



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE
LICENCIATURA EM LETRAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

IRENE MARIA DIAS BANDEIRA

OLHARES EMANCIPADORES: MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE
AUTISTAS COM A SÉRIE *ATYPICAL*

JOÃO PESSOA

2022

IRENE MARIA DIAS BANDEIRA

OLHARES EMANCIPADORES: MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DE
AUTISTAS COM A SÉRIE *ATYPICAL*

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal
da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciatura em Letras Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiana Ferreira da Costa

JOÃO PESSOA

2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B214o Bandeira, Irene Maria Dias.

Olhares emancipantes: mapeamento da experiência
estética de autistas com a série atypical / Irene Maria
Dias Bandeira. - João Pessoa, 2022.
44 f.

Orientação: Fabiana Ferreira da COSTA.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Antropologia Literária. 2. Mapeamento de
Experiência estética. 3. Educação inclusiva. 4.
Autismo. I. COSTA, Fabiana Ferreira da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 376

**OLHARES EMANCIPADORES: MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA
DE AUTISTAS COM A SÉRIE *ATYPICAL***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em: 17/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Fabiana Ferreira da Costa (CCHLA/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (CE/UFPB)
Examinador

Prof.^a Ms. Larissa Brito dos Santos (PPGL/UFPR)
Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

À minha família, berço de todo afeto e compreensão, em especial à minha mãe, Maria Sônia, por todo apoio.

A Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos, pelo acolhimento afetivo e acadêmico, por ver e ascender potencial em tímidos e esquivos olhares, de quem me orgulho de ser aprendiz.

A Fabiana Ferreira da Costa, pela fraterna paciência, organização e assertividade, por acolher essa pesquisa e fazê-la acontecer. Por mostrar, como exemplo, o que é e como deve ser o trabalho docente.

A Fernando Cézar Bezerra de Andrade, pela dedicação à educação, por participar da composição desta pesquisa e por colorir os últimos anos cinzentos com sua gentileza e afinadíssimo humor.

À professora Larissa Santos, por aceitar compor a banca e colaborar com a escrita deste trabalho.

A Thales Fernandes, pela recíproca parceria nas escritas de nossos trabalhos.

Aos demais colegas, amigos e professores do curso de Letras, por todo conhecimento construído.

Ao Grupo de Estudos em Antropologia Literária, em especial às integrantes que me antecederam, pelas mentes geniais e inspiradoras que permitiram e deram base a este e a vários outros estudos.

Aos meus professores da educação básica, por desempenharem papéis muito além de suas funções.

À educação pública, essencialmente inclusiva, por me permitir chegar aqui e almejar ir além.

Há beleza na forma como penso. E não penso fora da caixa.

(Hannah Gadsby)

RESUMO

Compreendendo a ficcionalização como uma característica humana e a literatura como um direito, é necessário pensar o ensino de leitura literária em uma perspectiva inclusiva, que atenda às especificidades de cada sujeito e valorize suas subjetividades na construção do conhecimento. Pensando especificamente no público de pessoas autistas e considerando as dificuldades de comunicação e interação social, a literatura pode auxiliar na compreensão da linguagem e do outro, e, ainda, promover a conscientização e a aceitação da comunidade geral sobre o espectro. Por isso, o objetivo deste trabalho foi investigar as possibilidades de emancipação da experiência estética de pessoas autistas com narrativas ficcionais. A metodologia adotada foi a análise qualitativa de fala de autistas em trechos do *podcast Introvertendo*, nos episódios #36 - *Atypical comentado por Autistas* e #183 - *Atypical*, identificando conceitos da Antropologia Literária, teoria fundada por Wolfgang Iser (1996, 1999), presentes nas experiências estéticas dos *podcasters* com a série e as possibilidades de emancipação através da ficção no episódio #163 - *Narrativas Ficcionais e o Autismo*. Com isso, percebeu-se que o contato dos apresentadores com os textos ficcionais permitiu a vivência de experiências estéticas completas e complexas, levando a saltos qualitativos, mudanças de comportamento na vida pessoal, e avanços na capacidade de interpretar textos cada vez mais complexos.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia Literária; Mapeamento de Experiência estética; Educação inclusiva; Autismo.

ABSTRACT

Understanding fictionalization as a human characteristic and literature as a right, it is necessary to think the teaching of literary reading in an inclusive perspective, which attends to the specificity of each subject and values its subjectivity in the construction of knowledge. Thinking specifically about the audience of autistic people and considering the difficulties in communication and social interaction, literature can help in the understanding of language and of the other, and also promote awareness and acceptance of the general community about the spectrum. Therefore, the aim of this work was to investigate the possibilities of emancipating the aesthetic experience of autistic people with narratives texts. The methodology adopted was the qualitative analysis of autistic people's speech in excerpts from the podcast *Introvertendo*, in episodes #36 - *Atypical comentado por Autistas* and #183 - *Atypical*, identifying concepts of Literary Anthropology, a theory founded by Wolfgang Iser (1996, 1999), present in the podcasters' aesthetic experience with the series and the possibilities of emancipation through fiction in episode #163 - *Narrativas Ficcionalis e o Autismo*. With this, it was realized that the contact of the presenters with the fictional texts allowed them to live complete and complex aesthetic experiences, leading to qualitative leaps, changes in behavior in personal life, and advances in the ability to interpret increasingly complex texts.

KEYWORDS: Literary Anthropology; Mapping Aesthetic Experience; Inclusive Education; Autism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 INCLUSÃO NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA	12
2.1 Educação Inclusiva	12
2.2 Transtorno do Espectro Autista	14
2.3 Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE) como proposta didática metaprocedimental.....	16
3 MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA (MAPEE) DE AUTISTAS	19
3.1 Apresentação do <i>corpus</i> (<i>Introvertendo</i> e <i>Atypical</i>)	20
3.2 Mapeamento da Experiência Estética dos apresentadores	22
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
4.1 Considerações sobre a experiência estética dos apresentadores com a série <i>Atypical</i> ...	31
4.2 Considerações sobre o episódio 163 <i>Narrativas ficcionais e o autismo</i>	36
5 CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, a forma de integração da pessoa com deficiência na sociedade se baseou no princípio de institucionalização; desse modo, a educação especial surgiu como alternativa para escolarização desse grupo, que acontecia de modo paralelo ao ensino regular, em instituições especializadas e escolas e classes especiais, onde o atendimento seguia uma proposta clínica-terapêutica em que as intervenções eram pensadas de acordo com os diagnósticos. Assim, os indivíduos eram categorizados conforme seus laudos e separados dos demais alunos.

A fim de superar as barreiras que perseveraram ou foram criadas na educação especial, surge a perspectiva da educação inclusiva, fundamentada nos princípios dos direitos humanos e de equidade, que ressignifica o que antes vistos como normal/anormal para o sentido da deficiência como algo natural da diversidade humana. Para entender essa mudança de paradigma, é importante compreender a diferença entre integração e inclusão. Claudia Werneck, Jornalista e ativista pelos direitos humanos e pela diversidade, explica:

Os vocábulos integração e inclusão no âmbito do ensino encerram uma mesma ideia, ou seja, a inserção da pessoa com necessidades educacionais especiais na escola.

Entretanto, quando empregamos a palavra inclusão, estamos nos referindo a uma inserção total e incondicional.

Quando usamos a palavra integração queremos dar a ideia de que a inserção é parcial e condicionada às possibilidades de cada pessoa. [...]

No sistema educacional da inclusão cabe à escola se adaptar às necessidades dos alunos e não aos alunos se adaptarem ao modelo da escola (WERNECK, 1997, p. 24).

Assim, em especial após a Declaração de Salamanca (1994), os preceitos norteadores da educação para as pessoas com deficiência mudaram, para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas no ensino regular e na classe comum, junto aos estudantes sem deficiência ou necessidade educacional específica. Desse modo, institui-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), que formalizam o direito à educação em escola e classe regular para todos os alunos.

A importância da literatura e do ensino de leitura literária é amplamente discutida e reconhecida nos estudos das letras e da educação, sendo reconhecida, inclusive, nos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil. Reconhecendo essa importância, o teórico alemão Wolfgang Iser (1996, 1999) constrói sua teoria literária, a Teoria do Efeito Estético e, posteriormente, a Antropologia Literária, tendo como base a ficcionalização, isto é, a

necessidade de preencher vazios. A teoria é antropológica pois reconhece essa necessidade como algo inerentemente humano, e literária pela literatura se apresentar como a manifestação artística que mais possibilita a formulação de vazios e, portanto, a emancipação do leitor. Em concordância com esse pensamento, Cândido (2011) defende a literatura como um direito de todos os seres humanos. Segundo ele,

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 188).

Logo, sendo a ficcionalização uma característica humana e a literatura um direito, faz-se necessário pensar o ensino de leitura literária em uma perspectiva inclusiva, que atenda às especificidades de cada sujeito e valorize suas subjetividades na construção do conhecimento. Pensando estritamente no público de pessoas autistas, reconhecidas legalmente como pessoas com deficiência no Brasil desde 2012, com o decreto de Lei Nº 12.764 (2012), e considerando as dificuldades de comunicação e interação social marcadas, majoritariamente, por déficit na teoria da mente, isto é, em entender e pensar sobre os sentimentos e emoções alheias, e a rigidez cognitiva, que leva a interpretações literais e dificuldades de interpretações em figuras de linguagem, a literatura pode ser uma aliada especial. Tendo em vista o seu trabalho minucioso com o signo linguístico, o uso frequente de figuras de linguagem e a possibilidade de vivência de experiências do outro, através de narradores e personagens, a literatura pode auxiliar na comunicação, na compreensão do outro, e, ainda, promover a conscientização e a aceitação da comunidade geral sobre o espectro, isto é, sobre as diversas formas de manifestação dos traços de autismo nas diferentes pessoas, ao representar personagens autistas que fogem do senso comum, que geralmente considera apenas autistas não-verbais ou com comprometimento intelectual.

Essa compreensão do autismo enquanto espectro é fundamental para entender que não existe um “tipo” único de autista, nem traços que, isolados, determinam ou eliminam a hipótese diagnóstica, visto que cada característica se manifesta de forma diferente em cada pessoa autista, em diversos níveis de comprometimento. Nessa perspectiva, o que há pouco se via como uma régua, uma linha tênue que media o autismo entre leve ou severo, ou entre alto funcionamento ou baixo funcionamento, hoje é representado em um gráfico de setores, que leva

em consideração os níveis de comprometimento em cada aspecto — interesses restritos, fala anormal, sensibilidade sensorial, comunicação e interação social, estereotípias, contato visual, etc. — de cada pessoa, o que, além de flexibilizar o diagnóstico, possibilitando que mais pessoas tenham suas dificuldades ouvidas e recebam o suporte necessário, quebra estereótipos negativos sobre o autismo.

