

ACOLHER O QUE ESCAPA, POR UMA PEDAGOGIA DO AFETO:

biblioterapia e economia de fichas numa pesquisa-intervenção com um escolar autista

WELCOMING WHAT ESCAPES US, FOR A PEDAGOGY OF AFFECTION:

bibliotherapy and token economy in a research-intervention with an autistic student

ACOGER LO QUE ESCAPA, POR UNA PEDAGOGÍA DEL AFECTO:

biblioterapia y economía de fichas en una investigación-intervención con un escolar autista

Lucas Veras de Andrade

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

lucas.andrade.univasf.t5@gmail.com

RESUMO

Introdução: Este trabalho nasce da dobra entre vida e pesquisa, em um movimento de escuta e invenção dentro da escola. Não parte de hipóteses, mas de encontros entre um professor-pesquisador e um estudante com autismo, entre a biblioterapia e a economia de fichas, entre a linguagem e seus desvios.

Objetivo: Propõe-se uma experiência de leitura mediada, em que o livro *O que cabe nesse livro?* abre frestas para que outras formas de dizer (corporais, visuais, afetivas) possam emergir. O objetivo é cartografar essas potências comunicativas, sem capturá-las na lógica do adestramento.

Metodologia: Utiliza-se a cartografia como método de pesquisa-intervenção, que não observa de fora, mas caminha junto, afetando-se. Em sete encontros breves, foram criados dispositivos de escuta e presença: leitura em voz alta, pausas, imagens, fichas como marcas de aproximação e não de controle.

Resultados: O que se colhe não são dados, mas vibrações: um não sentar que também é escuta, um caminhar que lê, um gesto que narra.

Conclusões: Conclui-se que uma escola inclusiva não se constrói por normatização, mas pela coragem de sustentar o imprevisível. A diferença não é algo a ser corrigido, mas o próprio solo sobre o qual a educação pode se reinventar.

Palavras-Chave: biblioterapia; autismo; filosofia da diferença; inclusão escolar.

ABSTRACT

Background: This work is born from the intersection between life and research, in a movement of listening and invention within the school. It is derived not from hypotheses, but from encounters, between a teacher-researcher and a student with autism, between bibliotherapy and token economy, between language and its deviations.

Purpose: We propose a mediated reading experience, in which the book “O que cabe nesse livro?” (What fits in this book?) opens up gaps that allow other ways of saying (bodily, visual, affective

ways) to emerge. The aim is to map these communicative potencies, without capturing them in the logic of conditioning.

Methodology: We used cartography as a research-intervention method, which does not observe from the outside, but walks alongside, affecting each other. In seven short meetings, devices for active listening and presence were created: reading aloud, pauses, images, tokens as marks of approach rather than control.

Results: What you collect is not data, but vibrations: the act of not sitting that is also listening, a walk that reads, a gesture that narrates.

Conclusion: We conclude that an inclusive school is not achieved through standardization, but through the courage to sustain the unpredictable. Difference is not something to be corrected, but the very ground on which education can reinvent itself.

Keywords: bibliotherapy; autism; philosophy of difference; school inclusion.

RESUMEN

Introducción: Este trabajo nace de la intersección entre vida e investigación, en un movimiento de escucha y de invención dentro de la escuela. No parte de hipótesis, sino de encuentros, entre un profesor-investigador y un estudiante con autismo, entre la biblioterapia y la economía de fichas, entre el lenguaje y sus desvíos.

Objetivo: Se propone una experiencia de lectura mediada, en la cual la obra *O que cabe nesse livro?* abre espacios para que otras formas de decir (corporales, visuales, afectivas) puedan surgir. El objetivo es cartografiar esas potencias comunicativas, sin capturarlas en la lógica de un adiestramiento.

Metodología: Se utiliza la cartografía como método de investigación-intervención, que no observa de fuera, sino que camina junto, afectándose. En siete encuentros breves, fueron creados dispositivos de escucha y presencia: lectura en voz alta, pausas, imágenes, fichas como marcas de aproximación y no de control.

Resultados: Lo que se colecta no son datos, sino vibraciones: un no sentar que también es escucha, un caminar que lee, un gesto que narra.

Conclusiones: Se concluye que una escuela inclusiva no se construye por normalización, sino por el coraje de sustentar lo imprevisible. La diferencia no es algo a ser corregido, es el propio suelo sobre el cual la educación puede reinventarse.

Palabras Clave: biblioterapia; autismo; filosofía de la diferencia; inclusión escolar.

1 O QUE ME ATRAVESSA ME MOVE: UM CHAMADO A UMA (RE)INVENÇÃO

O mundo grita. A escola grita. Alunos com deficiência gritam. Alguém escuta? Esta questão fomenta em nós a vontade de relatar nossos gritos e, também, nossas escutas.

