadiu territórios e contribuiu para a construção de discursos a favor da diversidade. In: OLIVEIRA, Márcio de; MAIO, Eliane Rose (Orgs.). *Gêneros, sexualidades e diferenças: categorias de análise, (des)territórios de disputas*. Maringá/PR: Eduem, 2019, p. 15-24.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Salvador: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; JESUS, Jaqueline Gomes de; NASCIMENTO, Letícia Carolina. Apresentação. In: OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; NASCIMENTO, Letícia Carolina; JESUS, Jaqueline Gomes de (Orgs.). *Gritarias Epistêmicas: (r)existências de travestis e mulheres transexuais negras no Brasil*. Salvador: Devires, 2022, p. 09-22.

OTTONI, Ana Carla Vieira; MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. Considerações sobre a sexualidade e educação sexual de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 14, n. 2, 2019, p. 1265-1283.

PACHECO, Paula Ramos. Gênero neutro: do latim clássico ao desaparecimento na formação da língua portuguesa, uma proposição contemporânea. In: BERTUCCI, Pri (Org.). *Dossiê de Linguagem Neutra e Inclusiva*. Brasil: Diversity Box, 2022, p. 91-107.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. *Pedagogias das travestilidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini. Sobre a normatização do corpo moderno uma breve análise da patologização da transexualidade e de inscrições corporais. *Revista de Estudos Anarquistas e Decoloniais*, v. 3, n. 4, 2023, p. 124-147.

REZENDE, Tânia Ferreira; SILVA, Daniel Marra da. Desobediência linguística: por uma epistemologia liminar que rasure a normatividade da língua portuguesa. *Revista Porto das Letras*, v. 4, n. 1, 2018, p. 174-202.

RIBEIRO, Regina Karla; AZEVEDO, Gleiton Nunes de; HERÊNIO, Alexandre Castelo Branco. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sexualidade na adolescência. *Psicologias em Movimento*, v. 3, n. 1, 2023, p. 78-92.

SANTOS, Gabriela Mendes. *Trabalho, corponormatividade e capacitismo: o sistema de cotas para pessoas com deficiência da Lei 8.213/91 à luz da teoria Crip*. 2021. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto Escola de Direito, Turismo e Museologia, Ouro Preto – MG, 2021.

SANTOS, Gissele Fajreldines dos. *Políticas deficientes, pessoas públicas: uma autoetnografia “brocada”*. 2022. 91f. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação de Ciências Sociais. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2022.

SASSINE, Leila Antoniassi. Educação para a diversidade: transdefeças, reflexos e frestas educacionais. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Dra. Eliane Rose Maio. Maringá, 2023.

SPARGO, Tamsin. *Foucault e a Teoria Queer: seguido de Ágape e êxtase – orientações pós-seculares*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

TESSER, Gelson João. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. *Educar*, Curitiba, n. 10, 1995, p. 91-98.

TOMANIK, Eduardo Augusto. *O olhar no espelho: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais*. 2. ed. rev. Maringá-PR: EDUEM, 2004.

TOLENTINO, Luana. *Sobrevivendo ao racismo: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil*. Campinas-SP: Papirus 7 Mares, 2023.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. *Pesquisa qualitativa em administração - teoria e prática*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em junho de 2024.

Revista  
**Diversidade**  
e Educação