Toda essa mudança de perspectiva no que concerne à educação inclusiva, ao autismo enquanto espectro e aos estudos sobre a leitura literária, nos leva à dinâmica e dos conteúdos, de modo a pensar a relação entre o ensino de leitura literária nos moldes da teoria iseriana e os pressupostos da educação inclusiva, visto que ambos propõem uma ênfase nas potencialidades do sujeito — leitor ou aprendiz —, focalizando o público autista, que tem frequentemente as capacidades cognitiva e crítica contestadas. Por isso, compreendendo a experiência estética enquanto um processo cognitivo vivenciado na produção de significado que possibilita a emancipação, isto é, um salto qualitativo, de modo que o indivíduo possa dar sentido para textos/filmes cada vez mais complexos, pretendemos neste trabalho investigar as possibilidades de emancipação da experiência estética de pessoas autistas com narrativas ficcionais, em consonância com a perspectiva da neurodiversidade, visto que essa vivência valoriza a subjetividade na construção de sentido e promove o conhecimento metacognitivo. Assim, pessoas com deficiência também têm suas experiências estéticas validadas e valorizadas, contribuindo para a intersubjetividade e, conseqüentemente, a emancipação política e social.

Para tanto, a metodologia adotada foi a análise qualitativa de fala de autistas em trechos do *podcast Introvertendo*, disponíveis na plataforma de *streaming Spotify*, nos episódios #36 - *Atypical comentado por Autistas* e #183 - *Atypical*, publicados respectivamente em 15 de fevereiro de 2019 e 20 de agosto de 2021, sendo o primeiro sobre as primeira e segunda temporadas da série *Atypical* (2017), produzida e disponibilizada pela *Netflix*, e o segundo lançado dois anos depois, após o lançamento das terceira e quarta temporadas, identificando neles conceitos da Antropologia Literária presentes na experiência estética dos *podcasters* com a série e as possibilidades de emancipação através da ficção no episódio #163 - *Narrativas Ficcionais e o Autismo*, publicado no dia 19 de março de 2021.

No primeiro capítulo há uma breve descrição sobre a perspectiva da educação inclusiva no Brasil, especificando o público autista nesse contexto. No capítulo seguinte, apresentam-se os principais conceitos da Antropologia Literária, explicando como a teoria pode sustentar uma proposta para o ensino inclusivo de leitura literária. O terceiro capítulo versa sobre o Mapeamento da Experiência Estética dos *podcasters* autistas com a série *Atypical*, analisando,

em suas falas, prováveis conceitos de ficcionalização, vazios e repertório. Também analisará, nos comentários do episódio #163 - *Narrativas Ficcionalis e o Autismo*, falas que comprovam a capacidade emancipatória da literatura para pessoas autistas.

Considerando a escassez de estudos acerca do ensino de leitura literária sob uma abordagem inclusiva, o presente trabalho pode contribuir para a progressão da Teoria do Efeito Estético e da Antropologia Literária ao aplicar a metodologia do MAPEE em um público ainda pouco explorado pelos estudos da linha, reforçando a eficiência da metodologia e oferecendo uma nova forma de pensar o ensino de leitura literária. Além disso, é importante para comprovar que as múltiplas interpretações e repertórios são valiosos para o processo de construção de sentido e para a criação de ambientes diversificados, onde alunos possam aprender uns com os outros, principalmente após as recentes ameaças aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência no Brasil. É necessário ir contra, portanto, todo ensino que tenta segregar e tirar o direito de qualquer grupo minoritário à educação formal.

2 INCLUSÃO NO ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

2.1 Educação Inclusiva

As premissas da educação inclusiva recebem destaque especial após o lançamento da Declaração de Salamanca (1994), que introduz o movimento Educação para Todos. O documento tem como princípio fundamental o de que todos os educandos devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças (Declaração de Salamanca, 1994). Desse modo, evidencia a necessidade da inserção dos grupos minoritários, principalmente o de pessoas com deficiência, na sala de aula do ensino regular, junto aos demais alunos sem deficiência, e garantir a elas o suporte necessário para a aprendizagem.

Uma das principais políticas públicas nesse sentido no Brasil é a Lei 7.853/89, que torna crime a recusa, a suspensão, o cancelamento ou a procrastinação de matrícula de um aluno em uma instituição de ensino por razão de sua deficiência, independentemente do nível de ensino (BRASIL, 1989). Essa lei representou um grande avanço, pois, com ela, as escolas possuem o dever de aceitar as crianças com deficiência. Entretanto, a matrícula na instituição não foi suficiente para garantir a inclusão, afinal, muitas vezes a educação desses alunos era marginalizada, algumas vezes com pouco ou nenhum tipo de adaptação de material, o que impossibilitava a aprendizagem, outras com uma proposta de adaptação excessivamente infantilizada, na intenção de distrair o aluno enquanto as atividades e conteúdos mais avançados

eram ministrados aos alunos sem deficiência. Somado a isso, há o problema da socialização, pois a exclusão evidente e a falta de intervenção podiam provocar atitudes hostis e *bullying* de outras crianças. Por isso, mesmo com direito à matrícula, muitas vezes a permanência nas escolas era impossível, dando lugar às clínicas-escolas e outras instituições especializadas para pessoas com deficiência.

Mais de uma década depois, houve a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), as quais determinam que as instituições de ensino passam a ser responsáveis por assegurar aos alunos com necessidades educacionais específicas as condições necessárias para a educação (BRASIL, 2001, p. 8).

Outra política pública que marcou o direito à educação foi o Decreto de Nº 6.094, com o objetivo de “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007).

E, finalmente, a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. A Lei Nº 13.146 (BRASIL, 2015), que garante os direitos de inclusão e cidadania às pessoas com deficiência. O documento define pessoa com deficiência como

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Essa definição surge após longas discussões e revisões sobre o que é deficiência, saindo de uma perspectiva exclusivamente médica, que definia a deficiência como “uma perda ou anormalidade de uma parte do corpo (estrutura) ou função corporal (fisiológica), incluindo as funções mentais.” (CIDDM-2, 1999), e insere as barreiras sociais que impedem a cidadania plena. Sendo assim, a deficiência deixa de ser entendida como uma anormalidade que incapacita o sujeito, e passa a ser vista em uma perspectiva biopsicossocial, que entende as dificuldades de inclusão social enfrentadas pela pessoa com deficiência não vindas da deficiência em si, mas das barreiras sociais que enfrenta. Desse modo, coloca-se na sociedade a responsabilidade da inclusão dessas pessoas, não nelas, o que cria a necessidade de políticas públicas que garantam o direito do exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a lei marca uma virada de perspectiva na luta das pessoas com deficiência no Brasil, pois insere o conceito de inclusão, em contrapartida às políticas públicas antecessoras, a Lei Nº 7.853 de 1989, que visava garantir a integração social às pessoas com deficiência. Conforme a diferença estabelecida na Introdução entre inclusão e integração,

entende-se que as essas leis e princípios educativos seguem a linha da inclusão, pois a educação para pessoas com deficiência deixa de ser paralela à educação regular e passa a integrá-la.

Entretanto, em setembro de 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), com retrocessos preocupantes, que mobilizaram a população em movimentos contra o decreto. A principal crítica é sobre a política abrir “brechas” para que a educação especial ocorra em paralelo à educação regular. Isso ocorre pois o documento cita: a “educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, *preferencialmente*, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, *grifos nossos*). Ao decretar a preferência, não a obrigatoriedade, da inclusão de estudantes com deficiência ocorrer na rede regular de ensino, admite-se que eles sejam matriculados em classes ou instituições especializadas, contrariando, assim, todos os avanços e discussões atuais sobre a educação inclusiva.

O movimento popular de negação ao novo decreto foi tanto que, em dezembro de 2020, o Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a suspensão do Decreto nº 10.502/2020, reconhecendo que o documento fragiliza o imperativo da inclusão. Ainda assim, a decisão não é definitiva, o que reforça a importância de pesquisas e discussões acerca da importância e validade do ensino inclusivo.

2.2 Transtorno do Espectro Autista

Nesse contexto, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passa a ser reconhecido como deficiência para todos os efeitos legais a partir da lei Nº 12.764, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei reconhece como pessoa autista aquela

portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

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

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

Essas caracterizações correspondem aos dois critérios diagnósticos do transtorno, que se apresentam de formas diferentes em cada pessoa autista, sendo, portanto, divididos em vários traços específicos que são:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. [...]

1. Déficits na reciprocidade sócio emocional. [...]
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social. [...]
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. [...]

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. [...]

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos. [...]
2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal. [...]
3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco. [...]
4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente[...]. (DSM-5, 2014, *grifos nossos*).

Desses, entre os aspectos que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem, destacam-se para a produção deste trabalho os interesses repetitivos e restritos, pois quando há um hiperfoco em determinado tema, atividade ou área do conhecimento, pode ocorrer um desinteresse no que foge daquilo, o que dificulta a aprendizagem escolar, tendo em vista que o currículo abrange um leque de disciplinas e conteúdos. Atribui-se essa característica a uma excessiva rigidez cognitiva, ou seja, a um pensamento rígido, que tende a seguir padrões de forma precisa, a interpretar informações de modo literal e leva à dificuldade de compreensão de termos e conceitos mais abstratos, assim como da compreensão de regras sociais e da empatia cognitiva, isto é, a capacidade de perceber e entender as emoções do outro.

Essa rigidez cognitiva pode, portanto, afetar e ser afetada pela leitura literária. Primeiro afetar, tornando-a uma experiência singular à de pessoas neurotípicas, porque a literatura de ficção exige certa capacidade de abstração, tanto pelo enredo em si, quanto pela presença frequente de figuras de linguagem, o que pode dificultar a interpretação para a pessoa autista, que tende a pensar de forma literal.

Como a leitura literária é um processo de interação texto-leitor, sobretudo pela vertente iseriana na qual este trabalho tem esteio, esses traços também podem ser afetados pela leitura, porque se a leitura agrada e prender o leitor, seu repertório de interesses expandirá para aquilo que é mencionado no texto, assim como o repertório linguístico ao conhecer e tentar compreender as expressões idiomáticas usadas no texto. É possível, ainda, que a literatura auxilie na compreensão do outro, pois através da descrição precisa de expressões faciais,

pensamentos e emoções dos personagens, viabiliza a vivência de múltiplas experiências, associando-as à vida social, ao contato com outras pessoas, permitindo que entendam as expressões faciais das pessoas de acordo com o que leram sobre elas, e criando hipóteses sobre emoções e sentimentos a partir do contexto situacional, relacionando às diversas experiências vivenciadas na literatura.