(Brande; Zanfêlice, 2012, p. 43)

Meu encontro com as ideias acima me atravessou num momento em que eu, como professor, também buscava entender o que é escutar. Como estudante de pós-graduação, imerso em reflexões sobre linguagem em sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), me vi afetado no contexto de sala de aula por uma inquietude que ultrapassou os limites teóricos: Como sustentar uma escuta autística no território da escola que não seja seletiva, que não exclua os sons que escapam da linguagem normativa? E, mais profundamente,



quais sons são possíveis de serem ouvidos na paisagem escolar, porque nem todo som se torna audível.

Com frequência, a instituição escolar (dis)simula escutar, mas só reconhece aquilo que compreende como legítimo. Tomo por base para o argumento o TEA, foco desta reflexão: corpos que rodopiam, ecolálicos, estereotípicos, silenciosos... e que, para além disso, muitas vezes se comunicam por outros meios, gestos que não cabem nas molduras da “normalidade”. E, por não seguirem o padrão esperado, esses modos de ser e de expressão muitas vezes acabam abafados, seja por um enquadramento diagnóstico, seja por rotinas do cotidiano escolar que não reconhecem as diferenças nem promovem uma escuta autêntica.

Escutar, neste cenário, é abrir-se ao inesperado, é sustentar presença mesmo quando essa nos escapa. É permitir que gestos, sons e tudo que se refira à expressão comunicacional autística reverbere. Uma escuta que exige da comunidade escolar não uma compreensão imediata, mas movimentos micropolíticos e éticos para serem afetados. São desses deslocamentos que foi gestada a ideia deste trabalho e que seus primeiros contornos começaram a se formar. Nasceu como ressonâncias de afetações manifestadas no interior de reflexões provocadas pela disciplina “Educação Inclusiva: notas sobre o trabalho pedagógico na área do Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, componente curricular do Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), cursada em rede na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), em Minas Gerais (MG).

Entre textos, experiências e inquietações, emergiu a necessidade de pensar práticas que não apenas incluíssem o sujeito autista na escola, mas que também acolhessem sua diferença como possibilidade criadora. Imaginar deslocamentos que não visassem à adaptação do diferente a uma norma já estabelecida, mas sim reinventar a escola, a sala de aula como espaço de encontros. Mas encontros verdadeiros, não aqueles mediados por protocolos ou por expectativas de desempenho. Encontros em que a linguagem não se limite à fala articulada, ao discurso bem estruturado, mas acolha o corpo na sua



multiplicidade de movimentos: no gesto, no olhar, no silêncio, no som que se repete (ecolalias). Ou seja, que acolhesse a comunicação da criança autista que tantas vezes é considerada desviada do que se considera “funcional”.

Portanto, uma (re)invenção que passa pelo reconhecimento dessas linguagens outras, dessas presenças que dizem mesmo quando não falam ou suas comunicações não obedecem às formas previsíveis de interação. Foi nesse movimento de escuta ampliada que, ao longo da disciplina, os diálogos sobre práticas pedagógicas começaram a ganhar outra espessura. Deixaram de ser conteúdos de superfície abstrata e passaram a pulsar como afetos moventes, inquietações que atravessaram o meu corpo, dando vida a esta prática/pesquisa/intervenção.

Entre uma leitura e outra, foram se desenhando e (des)fazendo os contornos da compreensão de que a inclusão em nada se assemelha a fórmulas prontas, nem acontece por meio de receitas pedagógicas universais. Ela é uma construção que se desloca, sobretudo, por micropolíticas que se constroem nas experiências, dos afetos e nas diferenças no cotidiano da escola. Ou seja, inclusão é aquela que se faz nos pequenos gestos, nos desvios criativos, nas escutas atentas que fogem às normas estabelecidas. É aquela que convoca dos educadores outras formas de pensar e agir na escola, desestabilizando certezas e abrindo brechas para um olhar mais cuidadoso para os processos, tornando a prática docente um campo de invenção ética, estética e política, em que escutar as singularidades se torna um ato de resistência.

Foi nesse terreno fértil e (re)inventivo que a biblioterapia e a técnica de economia de fichas emergiram. E, aqui um parêntese, não como respostas prontas, mas como deslocamentos de vivências, atravessadas pelo meu percurso enquanto pesquisador e professor. Práticas que brotam das fissuras, à deriva da minha vida docente na escola e que inventam caminhos outros de leitura, de escuta e de presença. Nisso, o atravessamento das duas práticas resultou no contexto aqui apresentado, como proposição de atividade



interventiva de aplicabilidade real, já que cada mestrando deveria pensar uma atividade que tratasse da linguagem expressiva e receptiva do sujeito com TEA.

A proposta não surgiu como uma técnica a ser aplicada, mas como gesto de tensionar e reconfigurar o cotidiano escolar e a sala de aula, abrindo espaço para uma linguagem viva, que escape da lógica da normalização. Ao serem atravessadas, ambas as práticas tornam-se gestos ético-estéticos que deslocam o ensino da repetição de moldes para a invenção de passagens singulares. Mais do que resistir, trata-se de criar brechas, uma outra escola, onde a diferença não é exceção a ser corrigida, mas condição para que algo aconteça.

Nesse movimento, a biblioterapia se delineia como modo de ler com o corpo, com o afeto, com o outro, como abertura sensível à experiência (Bondía, 2002), como cuidado com o ser (Caldin, 2024), como leitura que toca (Sousa, 2021). A leitura deixa de ser decodificação e se torna encontro, expressão, reconhecimento. Foi nesse campo fértil, entre livros, olhares e escutas, que a biblioterapia revelou sua potência com estudantes autistas.

Aliada à economia de fichas, reelaborada dentro dessa proposta, abre-se a possibilidade de uma mediação que, mesmo carregando limites, pode favorecer processos de autorregulação e engajamento. Oriunda da Análise do Comportamento Aplicado (ABA), essa técnica, se pensada com sensibilidade aos modos de ser e de aprender de cada estudante, pode se tornar mais do que controle: pode ser ponte. Tomanari (2000) aponta que a economia de fichas atua na formação de cadeias comportamentais, com foco na sustentação de comportamentos desejáveis. Aqui, ela é atravessada pela escuta da diferença.

Seu uso, no entanto, não precisa se limitar à lógica de cumprimento e resposta imediata. Em práticas inclusivas, pode ganhar outra feição: em vez de instrumento de controle, torna-se via de diálogo, espaço de mediação, construção partilhada de combinados e reconhecimento das potências, das formas próprias de expressão e presença do estudante. Nesse sentido, aqui, essa aliança entre biblioterapia e economia de fichas não visa impor formas de



comportamento, mas criar condições para que a comunicação e a presença desses sujeitos aconteçam e se manifestem em suas inteirezas, dentro de uma escola que escuta, acolhe e se transforma no encontro com a diferença.

Diante desse contexto, organizo esta pesquisa a partir da seguinte questão-problema: Como as práticas de biblioterapia, articuladas à economia de fichas, podem favorecer o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva de estudantes com TEA, no contexto da escola inclusiva, sem reduzir suas formas de comunicação à normatividade? Definindo, a partir de então, o seguinte objetivo geral: Investigar como a articulação entre biblioterapia e economia de fichas pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva de escolares com TEA, reconhecendo suas formas singulares de comunicação no cotidiano escolar.

Como desdobramento desse objetivo, estabeleço os seguintes objetivos específicos: compreender como a biblioterapia pode funcionar como dispositivo de mediação afetiva e expressiva no trabalho com a linguagem receptiva e expressiva de escolares com TEA; e analisar criticamente os limites e as potências da biblioterapia atravessada pela técnica da economia de fichas, quando ressignificada no contexto da educação inclusiva, em diálogo com os princípios da escuta, do cuidado e da singularidade, a partir da execução prática de uma intervenção com um escolar com TEA.

O que aqui se compartilha não é apenas relato, nem somente análise. É um vestígio de uma travessia: a de um professor/pesquisador implicado, que não separa saber de vida, que se move com as questões, que fabrica linguagem com as experiências e que encontra, na cartografia, uma forma de pensar com o mundo e não sobre ele. Trata-se de uma escrita que se constitui como forma de experimentação e que se desdobra a partir do encontro entre a prática escolar e a vida que pulsa nas margens dos currículos.

Nesse sentido, que a experiência aqui relatada possa ser lida como uma tentativa de escuta, não daquilo que o sujeito autista tem a dizer dentro das normas da linguagem hegemônica. Tal perspectiva se revela especialmente importante diante do equívoco recorrente de associar a ausência de fala, em



sujeitos autistas não verbais, geralmente de nível de suporte 3¹, à ausência de linguagem. É justamente nesse ponto que se afirma a relevância social da pesquisa: ela não busca apenas incluir o outro no que já está dado, mas convoca a escola a se reinventar a partir do encontro com a diferença.

Ao propor uma escuta ética, sensível e implicada com a singularidade autista, inscrevo esta pesquisa no movimento de construção de práticas educativas que rompem com a lógica da adaptação. Abrindo caminho para uma escola mais justa, plural e afetiva, onde cada sujeito possa existir para além das margens da normatividade. Nesse sentido, a relevância acadêmica está na articulação crítica entre práticas de naturezas distintas, a biblioterapia e a economia de fichas, sob uma perspectiva filosófica da diferença. Dessa forma, a pesquisa amplia o debate teórico-prático sobre inclusão, propondo abordagens que escapam à dicotomia técnica versus sensibilidade, ao pensar estratégias pedagógicas que se reinventam no encontro com o outro.