2.3 Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE) como proposta didática metaprocedimental

Wolfgang Iser (1996, 1999) define a ficcionalização como uma necessidade inerentemente humana de preencher lacunas na arte e na não-ficção. Portanto, reconhece na literatura a forma mais propícia a suprir essa necessidade, dado que apresenta muitos pontos vazios aos quais o leitor deve articular para a formação do sentido. Sendo assim, o texto literário utiliza de técnicas que promovem efeitos na mente de quem lê, e é sobre esses efeitos, ocorridos na interação texto-leitor, que a Antropologia Literária se interessa em estudar. Desta maneira, Iser descreve o leitor implícito no processo de construção de sentido da seguinte forma:

não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (ISER, 1996, v. 1, p. 73)

Entretanto, Santos (2009) percebe uma incógnita em tal conceito: se o leitor implícito faz parte da estrutura textual, ele continua sendo parte do texto, então, como é possível analisar os processos mentais e a experiência do leitor, se não considerar aquele que lê? Para responder a isso, a autora faz uma intersecção entre a teoria da Antropologia Literária e a teoria Histórico-Cultural, teoria psicológica, o que possibilita pensar em um leitor real, aquele que tem o texto em suas mãos.

Lev Vigotski interessou-se pelo estudo dos processos psicológicos superiores, ou seja, da capacidade humana de controlar e regular o próprio comportamento através de instrumentos mediadores, os signos. A aprendizagem desses signos ocorre de forma interacional, no contato com outras pessoas e na participação de atividades conjuntas. Desse modo, entende-se a importância dada pelo teórico à interação social, visto que as funções superiores dependem da mediação, originando-se inicialmente no plano da relação com o outro para, depois, adentrar ao plano estritamente individual. Os principais conceitos que refletem essa dimensão interacionista são o de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), isto é, a diferença entre as capacidades

que o indivíduo já adquiriu e é capaz de controlar de maneira autônoma, seu Nível de Desenvolvimento Real (NDR), e as capacidades que, com a devida mediação, ele é capaz de adquirir, o seu Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Por isso, o ensino deve criar Zonas de Desenvolvimento Proximal, a fim de promover o desenvolvimento. (SALVADOR *et al*, 2000, p. 259 a 261).

A relação estabelecida por Santos (2009) entre as teorias sustenta-se principalmente nos princípios de mediação e da Zona de Desenvolvimento Proximal, considerando que a experiência estética é “uma construção decorrente do processo interativo texto e leitor” e “na teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem poder ser considerada uma construção que ocorre via interação sujeito e objeto, mediada por instrumentos”; então pode-se dizer “que as duas teorias têm pontos comuns bastante fortes, os quais nos permitem a seguinte inferência: concretizar o sentido de um texto equivale a aprender sobre o referido texto e, por conseguinte, sobre nós mesmos” (SANTOS, 2009, p. 150).

Partindo dessa relação, pensou-se na possibilidade de realizar um Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE) do leitor real, hipótese comprovada pelos mapeamentos estéticos com produções literárias e fílmicas de Perazzo (2016), Santos (2017), Santos (2018 e 2021), Lima (2017 e 2022), Lima (2019), Bezerra (2021), Silva (2021), Silva (2021), Sousa (2021), Cordeiro (2022) e das que integram as coletâneas *Espiral de fingimentos: mapeamentos da experiência estética em literatura* (SANTOS, C. S. G.; COSTA, 2020) e *Uma cartografia iseriana de mapeamentos estéticos: teoria, literatura e cinema* (SANTOS, C. S. G.; COSTA; SOUTO, 2020). Esse método possibilitou a revelação de um processo metacognitivo, pois nele o leitor descreve os processos que experienciou com a leitura para a formação de sentido.

Além disso, esses estudos demonstraram que os processos mentais vivenciados na leitura literária são presenciados também na experiência com outras formas de arte, dentre as quais se destaca o cinema, pois se verificou maior facilidade de reconhecer os efeitos vivenciados na expectativa de filmes. Pensando na aplicabilidade desse mapeamento em sala de aula, foi criado o Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), um instrumento composto por conceitos, suas definições, analogias explicativas, exemplos em literatura e em cinema, e perguntas-guias, que visam orientar o professor no uso de uma abordagem iseriana do ensino de leitura literária.

O instrumento foi criado em 2015 pelo Programa CANAL 67 (Cinema articulado às noções de Antropologia Literária, sexta e sétimas artes) por bolsistas PROBEX, PROLICEN e PIBIC (FILHO; SANTIAGO, 2015; SANTOS, 2015; COSTA, 2016; LEIROS; COSTA, 2016;

SOUZA; SILVA, 2017; PAPI; MEDEIROS; COSTA, 2018; BANDEIRA; MEDEIROS, 2019.) sendo testado pelo PARDAL (Projeto de Aplicação do Roteiro Didático Metaprocedimental em Antropologia Literária) em uma escola da Educação Básica. De 2017 a 2019, o instrumento passou por aprimorações em projeto vinculado ao PROLICEN-UFPB, sendo novamente aplicado em uma turma de Ensino Médio por Bezerra (2021).

Nesse instrumento são apresentados outros conceitos da teoria iseriana, que serão mais bem detalhados no capítulo sobre Mapeamento da Experiência Estética. O primeiro, do qual depende a ficcionalização, é o vazio, que consiste em um espaço indeterminado no texto, é possível identificá-lo na experiência estética pelas dúvidas que surgem durante a leitura. Desse modo, o vazio é o espaço que permite a interação do leitor com o texto, através do uso de seu repertório, ou seja, da bagagem sociocultural que carrega, ele busca respostas a esses vazios, a fim de formular o sentido.

Como a construção de sentido só é concluída com o fim da leitura, o leitor precisa criar sínteses das perspectivas textuais das partes do texto e relacioná-las, utilizando, para isso, a estrutura de tema e horizonte. São quatro as perspectivas textuais: a do narrador, a do enredo, a dos personagens e a do papel do leitor, que acontecem simultaneamente. Para sintetizar as informações, o leitor foca em uma perspectiva, enquanto guarda na memória os dados coletados nas perspectivas passadas; logo, essa estrutura é dinâmica e mutável, ora uma perspectiva está em foco, que chamamos de tema, ora em pano de fundo, que nomeamos de horizonte.

Com isso, o leitor relaciona as informações obtidas em cada perspectiva e as utiliza na articulação dos vazios, de modo a construir o sentido. Passada a construção de sentido, o leitor pode passar por um processo de significação, na ocasião em que a experiência estética é capaz de provocar alguma mudança em seu comportamento; quando isso acontece, dizemos que houve uma emancipação.

Tendo em mente essa capacidade emancipatória da experiência estética, pode-se afirmar que, além das vantagens do estudo da leitura literária já supracitada para pessoas autistas, o Mapeamento compartilhado da experiência estética com a literatura valoriza as leituras dessas pessoas, pois legitima a subjetividade e as várias possibilidades de interpretação, e, considerando o diferente processamento sensorial e funcionamento cognitivo, que ocasiona em repertórios diferentes e singulares, as pessoas autistas podem apresentar outras possibilidades de interpretações. Com isso, um diálogo sobre interpretações leva a todos o conhecimento dessas pessoas, dos seus repertórios e de suas formas de pensar, colabora para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, para a emancipação social do grupo.

Pensando em amplo modo, ainda, a atividade de exposição da experiência estética que aprecia o pensamento e a interpretação de pessoas autistas é fundamental para superar uma sociedade capacitista, que tende a pensar que a rigidez cognitiva anula a capacidade interpretativa, e prova que a interpretação não apenas é eficiente, como tem contribuições valiosas para a sociedade. Desse modo, colabora-se para uma sociedade realmente inclusiva, não porque esses sujeitos precisam da inclusão, mas sim porque a sociedade precisa desses sujeitos, afinal, “o mundo precisa de todas as mentes” (GRANDIN, 2015).

3 MAPEAMENTO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA (MAPEE) DE AUTISTAS

Para responder à hipótese por nós levantada, fez-se necessária a escolha de um *corpus* que considerasse esses leitores reais, e isso só é possível partindo do relato de pessoas autistas sobre o seu processo de leitura. Por isso, escolhemos o *podcast Introvertendo*, que apresenta um debate entre autistas adultos, por volta de 28 anos, sobre assuntos diversos, incluindo a representação autista em composições cinematográficas e literárias. Os *podcasters* apresentam suas opiniões acerca dessas produções, suas expectativas para a temporada seguinte, a confirmação ou quebra dessa expectativa, relacionando às suas vivências e aos debates que circundam a comunidade autista. Além disso, o *podcast* é uma boa fonte de dados sobre a experiência estética de pessoas autistas, pois os comentários foram espontaneamente publicados, desobrigando o pesquisador de implementar os procedimentos habituais do Comitê de Ética em Pesquisa, segundo o item II do § único do Art. 2 da Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016.

Dentre os episódios do *podcast* em que os integrantes comentam sobre uma série cinematográfica, escolhemos os que tratam da série *Atypical* por alguns fatores: 1. a aproximação temática, visto que a série enfoca o autismo do protagonista, o que permite aos *podcasters* um maior repertório de experiências comuns; 2. o sucesso da série, que extrapolou o público autista e a tornou amplamente discutida; 3. o enredo inovador nas mídias que retratam autismo, pois apresenta um protagonista com conflitos típicos da adolescência, como romance, amizades e faculdade; 4. o acompanhamento da experiência dos *podcasters* em dois momentos da narrativa, com as primeiras temporadas em um episódio, e com as últimas em outro, pois essa estrutura nos permite identificar os vazios com o fim da segunda temporada, a ficcionalização dos *podcasters* acerca desses vazios, e a confirmação das expectativas e reformulações desses vazios com as terceira e quarta temporadas; e 5. a finalização da série,

tendo em vista que a quarta é a última temporada e a formulação de sentido e a significação só ocorrem com o final da experiência estética, ou seja, quando a expectativa da série acaba.

Além dos episódios para Mapeamento da Experiência Estética (MAPEE) com a série, trazemos um episódio em que os *podcasters* debatem sobre as narrativas ficcionais em sua vida. Nesse, apesar de não enfatizarem a experiência com uma produção específica e, portanto, não permitirem o Mapeamento detalhado, os *podcasters* comentam sobre algumas narrativas que os tocaram e como elas acarretaram mudanças significativas para suas vidas. Por isso, utilizamos esse episódio para comprovar as possibilidades de emancipação através da significação com textos ficcionais para pessoas autistas.

Dessa forma, os episódios que constituem o *corpus* desta pesquisa são: 36- *Atypical comentado por autistas*, 183: *Atypical* e 163: *Narrativas Ficcionais e Autismo*.