2 SABERES QUE EU ENCONTREI: UMA COSTURA TEÓRICA PARA PENSAR UMA ESCOLA OUTRA

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

(Freire, 1996, p. 47)

Há nessa afirmação de Freire algo que se enraíza profundamente no modo como venho costurando este referencial. Não parto de teorias prontas, empilhadas como verdades a serem aplicadas, mas de uma trama em movimento, feita de encontros, desassossegos e afetos. O saber, aqui, não se apresenta como fórmula, ele se deixa entrever no entre, no rastro de uma

¹ O Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Nível 3 de suporte corresponde ao grau de maior necessidade de apoio entre os níveis de suporte descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR). Caracteriza-se por déficits severos na comunicação social e na interação, associados a comportamentos restritos e repetitivos que interferem significativamente no funcionamento cotidiano. Pessoas classificadas nesse nível necessitam de apoio muito substancial, podendo apresentar grande dificuldade para iniciar ou responder às interações sociais, comunicação verbal limitada ou ausente em alguns casos e elevada inflexibilidade comportamental, com intenso sofrimento diante de mudanças na rotina. Ressalta-se que a classificação por níveis de suporte indica a intensidade do apoio necessário em determinado contexto e momento da vida, não constituindo uma medida fixa das potencialidades ou capacidades da pessoa autista.



pergunta ou no silêncio que insiste. O que me atravessa, me move e é nesse atravessamento que os conceitos ganham corpo, não como certezas, mas como companhias de caminho.

A escola, nesse modo de pensar, não é palco de transmissão, mas campo fértil de invenção, onde ensinar se confunde com escutar, onde aprender se emaranha com viver. Se há teoria neste texto, ela se borda como quem ouve o tecido ranger entre os dedos: com atenção, demora e respeito àquilo que ainda está por vir. Desse modo, autores e conceitos que compõem esta costura teórica não chegaram organizados, emergiram do chão da sala de aula, de rodas de conversa com colegas de trabalho, dos desafios da inclusão. Também foram incorporados e descobertos ao longo das discussões que atravessaram a própria disciplina da qual esta pesquisa nasceu. Ou seja, foram sendo intuídos, sentidos e selecionados à medida que os encontros com a teoria foram sendo estabelecidos e exigiam novos modos de pensar, resistir e criar.

Esses encontros provocaram deslocamentos em meu modo de pensar, abrindo frestas por onde puderam entrar novos sentidos, permitindo o aprofundamento de saberes que antes apenas tocavam em mim certas camadas em nível de superfície: um deles foi a filosofia da diferença. Na obra de Deleuze e, posteriormente, em sua produção com Guattari, especialmente em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, encontro um campo conceitual potente para problematizar os modos instituídos de pensar o mundo, a educação e os sujeitos (Deleuze; Guattari, 1995).

Nesse sentido, a diferença deve ser pensada como “diferença em si mesma” (Deleuze, 2025, p. 13), e não como “uma derivação ou modificação do idêntico” (Deleuze, 1991, p. 52). O que se compreende pela argumentação do autor é que a diferença não é aquilo que se repete a partir de um ponto comum, mas aquilo dentro do comum que age como força produtiva, de criação. Essa ideia desloca a compreensão da diferença como desvio, da lógica da comparação e da identidade, para um novo que desponta como insurgência da ruptura destes aspectos. Nesse sentido, Deleuze; Guattari (1995, p. 9) indicam a multiplicidade como um dos modos da diferença, “Uma



multiplicidade não tem sujeito, nem objeto, mas apenas determinações, magnitudes, dimensões que não se podem aumentar ou diminuir sem que a multiplicidade mude de natureza”.

A escola, desse modo, quando orientada por essa filosofia, deixa de ser um espaço de normalização, homogeneização própria do modelo tradicional. Que trata a diferença como um obstáculo a ser superado, para tornar-se um campo de criação, em que as singularidades dos sujeitos não são corrigidas, mas acolhidas como forças que tensionam e reinventam os modos de ensinar e aprender. A diferença torna-se, desta forma, condição para a invenção de uma escola outra, uma escola que escapa às capturas da identidade e se abre ao que ainda pode vir a ser.

Nesta perspectiva, no contexto da educação inclusiva, a filosofia da diferença propõe um novo olhar sobre as práticas pedagógicas, uma vez que desafia a ideia de que os alunos com deficiência, aqui tendo como recorte, o escolar com TEA, foco do estudo, devem ser “adaptados” a uma norma e a uma escola já existente. Pelo contrário, busca-se a criação de uma escola que se reinvente constantemente, acolhendo e valorizando a diferença como parte integrante de seu funcionamento. A inclusão, então, deixa de ser entendida como um processo de adequação do aluno ao sistema educacional e passa a ser vista como a transformação da escola, que deve se organizar a partir dos encontros singulares entre as diversas formas de ser e aprender.