3.1 Apresentação do *corpus* (*Introvertendo* e *Atypical*)

Introvertendo é um *podcast* composto exclusivamente por adultos autistas, que conversam sobre temas variados. Os integrantes são Carol Cardoso, Luca Nolasco, Michael Ulian, Otavio Crosara, Paulo Alarcón, Thaís Mosken, Tiago Abreu e Willian Chimura. O primeiro episódio do *podcast*, *Introvertendo 01 – Diagnóstico de Síndrome de Asperger*, foi lançado em 11 de maio de 2018. Os integrantes iniciais se conheceram a partir de um grupo terapêutico para autistas da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, desenvolvido pelo programa Saudavelmente. A posteriori, houve várias mudanças de elenco, com saída de integrantes e entrada de outros de diversos locais do país. Além do elenco, o *podcast* frequentemente leva convidados, em sua maioria autistas.

O episódio 36- *Atypical comentado por autistas* foi publicado em 15 de fevereiro de 2019 e é apresentado por Paulo Alarcón, Thaís Mösen e Tiago Abreu. Nele, os *podcasters* comentam sobre as duas primeiras temporadas da série *Atypical*, lançadas até o momento da gravação. A série é uma comédia romântica, estilo *sitcom*, original do *streaming Netflix*, foi criada por Robia Sara Rashid, e acompanha o adolescente autista Sam Gardner, interpretado por Keir Gilchrist.

A trama central da primeira temporada é a busca por uma namorada. Apesar das diversas investidas de uma colega de classe, Sam se apaixona pela psicóloga¹ e recebe ajuda do seu pai,

¹ Reconhecemos que o sentimento vivenciado por Sam em relação à sua terapeuta é um processo transferencial, descrito pela psicanálise como a reprodução e repetição inconsciente de padrões psíquicos do paciente

Doug, que não sabia a identidade da paixão, para conquistá-la. Em paralelo, sua irmã mais nova, Casey, vive o seu primeiro romance recíproco. A mãe superprotetora, Elsa, ao perceber a relação entre pai e filho mais íntima e a busca por independência dos filhos, se sente sozinha e, ainda ancorada em rancores de Doug, que abandonou a família por meses após o diagnóstico de Sam, se envolve com outro homem. Ao descobrir o relacionamento extraconjugal da mãe, Casey conta ao pai, que deixa a casa por algum tempo, evento que distancia a família. A mudança de padrão familiar e de rotina gera muito estresse em Sam, somado ao namoro com a colega de classe, Paige, à saída da irmã da escola, que o auxiliava durante crises, e ao encerramento de seu acompanhamento terapêutico, após a psicóloga descobrir o interesse romântico de Sam por ela.

A segunda temporada enfatiza a preparação do Sam para a faculdade, contrariando a vontade de sua mãe, que teme que o filho não se adapte. Em uma tentativa de desenvolver autonomia, o jovem resolve dormir pela primeira vez fora de casa, com o amigo Zahid, entretanto, fica sobrecarregado com os estímulos sensoriais e resolve ir para casa sozinho durante uma crise. Ao perceber o adolescente andando sozinho na noite e realizando diversas estereotipias, a polícia aborda Sam, que não atende aos chamados nem consegue respondê-los, fazendo-os crer que o jovem estava drogado. A abordagem é apaziguada por Zahid, que percebe a ausência do amigo em casa, o encontra e consegue explicar a situação aos policiais. Apesar de não conseguir dormir na casa do amigo, Sam fica orgulhoso de conseguir passar a noite fora de casa. Em paralelo, sua irmã também sofre para se adaptar à nova escola, devido ao maior nível de exigência e ao comportamento hostil das colegas, em especial de Izzie. Após brigarem e passarem um tempo na diretoria juntas, as jovens percebem que têm muito em comum e engatam uma amizade que, por um lado, facilita a adaptação de Casey na escola e, por outro, gera várias brigas e intrigas. Após diversas outras dificuldades enfrentadas pelos irmãos, a segunda temporada se encerra com a admissão de Sam na faculdade, a conclusão do Ensino Médio e com a confirmação do romance entre Casey e Izzie, que se beijam no ginásio da escola após uma briga provocada por ciúmes.

O episódio 183: *Atypical* foi publicado no dia 20 de agosto de 2021 e gravado pelos mesmos integrantes do episódio anterior, com acréscimo da Carol Cardoso. Nesse episódio, os *podcasters* comentam sobre as terceira e quarta temporadas da série.

estabelecidos em relações passadas, que, no caso do caso da série, foi interpretado pelo adolescente como uma paixão.

A terceira temporada enfatiza a adaptação de Sam à faculdade, as diferenças na relação que ocorrem com a saída dos namorados do ensino médio, a faculdade de Paige em outra cidade, a nova paixão de Zahid por uma garota controladora que distancia sua amizade com Sam e coloca em risco o seu curso de enfermagem, e os conflitos que Casey enfrenta por namorar com Evan e ter sentimentos românticos pela Izzie.

Na quarta temporada, Sam sai da casa dos pais e divide um pequeno apartamento com Zahid, a relação também é complicada devido a Sam não saber lidar com alguns comportamentos do amigo. A fim de melhorar a convivência, Sam cria uma lista de regras, que Zahid aceita de início, mas, posteriormente, percebe que são exageradas e tornavam a convivência negativa para ele. Outro grande desafio enfrentado por Sam é o desejo de realizar uma viagem à Antártida, para ver de perto os pinguins, que são seu hiperfoco e principal material de estudo. Com isso, acaba sendo negligente com Paige, que enfrenta uma crise de identidade e financeira após largar a faculdade e desenvolver compulsão por compras, e com Zahid, que descobre um tumor. Por sua vez, Casey e Izzie assumem a relação publicamente, e se juntam a uma comunidade da escola que discute gênero e sexualidade. No fim da série, Sam consegue ir para a Antártida. Seu pai, Doug, o acompanha na viagem, visando uma maior aproximação com o filho e um autoconhecimento, necessário após todos os conflitos enfrentados com a esposa e a morte do seu melhor amigo.

O episódio 163: *Narrativas Ficcionalis e Autismo* foi publicado no dia 19 de março de 2021, poucos meses antes do episódio 189, entretanto, será analisado em um momento posterior deste trabalho, pois enfatiza o processo final da experiência estética, enquanto o outro menciona o processo dela. Participam do episódio Carol Cardoso, Paulo Alarcón e Thaís Mösen.

3.2 Mapeamento da Experiência Estética dos apresentadores

Para realizar o Mapeamento da Experiência Estética dos *podcasters* com a série, realizamos a coleta de alguns comentários que expressam a vivência de ao menos um conceito iseriano. A fim de sintetizar esse mapeamento, adaptamos o quadro de categorias criado por Lima (2019) aos conceitos específicos estudados neste trabalho:

Quadro 1: Categorias para análise do *corpus*

Categoria	Subcategoria	Código
-----------	--------------	--------

Repertório	Associação ao Repertório Pessoal: apresenta pistas/indícios de associações/vínculos entre eventos da narrativa e a vida pessoal do sujeito cognoscente.	RP
	Associação ao Repertório Estético: apresenta associações relacionadas ao repertório estético, outros filmes e textos.	RE
	Associação ao Repertório Social: apresenta pistas/indícios de associações/vínculos entre eventos da narrativa e eventos sócio-históricos.	RS
Conceitos iserianos passíveis de associação	Emancipação	E
	Ficcionalização	F
	Pacto Ficcional	PF
	Significação	S
	Vazios	V

LIMA, 2019, p.28 (adaptado).

Desse modo, os comentários selecionados também foram organizados em tabelas, enumerados e categorizados com os códigos correspondentes aos conceitos iserianos identificados:

Quadro 2: Mapeamento dos comentários do episódio 36- *Atypical* comentado por autistas

Numeração	Comentário	Códigos
1.1	Thaís: Não é o tipo de série que normalmente eu assistiria, mas acho que justamente por eu ter me identificado com algumas situações [...] acabei gostando da série e acho que vale a pena pro pessoal que quer conhecer um pouco mais sobre asperger [...]. Talvez não fique tão claro, para a gente é muito óbvio, quando alguma coisa acontece a gente já relaciona com alguma característica asperger, mas, talvez, para uma pessoa mais leiga	RP RS

	não fique tão claro. E eu acho que tem o risco de virar um novo estereótipo, essas pessoas acharem que todo mundo que é asperger é daquele jeito.	
1.2	Tiago: Como ela é uma <i>sitcom</i> , uma série dramática de dia a dia de família, ela tem aquele problema da banalidade, [...] você não consegue encontrar muita profundidade.	RE
1.3	Tiago: A gente pode usar um exemplo bastante claro de um personagem [...] que é o Sheldon Cooper, de <i>The Big Bang Theory</i> , porque ele é um personagem que você ri, não por causa das situações que envolvem ele, você ri dele, entendeu? Porque ele, teoricamente, tem certos aspectos ridículos. E já é um tom que eu acho muito perigoso e muito negativo mesmo, que aí você vê o autista como idiota, e <i>Atypical</i> foge disso.	RE
1.4	Tiago: É muito comum, inclusive no Brasil, o abandono dos pais em casos de filhos com autismo, [...] aí eles deixam todas as responsabilidades nas mães. E você pode consultar várias associações etc, você vê muitas mães lutando sozinhas, poucos pais. E aí a série constrói essa imagem, dessa mãe, [...] por um bom tempo sozinha porque o pai se ausentou, aí ele volta para casa, ele se torna um excelentíssimo pai, ela está cansada, sobrecarregada, [...] então a série constrói um relacionamento extraconjugal, para depois ela ser taxada como uma, vou usar os termos que a série usa, vadia e etc. E, para mim, a série é só contribui para criar imagem do pai como herói e a mãe como errada, sendo que ao longo da narrativa mostra que quem tava maior parte do tempo sangrando era a mãe.	RS
1.5	Thaís: Uma coisa que, primeiro, eu vou discordar, que eu acho que não é só na questão do autismo, eu acho que muitas vezes os pais largam os filhos com a mãe e deixam a mãe se virando nos mais diferentes aspectos, mesmo que não tenha algum tipo	RS

	de transtorno ou alguma doença, mesmo que seja uma criança, entre aspas, normal, né. Eu acho que isso é uma questão cultural bem profunda que precisa ser repensada e tomara que ela vá mudando.	
1.6	Paulo: Uma crítica forte à questão do politicamente correto, porque muitos os termos lá eu não me importo nada falar como o pai falou. E também não acho muito correto, por exemplo, falar pessoa com autismo ao invés de pessoa autista, porque como o autismo é uma coisa que faz parte de mim, nasceu comigo, eu nasci autista, então eu prefiro, eu acho mais correto, dizer pessoa autista.	RP RS
1.7	Tiago: Espero [...] aprofundar na questão da Casey, eu acho que, principalmente a última cena, [...] vai deixar um universo, assim, imenso de coisas sobre a vida pessoal dela a ser explorada. E eu acho que a terceira temporada vai ser a redenção do relacionamento dos pais e [...] acho que essa é a última temporada que vai abordar a questão do Sam no curso.	F V
1.8	Thaís: Tanto as dificuldades, quanto as coisas que são muito boas, né!? Então, do jeito que ele se mostrou interessado no curso, eu acredito que vai ter coisas boas também, que não vão só fazer um drama disso tudo.	F V
1.9	Paulo: Eu também estou muito ansioso por essa parte da faculdade, também quero ver o que tive em comum com ele [...] com as coisas que eu passei na faculdade. E também, uma coisa que eu gostaria que eles abordassem é a questão do hiperfoco, de como ele se adapta ao meio acadêmico e essa tendência de querer saber de tudo e querer pesquisar tudo, mostrar isso no curso dele.	RP F V

Quadro 3: Mapeamento dos comentários do episódio 183: *Atypical*

Numeração	Comentário	Códigos
2.1	Carol: [...] quando eu fui receber meu diagnóstico, a minha psicóloga perguntou se eu conhecia essa série para introduzir o assunto comigo. E ela perguntou se eu me identificava e eu falei que eu me identificava mais com a irmã dele do que com ele e isso eu achei muito interessante.	RP
2.2	Thaís: Ela [A Casey] tem pra ela qual que é a identidade dela, ela sabe do que ela gosta, mas ela não necessariamente se identifica com aquele grupo. E é uma coisa que eu já senti muito, em vários momentos da minha vida, que eu tenho um aspecto parecido com outras pessoas e às vezes eu não me identifico com aquele grupo específico, em estar ali em uma reunião, por exemplo, de pessoas que tem aquele interesse, nem sempre esse é um tipo de coisa fácil.	RP
2.3	Carol: [...] uma coisa que sempre me fez pensar nessa série foi o relacionamento do Sam com a Paige. Porque parecia uma coisa muito unilateral. A impressão que eu tenho é que a Paige acaba não sendo muito clara sobre os sentimentos dela, sobre como ela se sente em relação às coisas e ela fica frustrada e parece que o Sam também não entende muito bem. E eu não sei se é essa a minha percepção como autista, porque pra mim as pessoas deveriam ser muito mais claras em relação às emoções delas do que elas são.	RP
2.4	Carol: [...] eu acho que eu não entendo muito bem o tom de humor dessa série. Eu acho que às vezes têm coisas que são sérias e às vezes têm coisas que são humor. Por exemplo, quando o amigo do pai do Sam morreu, eles fazem piada! A gente não tem que levar muito a sério, mas às vezes acontecem coisas sérias e aí eu fico, “ué, vocês querem que leve a sério ou não?”	V

2.5	Paulo: Porque foram coisas [...] que já aconteceram até comigo, de a garota ter que ser mais clara pra mostrar que gosta. Isso aconteceu entre eu e a Bela, mas com o passar da série esse relacionamento não evolui. Foi um relacionamento mais de companheirismo. Parece que o Sam sempre ficou [...] alheio à Paige.	RP
2.6	Tiago: Eu acho que uma cena muito interessante, que provocou muito debate na comunidade do autismo, não só lá fora quanto aqui, foi aquela cena do Sam tendo [...] uma crise na rua e ele sendo abordado por um policial. E ele foi simplesmente levado preso, sendo que na vida real um autista naquele naquele contexto poderia ter levado um tiro, como já aconteceu no exterior. Tem uma discussão [...] sobre raça também, alguns autistas negros falaram que a violência policial seria maior nesse contexto, e foi uma coisa meio fora da realidade.	RS
2.7	Thaís: Eu acho que é muito legal mostrar essa contraposição entre o hiperfoco e a carreira acadêmica, porque ele escolheu aquela faculdade com base nas coisas que ele era bom e que ele tinha um grande interesse. [...] mesmo assim ele teve bastante dificuldade, [...] tanto que ele queria largar a faculdade, sabe!? Então eu acho que é muito interessante, porque geralmente nas séries por aí que retratam autistas e principalmente seus hiperfocos, é como se a pessoa tivesse hiperfoco e ela fosse muito boa nisso e ela tivesse uma carreira profissional exemplar dentro desse hiperfoco dela.	RE F
2.8	Tiago: Alô, <i>The Good Doctor</i> !	RE
2.9	Tiago: Existe toda uma complexidade quando a gente pensa a questão da autonomia, porque envolve também um pouco disso, de você conseguir trabalhar por si mesmo, coisas que talvez, no	RS

	contexto do autismo, precisariam de uma segunda ou terceira pessoa, então tem toda a questão de morar sozinho ali, que é muito bem retratada na quarta temporada, com o humor da série. [...] Mas a sociedade de uma forma geral não está muito interessada. Se espera que a gente desenvolva por si só ou não acredita, simplesmente presume incompetência.	
--	---	--

Quadro 4: Mapeamento dos comentários do episódio 163 *Narrativas ficcionais e o autismo*

Numeração	Comentário	Códigos
3.1	Thaís: [...] trazendo pro lado da ficção, da mesma forma, por mais que muitas coisas que estão descritas em livros de ficção não existam no mundo real, como elas são muitas vezes muito bem descritas ou muito bem definidas, eu consigo ir construindo o modelo do que aquilo quer dizer na minha cabeça. Vamos supor que um livro fale sobre um mundo onde exista a magia e trate, inclusive, da mecânica de como aquela magia funciona. Eu consigo colocar aquilo dentro de um fluxo lógico e entender o funcionamento do mundo em relação àquilo também. E é quase como se aquele mundo existisse dentro do escopo dele.	PF
3.2	Paulo: Ler me ajudou bastante, eu fui criando também esse catálogo de expressões, significados, baseados na leitura. No começo, isso é uma coisa que minha mãe me conta, eu aprendi a ler e comecei a querer ler tudo. E, com frequência, interrompia ela para perguntar o que uma expressão significava. Hoje eu não preciso perguntar isso pra ninguém, porque no contexto da história também eu acabo pegando o sentido.	E
3.3	Carol: Pra mim ainda é muito assim, de não associar o que eu estou lendo à vida real. Então eu estava lendo uma coisa e eu entrava tanto nesse mundo que eu não conseguia fazer relações	RP E

	com que eu vivia fora, entendeu? Principalmente nesse período da infância. Hoje eu consigo fazer mais isso, depois que eu desenvolvi mais habilidades sociais, para realmente conseguir enxergar esses sentidos que as pessoas dão pra certas palavras e certas formas de se comunicar.	
3.4	Carol: Inclusive, eu ter começado a ler muitos dos livros que estavam mais ou menos na moda, na época, esses livros infantojuvenis, [...] foi uma ponte pra eu interagir com as pessoas de alguma forma. Porque como a gente estava lendo a mesma coisa, acabava que a gente conseguia conversar pelo menos sobre isso.	RP S
3.5	Carol: Eu acho que, pra mim, foi o fato de que tudo num livro é muito bem descrito, isso torna muito mais fácil a gente conseguir fazer essas associações necessárias para entender o que está se passando com aquela pessoa e porque que ela reage daquela forma. Porque eu não consigo compreender bem as expressões faciais, então eu acho isso muito interessante, porque eu continuo tendo essa dificuldade, mas pelo menos sei que existem certas expressões faciais relacionadas àquele sentimento específico que aquela pessoa está expressando.	S
3.6	Thaís: Eu acho que ter a descrição, de fato, do que a pessoa tá sentindo e muitas vezes do motivo para ela estar sentindo aquilo, ou então como percebe o sentimento de outra pessoa. Vamos supor, por exemplo, que na descrição da cena, diga que o protagonista olhou para uma outra pessoa e viu tristeza nos olhos daquela pessoa. E aí, ele dá um contexto um pouco melhor do que aconteceu nessa cena. É muito mais fácil você entender que a outra pessoa estava triste nessa descrição dessa cena do que na vida real, olhar pra uma outra pessoa e tentar ver tristeza nos olhos da outra pessoa. Então eu acho que justamente por ser uma linguagem 100% verbal ali no livro, se está acontecendo	S

	na cena e o autor quer que você saiba, ele vai descrever ali. Se torna mais fácil entender o que está acontecendo no livro, quase que como um treino, não é equiparado à vida real, mas você consegue ter uma forma mais simples de entender os sentimentos dos vários personagens para depois poder trazer esse aprendizado pra vida real e pro seu dia a dia mesmo.	
3.7	Carol: É a expressão “dar de ombros”, que eu demorei muito tempo pra entender o que é que os personagens estavam fazendo quando a autora escrevia que eles tinham dado de ombros. Eu achava que eles ficavam de lado, alguma coisa assim. E aí eu descobri que é quando a pessoa levanta um pouco o ombro e que isso tem muitos significados diferentes, mas geralmente é algo do tipo: a pessoa não se importa e vai embora, algo assim.	E S
3.8	Carol: Eu sempre choro quando leio <i>Harry Potter</i> ou algum livro que eu tenho muito apego, se essa pessoa é descrita de uma forma tão complexa e com tantos detalhes. [...] por muito tempo foi a minha forma de me comunicar, sabe!? Então, tipo, muitas vezes eu fazia tantas relações com o Harry Potter que as pessoas achavam até chato, sabe!? Mas era porque alguém me falava sobre algum sentimento ou algum pensamento e imediatamente eu pensava que isso aconteceu no <i>Harry Potter</i> . E eu pensava que isso é igual aconteceu com o Harry naquela parte ou naquele contexto e etc. Porque era essa associação que eu fazia na minha cabeça. Então não tem como eu não me vincular porque isso se torna muito real pra mim também.	RP RE PF S
3.9	Thaís: Eu começo a me importar muito com o que está acontecendo ali com aquele personagem e fico muito triste se algo acontece de muito ruim pra ele.	PF
3.10	Thaís: Tem muita coisa que eu também aprendi lendo, e justamente explicitar o que eu estou sentindo, se alguma coisa	S

	está me incomodando, quais são as motivações quando eu estou lidando com outra pessoa. Então, vamos dizer que eu esteja incomodada com alguma coisa, eu consigo falar isso para essa pessoa, deixar isso claro, justamente porque eu já imagino que se eu não fizer isso, ela não vai conseguir perceber. E às vezes, nas histórias, por mais que a gente saiba o que o personagem está pensando, existem muitos momentos em que eu, pelo menos, percebo que alguma coisa dá errado com ele porque ele não parou para falar com outra pessoa, não parou pra expor de forma clara e de forma verbal o que estava acontecendo e que, talvez, se ele tivesse feito aquilo, todo o resto da trama não aconteceria, todos os problemas teriam sido evitados ou minimizados. Então, eu pelo menos tento trazer um pouco disso pra minha vida. Claro que nem sempre a vida funciona da mesma forma que num livro de ficção, mas costuma ser bastante útil, na minha opinião.	
--	--	--

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Considerações sobre a experiência estética dos apresentadores com a série *Atypical*

Santos (2009, p. 174) define o repertório como “o conjunto de elementos que foge à imanência do texto”, assim, esses elementos permitem que o leitor compreenda o texto e são perceptíveis por aquilo que é familiar, como aspectos socioculturais e outras narrativas. Nos comentários 1.4, 1.5, 1.6, 2.6 e 2.8, é possível ver como esse repertório social é compreendido pelos espectadores, que vão além do que é dado pelo texto e acrescentam o que não é dado:

[Tiago: 1.4] É muito comum, inclusive no Brasil, o abandono dos pais em casos de filhos com autismo, [...] aí eles deixam todas as responsabilidades nas mães. E você pode consultar várias associações etc, você vê muitas mães lutando sozinhas, poucos pais. E aí a série constrói essa imagem, dessa mãe, [...] por um bom tempo sozinha porque o pai se ausentou, aí ele volta para casa, ele se torna um excelentíssimo pai, ela está cansada, sobrecarregada, [...] então a série constrói um relacionamento extraconjugal, para depois ela ser taxada como uma, vou usar os termos que a série usa, vadia e etc. E, para mim, a série é só contribui para criar imagem do pai como herói e a mãe como

errada, sendo que ao longo da narrativa mostra que quem tava maior parte do tempo sangrando era a mãe (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

No comentário 1.4, Tiago relaciona o abandono parental da série com o problema social enfrentado no Brasil, realizando, inclusive, uma crítica à forma superficial como o assunto é retratado na série.