Neste contexto, Orrú (2016) propõe uma noção conceitual bastante relevante num deslocamento dentro da filosofia da diferença, a partir da noção de literatura menor, do livro *Kafka* de Deleuze e Guattari, que é a Inclusão menor. Diferente da lógica dominante da inclusão escolar, aquela pautada na adaptação do sujeito à norma e no enquadramento ao currículo estabelecido, que muitas vezes reforça exclusões sutis ao exigir que os estudantes se encaixem nos padrões vigentes, a inclusão menor aposta na invenção de novas possibilidades de existência na escola. Trata-se de um movimento “menor” não no sentido de inferior, mas no sentido de desvio, de resistência criadora:



Uma inclusão menor, roubando e fecundando o conceito de “menor” latente em “Kafka” por meio de seus autores, não é uma inclusão minguada, de menos valia, inferior. Porém, entendemos que é a inclusão que se faz todos os dias nos mais diversos e minúsculos espaços de aprendizagem, independente da lei maior, mas sim pela convicção de que seus pressupostos são como uma organização de crenças, uma filosofia de vida que a minoria gera no território de uma política maior (Orrú, 2017, p. 1137).

A citação de Orrú reconfigura o que se entende por inclusão. Para ela, inclusão menor é aquela que não é dependente do aparato formal, oficial e jurídico para que se faça acontecer. Ela acontece nos pequenos gestos micropolíticos² do dia a dia escolar, nos pequenos desvios que acolhem o outro em sua singularidade, nas reinvenções que nascem da escuta e do afeto.

Nesse sentido, a inclusão escolar passa a ser um processo de invenção, em que a diferença não é algo a ser corrigido, mas algo a ser reconhecido, escutado e potencializado. E é nesse campo dos gestos micropolíticos, daqueles que acontecem no entre do planejamento e da escuta, no intervalo entre o conteúdo e o afeto, que a biblioterapia se inscreve como uma prática pedagógica inclusiva, como pode ser vista a seguir.

2.1 Biblioterapia como prática escolar inclusiva

Quando utilizada a serviço da comunidade escolar, a Biblioterapia tem o potencial para apoiar e facilitar a abertura ao diálogo na abordagem de temas desafiantes.

(Garcia, 2025, p. 233)

Essa epígrafe não apenas anuncia uma função da biblioterapia, mas sustenta o que aqui se entende como um gesto ético de abertura ao outro. Falar em “temas desafiantes” é reconhecer que há experiências que não cabem facilmente na grade curricular, que não se ensinam por objetivos de aprendizagem, mas que atravessam a escola com força e urgência. E é nesse

² Terminologia oriunda da filosofia de Deleuze e Guattari, que, ao falarem de micropolítica, diferenciam do que é da ordem do macro (leis, instituições, normas, políticas oficiais), ou seja, aquilo que acontece no plano dos corpos, dos desejos, dos afetos, onde realmente se produzem subjetividades e se constroem resistências.



campo sensível, onde o currículo não alcança, que a biblioterapia se inscreve como uma prática que não conduz um diálogo somente, mas o permite acontecer, sem moldes, sem direção fechada, sem pressa de resposta.

Garcia (2025) fala de apoio e facilitação, mas não no sentido de aplicação técnica. Trata-se de sustentar um espaço onde algo possa emergir, onde o livro não seja uma ferramenta para ensinar algo já sabido, mas um dispositivo que convoca sentidos, que mobiliza afetos, que abre brechas para que as linguagens outras, especialmente aquelas que circulam em torno da neurodivergência, possam ser escutadas sem tradução forçada.

Essa perspectiva ressoa com a proposta desta prática/pesquisa/intervenção, na medida em que a biblioterapia se torna uma escuta em estado de presença. Presença, aqui, como atenção sem captura, como disposição para acompanhar o gesto, o olhar, o som repetido, a ausência de resposta, tudo aquilo que, muitas vezes, é ignorado pela pedagogia da *performance*³. A abertura ao diálogo, tal como sugere a epígrafe, não se dá pela mediação do conteúdo, mas pelo compromisso com o que emerge do encontro. E quando esse encontro é atravessado pelo livro, as narrativas literárias, o que se compartilha não é o texto, mas a possibilidade de existir nele e com ele, nas múltiplas linguagens, de modo múltiplo, singular, vivo.

Portanto, é no interior dessa escuta expandida que a biblioterapia revela sua potência inclusiva: não como tradução da diferença para os moldes da norma, mas como prática que permite à diferença se dizer por seus próprios modos, ainda que isso implique sustentar a incompreensão, acolher o inacabado, permanecer junto ao que ainda não se nomeia. Nisso, a biblioterapia se apresenta como uma prática de mediação que mobiliza livros,

³ A lógica da performance, ao se infiltrar no cotidiano escolar, transforma o ato educativo em uma corrida por resultados visíveis e mensuráveis. O ensino passa a ser guiado por metas, indicadores e evidências de produtividade. Tudo o que escapa a esse modelo, como o silêncio, o erro, o tempo do corpo, a linguagem não verbal, tende a ser descartado ou patologizado. A escola performática exige que o aluno comprove o que sabe, que responda no tempo esperado, que se encaixe. Nessa engrenagem, o singular se torna ruído. O risco é que se confunda aprender com performar aprendizagem, e ensinar com garantir retorno imediato. Em oposição a essa lógica, práticas como a biblioterapia criam brechas: sustentam tempos outros, acolhem o que não se traduz e reconhecem que há linguagem onde a escola não costuma ver palavra.



suas tramas, imagens e múltiplas linguagens como ferramentas de expressão, escuta e reflexão.