[Thaís: 1.5] Uma coisa que, primeiro, eu vou discordar, que eu acho que não é só na questão do autismo, eu acho que muitas vezes os pais largam os filhos com a mãe e deixam a mãe se virando nos mais diferentes aspectos, mesmo que não tenha algum tipo de transtorno ou alguma doença, mesmo que seja uma criança, entre aspas, normal, né. Eu acho que isso é uma questão cultural bem profunda que precisa ser repensada e tomara que ela vá mudando (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

A resposta dada por Thaís, em 1.5, concorda com a forma negativa com que a série aborda o assunto, e acrescenta que o problema do abandono parental vai além da questão da deficiência.

[Paulo: 1.6] Uma crítica forte à questão do politicamente correto, porque muitos os termos lá eu não me importo nada falar como o pai falou. E também não acho muito correto, por exemplo, falar pessoa com autismo ao invés de pessoa autista, porque como o autismo é uma coisa que faz parte de mim, nasceu comigo, eu nasci autista, então eu prefiro, eu acho mais correto, dizer pessoa autista. (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

No comentário 1.6, Paulo revela seu repertório acerca das discussões da comunidade autista, ao destacar uma breve correção feita a Doug do termo “autista” para o termo “pessoa com autismo”.

No segundo episódio sobre a série, Tiago revela também seu repertório social sobre a interseccionalidade entre o racismo e o capacitismo, no comentário 2.6, e sobre as dificuldades sociais enfrentadas por pessoas autistas na busca por autonomia, no comentário 2.9:

[Tiago: 2.6] Eu acho que uma cena muito interessante, que provocou muito debate na comunidade do autismo, não só lá fora quanto aqui, foi aquela cena do Sam tendo [...] uma crise na rua e ele sendo abordado por um policial. E ele foi simplesmente levado preso, sendo que na vida real um autista naquele contexto poderia ter levado um tiro, como já aconteceu no exterior. Tem uma discussão [...] sobre raça também, alguns autistas negros falaram que a violência policial seria maior nesse contexto, e foi uma coisa meio fora da realidade (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

[Tiago: 2.9] Existe toda uma complexidade quando a gente pensa a questão da autonomia, porque envolve também um pouco disso, de você conseguir trabalhar por si mesmo, coisas que talvez, no contexto do autismo, precisariam de uma segunda ou terceira pessoa, então tem toda a questão de morar sozinho ali, que é muito bem retratada na quarta temporada, com o humor da série. [...] Mas a sociedade de uma forma geral não está muito interessada. Se espera que a gente desenvolva por si só ou não acredita,

simplesmente presume incompetência (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Além disso, como na experiência estética o leitor/espectador supera o que é familiar para formular uma combinação nova e coerente não apresentada no texto (SANTOS, 2009, p.174), as experiências individuais revelam repertórios únicos para a realização na combinação, desse modo, podemos identificar nos comentários dos apresentadores como suas experiências pessoais colaboraram para a construção de sentido no texto. A exemplo em 1.1, pois Thaís compreende que ela e os demais apresentadores, por serem autistas e estudarem sobre autismo, possuem maior facilidade em reconhecer os traços autistas de Sam do que pessoas que não possuem esse repertório:

[Thaís: 1.1] Não é o tipo de série que normalmente eu assistiria, mas acho que justamente por eu ter me identificado com algumas situações [...] acabei gostando da série e acho que vale a pena pro pessoal que quer conhecer um pouco mais sobre asperger [...]. Talvez não fique tão claro, para a gente é muito óbvio, quando alguma coisa acontece a gente já relaciona com alguma característica asperger, mas, talvez, para uma pessoa mais leiga não fique tão claro. E eu acho que tem o risco de virar um novo estereótipo, essas pessoas acharem que todo mundo que é asperger é daquele jeito (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

O repertório pessoal influenciou na identificação dos espectadores com os personagens, como em 2.3 e 2.5, em que, respectivamente, Carol e Paulo revelam uma identificação com o Sam pela dificuldade de entender o que o outro deseja ou sente se isso não for dito:

[Carol: 2.3] [...] uma coisa que sempre me fez pensar nessa série foi o relacionamento do Sam com a Paige. Porque parecia uma coisa muito unilateral. A impressão que eu tenho é que a Paige acaba não sendo muito clara sobre os sentimentos dela, sobre como ela se sente em relação às coisas e ela fica frustrada e parece que o Sam também não entende muito bem. E eu não sei se é essa a minha percepção como autista, porque pra mim as pessoas deveriam ser muito mais claras em relação às emoções delas do que elas são (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

[Paulo: 2.5] Porque foram coisas [...] que já aconteceram até comigo, de a garota ter que ser mais clara pra mostrar que gosta. Isso aconteceu entre eu e a Bela, mas com o passar da série esse relacionamento não evolui. Foi um relacionamento mais de companheirismo. Parece que o Sam sempre ficou [...] alheio à Paige (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

E, ainda, na identificação de Carol e Thaís, respectivamente em 2.1 e 2.2, com a personagem Casey, o que revela que essa identificação pode ocorrer para além do autismo, com uma personagem neurotípica, por outras questões identitárias, como pertencer à comunidade LGBTQIAP+, ou relacionada à própria semelhança entre as personalidades:

[Carol: 2.1] [...] quando eu fui receber meu diagnóstico, a minha psicóloga perguntou se eu conhecia essa série para introduzir o assunto comigo. E ela perguntou se eu me identificava e eu falei que eu me identificava mais com a irmã dele do que com ele e isso eu achei muito interessante (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

[Thaís: 2.2] Ela [a Casey] tem pra ela qual que é a identidade dela, ela sabe do que ela gosta, mas ela não necessariamente se identifica com aquele grupo. E é uma coisa que eu já senti muito, em vários momentos da minha vida, que eu tenho um aspecto parecido com outras pessoas e às vezes eu não me identifico com aquele grupo específico, em estar ali em uma reunião, por exemplo, de pessoas que tem aquele interesse, nem sempre esse é um tipo de coisa fácil (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Percebe-se também a conexão estabelecida entre a série e outras mídias, ou seja, o repertório estético, quando, nos comentários 1.2 e 1.3, Tiago revela conhecimento sobre o gênero *sitcom* e compara a construção da comédia e dos personagens autistas da série *Atypical* com a série *The Big Bang Theory*, criticando a forma como esta ridiculariza o provável personagem autista, Sheldon Cooper:

[Tiago: 1.2] Como ela é uma *sitcom*, uma série dramática de dia a dia de família, ela tem aquele problema da banalidade, [...] você não consegue encontrar muita profundidade (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

[Tiago: 1.3] A gente pode usar um exemplo bastante claro de um personagem [...] que é o Sheldon Cooper, de *The Big Bang Theory*, porque ele é um personagem que você ri, não por causa das situações que envolvem ele, você ri dele, entendeu? Porque ele, teoricamente, tem certos aspectos ridículos. E já é um tom que eu acho muito perigoso e muito negativo mesmo, que aí você vê o autista como idiota, e *Atypical* foge disso. (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

Também no comentário 2.7, em que Thaís critica outra construção negativa de personagens autistas na mídia, a do autista gênio, e Tiago responde, em 2.8, exemplificando o caso com a série *The Good Doctor*:

[Thaís: 2.7] Eu acho que é muito legal mostrar essa contraposição entre o hiperfoco e a carreira acadêmica, porque ele escolheu aquela faculdade com base nas coisas que ele era bom e que ele tinha um grande interesse. [...] mesmo assim ele teve bastante dificuldade, [...] tanto que ele queria largar a faculdade, sabe!? Então eu acho que é muito interessante, porque geralmente nas séries por aí que retratam autistas e principalmente seus hiperfocos, é como se a pessoa tivesse hiperfoco e ela fosse muito boa nisso e ela tivesse uma carreira profissional exemplar dentro desse hiperfoco dela. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

[Tiago: 2.8] Alô, *The Good Doctor*! (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Dos conceitos centrais da teoria iseriana estão a ficcionalização e o vazio: como dito, esses conceitos se relacionam, afinal, é com a criação do vazio que o leitor/espectador interage com o texto e ficcionaliza. Desse modo, o momento que se percebe o maior vazio da série pelos comentários dos *podcasters* é no final da segunda temporada, que abre diversas possibilidades para o que poderá acontecer em seguida. Assim, identificamos a ficcionalização dos apresentadores nos comentários 1.7:

[Tiago: 1.7] Espero [...] aprofundar na questão da Casey, eu acho que, principalmente a última cena, [...] vai deixar um universo, assim, imenso de coisas sobre a vida pessoal dela a ser explorada. E eu acho que a terceira temporada vai ser a redenção do relacionamento dos pais e [...] acho que essa é a última temporada que vai abordar a questão do Sam no curso (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

Nele, Tiago revela esperar um aprofundamento na personagem Casey, a redenção do relacionamento dos pais e ver Sam no curso superior. E nos comentários 1.8 e 1.9, respectivamente de Thaís e Paulo, que enfatizam a adaptação do protagonista ao curso, esperando ver os desafios e alegrias enfrentadas:

[Thaís: 1.8] Tanto as dificuldades, quanto as coisas que são muito boas, né!? Então, do jeito que ele se mostrou interessado no curso, eu acredito que vai ter coisas boas também, que não vão só fazer um drama disso tudo (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

[Paulo: 1.9] Eu também estou muito ansioso por essa parte da faculdade, também quero ver o que tive em comum com ele [...] com as coisas que eu passei na faculdade. E também, uma coisa que eu gostaria que eles abordassem é a questão do hiperfoco, de como ele se adapta ao meio acadêmico e essa tendência de querer saber de tudo e querer pesquisar tudo, mostrar isso no curso dele (INTROVERTENDO, 2019, *grifos nossos*).

É interessante, ainda, observar que Paulo aponta a questão do hiperfoco do Sam, que espera ver como isso pode afetar seu rendimento acadêmico. Expectativa essa que é atendida e comentada novamente por Thaís, em 2.7:

[Thaís: 2.7] Eu acho que é muito legal mostrar essa contraposição entre o hiperfoco e a carreira acadêmica, porque ele escolheu aquela faculdade com base nas coisas que ele era bom e que ele tinha um grande interesse. [...] mesmo assim ele teve bastante dificuldade, [...] tanto que ele queria largar a faculdade, sabe!? Então eu acho que é muito interessante, porque geralmente nas séries por aí que retratam autistas e principalmente seus hiperfocos, é como se a pessoa tivesse hiperfoco e ela fosse muito boa nisso e ela tivesse uma carreira profissional exemplar dentro desse hiperfoco dela. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Destaca-se, portanto, que foi possível identificar nos comentários dos espectadores os conceitos iserianos de repertório, vazios e significação, o que revela que a experiência estética descrita por Iser foi vivenciada por eles.

4.2 Considerações sobre o episódio 163 *Narrativas ficcionais e o autismo*

A significação é definida no RDM como a resposta dada pelo leitor/espectador ao sentido atribuído por ele, que se configura em sua vida pessoal. Já a emancipação é o salto qualitativo dado pelo leitor, que o possibilita a dar sentido para textos/filmes cada vez mais complexos. Em outras palavras, enquanto a significação se refere a uma mudança de comportamento provocada pela experiência estética, que pode ser percebida na vida pessoal, a emancipação diz respeito ao avanço cognitivo que permite o aperfeiçoamento do repertório, e pode ser percebido nas experiências de leitura/expectação posteriores. A atribuição de sentido antecede a significação e a emancipação. Para que ocorra, o leitor/espectador precisa assumir e vivenciar o universo de signos apresentado no texto, essa concordância do leitor com os princípios da narrativa, Iser nomeia de pacto ficcional.

Pode-se perceber que o pacto acontece com os apresentadores pelos comentários 3.1 e 3.9:

[Thaís: 3.1] [...] trazendo pro lado da ficção, da mesma forma, por mais que muitas coisas que estão descritas em livros de ficção não existam no mundo real, como elas são muitas vezes muito bem descritas ou muito bem definidas, eu consigo ir construindo o modelo do que aquilo quer dizer na minha cabeça. Vamos supor que um livro fale sobre um mundo onde exista a magia e trate, inclusive, da mecânica de como aquela magia funciona. Eu consigo colocar aquilo dentro de um fluxo lógico e entender o funcionamento do mundo em relação àquilo também. E é quase como se aquele mundo existisse dentro do escopo dele (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

[Thaís: 3.9] Eu começo a me importar muito com o que está acontecendo ali com aquele personagem e fico muito triste se algo acontece de muito ruim pra ele. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Neles, Thaís discorre que a descrição precisa do universo fictício possibilita criar um fluxo lógico, compreender como todo ele funciona e criar um vínculo afetivo com os personagens, ao ponto de se importar e empatizar com eles.

[Carol: 3.8] Eu sempre choro quando leio *Harry Potter* ou algum livro que eu tenho muito apego, se essa pessoa é descrita de uma forma tão complexa e com tantos detalhes. [...] por muito tempo foi a minha forma de me comunicar, sabe!? Então, tipo, muitas vezes eu fazia tantas relações com o Harry Potter que as pessoas achavam até chato, sabe!? Mas era porque

alguém me falava sobre algum sentimento ou algum pensamento e imediatamente eu pensava que isso aconteceu no *Harry Potter*. E eu pensava que isso é igual aconteceu com o Harry naquela parte ou naquele contexto e etc. Porque era essa associação que eu fazia na minha cabeça. Então não tem como eu não me vincular porque isso se torna muito real pra mim também (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

No comentário 3.8, de Carol, identifica-se como o pacto ficcional se relaciona à significação, pois, através do vínculo afetivo criado com os personagens da saga *Harry Potter*, a *podcaster* compreendeu as tramas, os sentimentos e emoções deles e pôde relacioná-los às vivências das pessoas com quem convive, associando o contexto da pessoa a um contexto análogo ao que ocorreu na saga, de como a entender como ela pode estar se sentindo e agir de acordo com o que ela precisa.

Nos comentários 3.5 e 3.6, as apresentadoras Carol e Thaís, respectivamente, revelam como as narrativas ficcionais colaboraram para o desenvolvimento de habilidades sociais e aprimoração da comunicação:

[Carol: 3.5] Eu acho que, pra mim, foi o fato de que tudo num livro é muito bem descrito, isso torna muito mais fácil a gente conseguir fazer essas associações necessárias para entender o que está se passando com aquela pessoa e porque que ela reage daquela forma. Porque eu não consigo compreender bem as expressões faciais, então eu acho isso muito interessante, porque eu continuo tendo essa dificuldade, mas pelo menos sei que existem certas expressões faciais relacionadas àquele sentimento específico que aquela pessoa está expressando. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*)

[Thaís: 3.6] Eu acho que ter a descrição, de fato, do que a pessoa tá sentindo e muitas vezes do motivo para ela estar sentindo aquilo, ou então como percebe o sentimento de outra pessoa. Vamos supor, por exemplo, que na descrição da cena, diga que o protagonista olhou para uma outra pessoa e viu tristeza nos olhos daquela pessoa. E aí, ele dá um contexto um pouco melhor do que aconteceu nessa cena. É muito mais fácil você entender que a outra pessoa estava triste nessa descrição dessa cena do que na vida real, olhar pra uma outra pessoa e tentar ver tristeza nos olhos da outra pessoa. Então eu acho que justamente por ser uma linguagem 100% verbal ali no livro, se está acontecendo na cena e o autor quer que você saiba, ele vai descrever ali. Se torna mais fácil entender o que está acontecendo no livro, quase que como um treino, não é equiparado à vida real, mas você consegue ter uma forma mais simples de entender os sentimentos dos vários personagens para depois poder trazer esse aprendizado pra vida real e pro seu dia a dia mesmo. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Segundo elas, a descrição detalhada da vivência das personagens, de seus sentimentos e pensamentos, de forma direta e contextualizada, levou-as à atribuição de sentido, pois conseguiram compreender e interpretar o texto e, posteriormente, conferir a ele uma significação, quando associam os sentimentos e a linguagem não-verbal dos personagens à comunicação com as pessoas de seu cotidiano.

No comentário 3.4, Carol revela outra vivência de significação, a possibilidade de interação com as colegas de classe pelo repertório em comum:

[Carol: 3.4] Inclusive, eu ter começado a ler muitos dos livros que estavam mais ou menos na moda, na época, esses livros infantojuvenis, [...] foi uma ponte pra eu interagir com as pessoas de alguma forma. Porque como a gente estava lendo a mesma coisa, acabava que a gente conseguia conversar pelo menos sobre isso. (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

No 3.10, Thaís traz outra mudança no aspecto da interação social, com a diferença desse ser relacionado ao seu próprio comportamento de comunicação, não à interpretação do outro:

[Thaís: 3.10] Tem muita coisa que eu também aprendi lendo, e justamente explicitar o que eu estou sentindo, se alguma coisa está me incomodando, quais são as motivações quando eu estou lidando com outra pessoa. Então, vamos dizer que eu esteja incomodada com alguma coisa, eu consigo falar isso para essa pessoa, deixar isso claro, justamente porque eu já imagino que se eu não fizer isso, ela não vai conseguir perceber. E às vezes, nas histórias, por mais que a gente saiba o que o personagem está pensando, existem muitos momentos em que eu, pelo menos, percebo que alguma coisa dá errado com ele porque ele não parou para falar com outra pessoa, não parou pra expor de forma clara e de forma verbal o que estava acontecendo e que, talvez, se ele tivesse feito aquilo, todo o resto da trama não aconteceria, todos os problemas teriam sido evitados ou minimizados. Então, eu pelo menos tento trazer um pouco disso pra minha vida. Claro que nem sempre a vida funciona da mesma forma que num livro de ficção, mas costuma ser bastante útil, na minha opinião (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Ao perceber que vários problemas dos personagens seriam resolvidos ou evitados se eles falassem para outra pessoa o que sentem ou pensam, decide fazer isso com as pessoas do seu convívio.

Além de vivenciarem a experiência estética, como comprovado na seção anterior, e atribuírem uma mudança em suas vidas por essas experiências, os *podcasters* revelam também terem ampliado seus repertórios e emancipado através das leituras e expectativas, a exemplo disso, os comentários 3.2, 3.3 e 3.7:

[Paulo: 3.2] Ler me ajudou bastante, eu fui criando também esse catálogo de expressões, significados, baseados na leitura. No começo, isso é uma coisa que minha mãe me conta, eu aprendi a ler e comecei a querer ler tudo. E, com frequência, interrompia ela para perguntar o que uma expressão significava. Hoje eu não preciso perguntar isso pra ninguém, porque no contexto da história também eu acabo pegando o sentido (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

No 3.2, Paulo expõe como a experiência com narrativas ficcionais lhe permitiu criar um catálogo de expressões e significados, de modo a compreender sozinho agora o que antes tinha dificuldades de interpretação e compreensão, e frequentemente precisava da ajuda de sua

mãe. Ou seja, a experiência com as primeiras leituras emancipou-o para uma melhor compreensão das seguintes. O mesmo afirma Carol, em 3.3:

[Carol: 3.3] Pra mim ainda é muito assim, de não associar o que eu estou lendo à vida real. Então eu estava lendo uma coisa e eu entrava tanto nesse mundo que eu não conseguia fazer relações com que eu vivia fora, entendeu? Principalmente nesse período da infância. Hoje eu consigo fazer mais isso, depois que eu desenvolvi mais habilidades sociais, para realmente conseguir enxergar esses sentidos que as pessoas dão pra certas palavras e certas formas de se comunicar (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

Com a leitura, ela conseguiu assimilar os significados de palavras e expressões e exemplifica, no comentário 3.7, como conseguiu entender a expressão “dar de ombros”, que era motivo frequente para dificuldade de compreensão em leituras:

[Carol: 3.7] É a expressão “dar de ombros”, que eu demorei muito tempo pra entender o que é que os personagens estavam fazendo quando a autora escrevia que eles tinham dado de ombros. Eu achava que eles ficavam de lado, alguma coisa assim. E aí eu descobri que é quando a pessoa levanta um pouco o ombro e que isso tem muitos significados diferentes, mas geralmente é algo do tipo: a pessoa não se importa e vai embora, algo assim (INTROVERTENDO, 2021, *grifos nossos*).