Ao ler com e diante de crianças, especialmente em contextos educativos, não se trata apenas de transmitir uma história, mas de abrir um território de experiência, onde o leitor e o ouvinte podem se afetar mutuamente. E, nesse processo, produzir novas formas de compreender a si e ao mundo. Quando situada no contexto do autismo, essa prática ganha contornos ainda mais singulares. A leitura compartilhada, quando vivida como espaço de presença sensível, pode criar um chão comum entre mundos que muitas vezes não se encontram nas vias tradicionais da comunicação. O livro, aqui, não é pretexto para ensinar, mas pretexto para estar junto, para habitar com o outro o tempo da história e, quem sabe, também o tempo do silêncio, do olhar, do gesto, da ecolalia.

A biblioterapia voltada às crianças autistas pode, sim, favorecer o desenvolvimento da comunicação e das interações sociais, como apontam estudos de Ribeiro; Luck (2021):

A biblioterapia voltada para as crianças autistas pode dirigir seus esforços a fim de aumentar a comunicação e as interações sociais. Isso porque o ato de ler cria uma conexão entre leitor e ouvinte e, assim, espera-se que a criança possa começar a interagir no momento da contação de histórias e levar essa interação para outras esferas de sua vida (Ribeiro; Luck, 2021, p. 241).

De igual modo, Albuquerque *et al.* (2012) também reforçam essa visão ao afirmar que a biblioterapia aplicada a crianças autistas favorece o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social, citando ainda o reconhecimento de emoções e compreensão das dinâmicas sociais por meio da identificação com personagens e narrativas literárias. Mas, nesta pesquisa, propõe-se que tal desenvolvimento não se dê pela adaptação, ou seja, num situar-se do leitor em relação ao texto, o sujeito imerso no campo da interpretação, e sim pela ampliação dos modos possíveis de linguagem e relação.



O ato de ler se daria numa linha de fuga, um acontecimento de encontro, onde o vínculo do leitor desliga-se de tudo que o submete. Essa perspectiva é aprofundada por Mostafa (2018), pela noção de leitura menor (inspirada na filosofia da diferença de Deleuze e Guattari), ideia originária de Benevenuto (2017). Nessa concepção, a leitura é vista como um processo que não se limita à interpretação de textos, mas que envolve a criação de sentidos singulares, emergindo da relação entre leitor e texto como um acontecimento único e irrepetível.

Complementando essa visão, Mostafa e colaboradores discutem como a leitura pode assumir uma função terapêutica, especialmente quando mediada por uma escuta sensível e aberta às singularidades do leitor (Mostafa; Cruz; Benevenuto, 2013). A biblioterapia, nesse contexto, é entendida como uma prática que reconhece o potencial da leitura para promover encontros transformadores, onde o vínculo entre leitor e ouvinte é tecido por afetos e pela disposição para acolher o outro em sua diferença.

Por esta perspectiva, espera-se não que a criança autista “responda” ou “se comporte” conforme um modelo padronizado, mas que, ao seu modo, possa começar a se aproximar, experimentar o gesto da escuta, da partilha e da invenção. E que essas interações, muitas vezes sutis, quase imperceptíveis, se desdobrem para além do momento da leitura, reverberando em outros espaços da vida: na sala de aula, no recreio, em casa, nos modos de estar com o mundo.

Nisso, no contexto da educação inclusiva, a biblioterapia, tal como concebida, uma leitura compartilhada de cuidado com o ser (Caldin, 2024), vai além da leitura. Ela ultrapassa o gesto de simplesmente partilhar um livro, afirma-se como um gesto ético-estético de invenção de presença na sala de aula. Aqui, presença não se reduz à noção de estar fisicamente diante do outro, nem tampouco à condução de uma atividade planejada. Presença, nesse contexto, é disposição afetiva e sensível para o encontro. Apresenta-se como um modo de estar com o outro, da escuta, da palavra que vibra no corpo e atravessa a experiência.



É estar com o outro de forma inteira, aberta, atenta, permitindo-se afetar e ser afetado. Diferente da leitura compartilhada tradicional, que tende a seguir objetivos de condução para dialogar com o texto, a biblioterapia, como proposta nesta pesquisa, faz da leitura um acontecimento. Um território onde o texto é apenas uma das vias possíveis de relação. Mais do que mediação, trata-se de criar espaço para que o outro emergja em sua diferença, e no caso do sujeito autista, para que sua linguagem, verbal ou não, gestual, corporal, silenciosa, possa se manifestar.

A presença que se propõe aqui é aquela que não antecipa sentidos, não dirige o entendimento, não conduz à resposta esperada, mas sustenta o imprevisível. É uma escuta sem demanda, uma atenção que não exige retorno imediato, uma pedagogia que valoriza o que escapa ao planejamento e ao controle. A potência inclusiva da biblioterapia, portanto, não reside em adaptar o conteúdo ao sujeito, mas em reconfigurar a própria ideia de linguagem, de escuta e de interação.