A capacidade de pessoas autistas de assumir o pacto ficcional, comprova que, mesmo com a rigidez de pensamento, é possível alcançar níveis de abstração e compreender textos fictícios de forma não-literal, reconhecendo as diferenças entre ficção e não-ficção e, ainda, estabelecendo relação entre eles. Ademais, com esse mapeamento, é possível perceber que, além de vivenciarem a experiência estética descrita por Iser, os *podcasters* atribuem uma significação ao texto ficcional em suas vidas sociais e emancipam para a leitura e expectativa de textos mais complexos.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou investigar as possibilidades de emancipação da experiência estética de pessoas autistas com narrativas ficcionais, através da análise qualitativa de fala de autistas em trechos do *podcast Introvertendo*, nos episódios #36 - *Atypical comentado por Autistas*, #183 - *Atypical* e #163 - *Narrativas Ficcionais e o Autismo*, identificando neles conceitos da Antropologia Literária presentes na experiência estética dos *podcasters* com a série e as possibilidades de emancipação através da ficção.

Com este estudo, foi possível concluir que o contato com os textos ficcionais permitiu para os apresentadores a vivência de experiências estéticas completas e complexas, levando a

saltos qualitativos, mudanças de comportamento na vida pessoal e avanço na capacidade de interpretar textos cada vez mais complexos.

Levando em consideração os traços específicos do autismo mencionados que poderiam interferir na leitura literária, citamos a rigidez cognitiva, que pode levar a uma dificuldade de abstração, o hiperfoco, que pode ocasionar o desinteresse por leituras que fogem do tema de interesse e a literariedade, que dificulta a interpretação de figuras de linguagem. Cabe mencionar que, na perspectiva da neurodiversidade, esses traços apenas constituem um tipo de pensamento, não sendo vistos em uma compreensão negativa, mas sim como características que compõem o funcionamento de uma pessoa. Jim Sinclair, autista ativista, escreve em *Não chore por nós* (SINCLAIR, 1993, p. 2), considerado o primeiro e principal manifesto contra a cura para o autismo, que “o autismo não é algo que uma pessoa tem, ou uma “concha” na qual uma pessoa está presa. [...] O autismo é uma forma de ser. É abrangente; colore toda experiência, cada sensação, percepção, pensamento, emoção e encontro, todos os aspectos da existência”.

Desse modo, os *podcasters* comentaram em diversos momentos que, de fato, enfrentaram dificuldades frequentes na expectativa/leitura, mas que, ao invés de limitarem ou impedirem a experiência estética, foram desenvolvidas por ela, de modo que conseguiram criar e ampliar um repertório de figuras de linguagem e de expressões faciais, emancipando-os a interpretarem esses aspectos em leituras seguintes e levarem a aprendizagem para a vida pessoal e social, pois conseguiram compreender melhor o outro, desenvolvendo a empatia cognitiva e a comunicação assertiva.

O hiperfoco, por sua vez, não foi dito por nenhum apresentador como dificultador das leituras. Pelo contrário, o interesse especial por literaturas de *best-sellers* auxiliou uma delas a interagir com colegas de escola que tinham o interesse em comum. E o de outra, pela saga *Harry Potter*, a ajudou a realizar associações entre as vivências dos personagens com as de pessoas de seu convívio.

Com isso, infere-se que esse traço tem potencial de ser benéfico na mediação da literatura, afinal, o professor em sala de aula pode utilizar dos interesses especiais do aluno para apresentar leituras que atendam ao tema, ou, mesmo, que apresentem o tema de forma sutil, não como foco, principalmente se atender ao interesse em comum com o restante da turma, abrangendo o repertório de interesse e promovendo a interação entre a turma e a intersubjetividade através da exposição da experiência estética.

Além das possibilidades de emancipação da literatura comprovadas para pessoas autistas, é importante citar como o conhecimento das interpretações dessas pessoas pode ser

emancipatório para toda a sociedade, afinal, a construção do conhecimento se dá em conjunto, e para uma sociedade e uma educação verdadeiramente inclusivas, todos os conhecimentos devem ser levados em consideração, visto que são membros de uma mesma comunidade. Uma prova disso é a construção desta pesquisa, que só foi possível por um grupo de autistas ter exposto suas experiências estéticas, levando à contribuição para a ciência nas áreas da literatura e da educação.

Em termos de desenvolvimento, este trabalho pode ser usado com um ponto inicial para maiores investigações acerca das possibilidades de emancipação de pessoas autistas através da literatura, com mudanças metodológicas ou de *corpus*, realizando, principalmente, entrevistas ou Mapeamentos de Experiência Estéticas com essas pessoas, focando na identificação de conceitos específicos, visto que um dos limites desta pesquisa foi dispor de uma conversação entre os apresentadores gravada, sem mediação de um especialista.

Na área da educação, é possível pensar maneiras desses dados serem utilizados em sala de aula, de modo a promover a emancipação de alunos autistas e de toda a turma.

Este estudo pode ser ampliado, também, para pessoas com outras neurodiversidades e deficiências, ou, ainda no espectro autista, para pessoas que precisem de um maior nível de suporte, como autistas não-oralizados ou com deficiência intelectual. Além disso, estudos anticapacitistas podem ser realizados observando como a perspectiva da neurodiversidade é positiva no sentido de colaborar para o desenvolvimento de todas as mentes que, juntas, colaboram para a construção da sociedade.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014

ATYPICAL. Direção: Seth Gordon. Produção: Jennifer Jason Leigh. Roteirista: Robia Rashid, Califórnia: Netflix, 2017.

CIDDM-2. *International Classification of Functioning and Disability*. Beta-2 draft, Long version. Geneva, World Health Organization, 1999.

BANDEIRA, I. M. D., MEDEIROS, M. M. Da ficcionalização em cinema para o ensino aprendizagem de leitura no Ensino Médio: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2019.

BEZERRA, T. E. A. *Roteiro Didático Metaprocedimental*: um instrumento de mediação de leitura literária no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em

Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21203>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. *Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

_____. *Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

_____. *Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

_____. *Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasil, 2001.

_____. *Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

CANDIDO, An. *O direito à literatura*. In: _____. *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CORDEIRO, A. M. O. *Entre lentes, presenças e espaços: uma análise antropológica sobre a relação texto-leitor em plataformas audiovisuais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2022.

COSTA, R. C. *Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no ensino médio: a criação de um roteiro didático metaprocedimental*. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

FILHO, A. M. S.; SANTIAGO, T. L. *Formação docente inicial em Letras: (Auto) desdobramentos em Habilidades Sociais Educativas e Antropologia Literária*. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2015.

GRANDIN, T. *O Cérebro Autista*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

INTROVERTENDO #36 – Atypical comentado por autistas. [Locução de]: Paulo Alarcón, Thaís Möskén e Tiago Abreu. Superplayer & Co, 15 fev. 2019. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5fVu2QF8hkWwRIjr4QgW7p?si=Zvs7Hu3OQ-SPvAJuWswU1Q>. Acesso em: 2 jun. 2022.

INTROVERTENDO # 183 – Atypical. [Locução de]: Carol Cardoso, Paulo Alarcón, Thaís Möskén e Tiago Abreu. Superplayer & Co, 20 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7bdLQF2pxpnM2XiWObXw0b?si=bgh5IS3kTHS571ApJkMMNA>. Acesso em: 2 jun. 2022.

INTROVERTENDO #163 – Narrativas Ficcionalis e Autismo. [Locução de]: Carol Cardoso, Paulo Alarcón, Thaís Möskén. Superplayer & Co, 19 mar. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/1dJz3ceedO99v2MfZkLSFP?si=7Q1uDHWwRperpxw5aYlQbA>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1996. v. 1.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. de Johannes Kretschmer. São Paulo, Editora 34, 1999. v. 2.

LEIROS, L. G. M., COSTA, R. C. SANTOS, L. B. *Da ficcionalização em animação de Curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental*. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2016.

LIMA, F. F. O. *Enquanto sobem os créditos: experiência estética em cinema e sua prospecção para literatura*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Inglês — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LIMA J. A. T. *Implicações teóricas do miniconto como vazio e quebra da good continuation*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Português — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2785>. Acesso em: 15 maio 2022.

_____, J. A. T. *Antropologia Literária associada ao cinema: diálogo entre curtas e minicontos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2022.

PAPI, A. C. A., MEDEIROS M. M., COSTA, R. S. A. *Da ficcionalização em cinema para o ensino-aprendizagem da leitura literária no Ensino Médio: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental*. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2018.

PERAZZO, R. S. *O Grande Gatsby: uma leitura à luz da Antropologia Literária*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Inglês — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4536>. Acesso em: 15 maio 2022.

SALVADOR *et al.* *Psicologia do ensino*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre, 2000.

SANTOS, C. S. G. *Teoria do efeito estético e teoria histórico-cultural: o leitor como interface*. Recife: Bagaço, 2009 (Coleção Teses).

SANTOS, C. S. G. *Literatura e cinema: uma interface metaprocedimental via Antropologia Literária*. Tese de pós-doutoramento, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

_____, C. S. G., COSTA, F. F. (Orgs.). *Espiral de fingimentos: mapeamentos em experiência estética iseriana: teoria, literatura e cinema*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

_____, C. S. G., COSTA, F. F., SOUTO, R. A. (Orgs.). *Uma cartografia de experiência estética iseriana: teoria, literatura e cinema*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2020.

SANTOS, L. B. Da ficcionalização em animação de Curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2015.

_____, L. B. Experiência estética em looping: solidão e memória no desvelar dos sentidos. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20798>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, K. I. *Um embaraço emancipativo entre fluxos da consciência e perspectivas textuais em tema e horizonte: um mapeamento da experiência estética com o romance Amada, de Toni Morrison*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Português — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20450>. Acesso em: 15 maio 2022.

SILVA, S. K. A. P. *Mapeamento compartilhado de experiência estética: uma proposta* (2021). Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Português — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SINCLAIR, J. *Don't Mourn for Us*. Toronto: Autism Network International, 1993.

SOUZA, N. C. E., SILVA, T. R. A. G. *Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no ensino médio: a criação de um roteiro didático metaprocedimental*. Relatório de pesquisa apresentado ao PROLICEN. João Pessoa, 2017.

SOUSA, R. M. A. *Tempo de poema em círculo: a poética de Orides Fontela pelo viés iseriano*. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação Curso de Letras-Português — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21572>. Acesso em: 15 maio 2022.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.