Ler, nesse caso, é colocar-se em relação não apenas com o texto, mas com o que pulsa entre os corpos que o leem. É nesse espaço sensível que a presença se torna mais importante que o procedimento, porque é ela que sustenta o que a filosofia da diferença chama de acontecimento: aquilo que irrompe, que fura a previsibilidade da prática e inventa novas formas de estar e aprender juntos. Em essência, ao trabalhar com a biblioterapia, sobretudo em contextos inclusivos, os educadores podem criar momentos de escuta ativa, onde as falas, gestos, olhares e silêncios dos alunos são acolhidos.

Mais do que escutar o texto, é preciso escutar o que o texto convoca nos escolares. Ler no contexto da biblioterapia é compartilhar um acontecimento, mais do que interpretar um conteúdo. É abrir um tempo suspenso onde o livro, uma linguagem outra não ensina, mas permite que algo aconteça entre os corpos que se afetam pela leitura. A leitura se torna, portanto, um espaço de expressão de sentimentos, atuando como um recurso para a construção de uma linguagem emocional e sensorial, especialmente para estudantes com TEA que muitas vezes enfrentam dificuldades de comunicação verbal.



Não se trata de fazer o estudante falar sobre o texto, mas de abrir escuta para aquilo que o texto faz passar por ele, aquilo que dele escapa e que retorna como gesto, como escolha, como silêncio. A leitura, nesse sentido, é menos uma tarefa e mais um território de encontro, um espaço em que o livro deixa de ser objeto de ensino e passa a ser corpo presente, convocando outros corpos a se moverem, sentirem, dizerem à sua maneira. É nesse entre que se inscreve a possibilidade de diálogo com a economia de fichas. Não como técnica de controle ou adestramento, mas como estratégia que, se atravessada por ética e afeto, pode compor com o gesto da leitura um espaço de escuta e expressão.

É o que se busca explorar a seguir: como a biblioterapia, ao lado da economia de fichas, pode ser reinventada como prática inclusiva, capaz de sustentar a singularidade de um escolar com TEA, criando passagens entre escuta e linguagem, desejo e invenção.

3 SEGUIR PISTAS, HABITAR SENTIDOS: O MÉTODO COMO COMPOSIÇÃO VIVA

A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica e em um conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa.

(Alvarez; Passos, 2015, p. 135)

A compreensão dos autores acima desloca a pesquisa de uma lógica de aplicação de métodos para uma experiência de implicação com o campo. Habitar um território significa aprender com ele, acompanhando seus movimentos, seus afetos e suas forças, de modo que o percurso investigativo se constitui simultaneamente ao percurso do pesquisador. Foi a partir dessa perspectiva que optei por apresentar as escolhas metodológicas unidas à própria prática/intervenção, pois não se trata de descrever um caminho previamente traçado, mas de dar a ver um trajeto que se faz enquanto se anda.



É nesse movimento que a cartografia, minha escolha metodológica, apresenta-se como modo de estar no campo. Um modo que não se distancia para observar, mas se implica, se afeta. Como apontam Deleuze; Guattari (1995), pensar é sempre experimentar, e a cartografia, nesse sentido, é um modo de experimentar o campo com o corpo todo, sem garantias, sem modelos prévios.

Desse modo, a cartografia enquanto prática de pesquisa-intervenção, não busca verdades fixas, nem generalizações. Ela segue pistas, acompanha fluxos, se dobra com os acontecimentos. Como afirmam Passos; Barros (2015), cartografar é colocar-se junto dos processos, dos territórios existenciais, deixando-se contaminar pelas intensidades que, junto a elas e atravessadas por elas, emergem. A cartografia se move na imanência da experiência, escavando os planos de consistência que emergem entre sujeitos, objetos, materiais e forças. Por isso, o método, aqui, é menos aplicação de procedimentos e mais criação de condições para o novo emergir.

Nesse modo de fazer-pesquisa, o diário de bordo torna-se não apenas um registro, mas um instrumento vivo de produção de dados, de produção de sentidos. Ele não serve como técnica de comprovação ou coleta neutra, ele compõe com o vivido, reverbera os afetos, dá passagem às dobras do campo que escapam aos olhares rápidos. O diário não apenas documenta, ele fabrica campo, fabrica pensamento, fabrica o pesquisador (Barros; Passos, 2015). Ele é parte da cartografia porque permite habitar o processo em sua potência criadora.

Nesse sentido, o que aqui se apresenta é uma pesquisa de natureza qualitativa, entendida não como classificação prévia, mas como prática de escuta radical daquilo que vibra, tensiona e se reinventa nos encontros. Inspirada na filosofia da diferença, ela não se apoia em categorias fixas, mas em forças que se movem: aquilo que Deleuze (1997) chamaria de linhas de fuga e que compõem, nas brechas da norma, espaços de criação. A diferença para Deleuze; Guattari (1995), não é um desvio em relação a uma identidade, mas uma potência afirmativa, é criação, invenção, produção de realidades.



Neste estudo, o campo não é um lugar fixo, mas um entre: entre pesquisador e aluno, entre livro e gesto, entre silêncio e linguagem. A escuta, nesse contexto, não é a escuta de respostas prontas, mas a disponibilidade de acolher o que se anuncia nos desvios, nos ritmos outros, nas expressões que escapam à normatividade. Como aponta Bondía (2002), escutar é um ato de presença, de abandono das certezas, de abertura para aquilo que não se sabe.

Nisso, reitera-se que esta proposta não nasceu pronta. Ela foi se desenhando nas trocas em sala de aula, entre escutas, encontros e desconcertos. Foi no atravessamento das leituras, trocas e inquietações vividas durante a disciplina, já mencionada, que se esboçou a pergunta: e se o livro fosse menos conteúdo e mais provocação? E se, ao invés de tentar ensinar a falar, ler, nos abríssimos a outras formas de escutar? É nesse momento que o livro se torna um agenciamento, como dizem Deleuze; Guattari (1995), um dispositivo que conecta heterogêneos e produz novos sentidos. Assim, a atividade aqui proposta não parte da aplicação de um método, mas do desejo de acompanhar o que pulsa, escapa, se reinventa em um escolar autista.

O estudante participante é um menino de 9 anos, diagnosticado com TEA, nível de suporte 1, matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma turma regular. Seu modo de estar no mundo desafia a linearidade: ainda que oralizado, sua linguagem se expressa por gestos, silêncios, movimentos e intensidades. Sua presença não se reduz à palavra, como diz Deleuze (1996), há uma linguagem antes da linguagem feita de olhares, corpos e atmosferas. Ele se comunica por meio de fluxos que não são codificados na linguagem escolar, mas que falam alto àqueles dispostos a escutar com o corpo todo. Sua comunicação se expressa menos por palavras e mais por presenças, intensidades e ritmos próprios.

Trata-se de um aluno curioso, sensível às imagens e às histórias, que demonstra interesse por livros, especialmente quando estes lhe são apresentados em situações de vínculo afetivo e respeito ao seu tempo. Costuma resistir a atividades escolares muito estruturadas, revelando certo desconforto com tarefas que exigem respostas rápidas ou respostas



padronizadas. Essa resistência, muitas vezes interpretada como desafio à autoridade escolar, pode ser lida, à luz da escuta atenta, como uma forma legítima de preservar sua integridade frente à imposição de lógicas que não dialogam com sua experiência.

O aluno apresenta comportamentos com traços de impulsividade, especialmente em situações nas quais se sente pressionado. Diante de frustrações ou dificuldades de comunicação, reage com agitação, evasão ou recusa em participar das atividades propostas. Tais comportamentos, às vezes interpretados como falha, podem ser, na verdade, uma resposta a um ambiente que ainda está em processo de aprender a escutá-lo. Em contraponto, quando se sente acolhido e respeitado em seus modos de ser, revela-se colaborativo, criativo e capaz de construir relações significativas com os colegas e professores.

Antes do início da intervenção, apresentei à responsável legal pelo estudante os objetivos, procedimentos e propósitos desta pesquisa, ocasião em que sua participação foi autorizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em respeito aos princípios éticos que orientam pesquisas envolvendo seres humanos, preservo, ao longo deste manuscrito, a identidade do participante, apresentando apenas registros estritamente necessários à compreensão da experiência vivida e das reflexões dela decorrentes.

Sua forma de aprender, apesar de algumas vezes dar-se por repetição ou por instruções diretas, intensifica-se pelo envolvimento afetivo com o que lhe desperta sentido. É nesse contexto que a biblioterapia é incorporada como prática de leitura mediada e o livro *O que cabe nesse livro?*, de Legeay (2011), se torna mais que conteúdo, torna-se dispositivo de produção de subjetividade. Ao todo, foram sete sessões de leitura breves (realizadas em diferentes locais da escola: quadra poliesportiva, sala de aula), em períodos de duração de 10 a 15 minutos, respeitando o tempo de regulação sensorial do aluno. Mais do que ler em voz alta, buscou-se criar pausas, perguntas e vazios onde a linguagem



pudesse emergir de outras formas. Como forma de exemplificar o que aqui exponho, a seguir, apresento alguns excertos do meu diário de bordo:

8 de abril de 2025 (terça-feira). Hoje ele não quis ouvir a leitura. Fechou o livro logo na primeira página e me olhou fixamente. Fiquei desconcertado. Foi como se dissesse: hoje não é dia de palavras. A escuta, percebo, às vezes é só de ficar ali, junto. Sentei na escadaria da quadra poliesportiva, perto dele, sem dizer mais nada. Ele também não disse. Ficamos assim por alguns minutos, compartilhando o silêncio, que não era vazio, mas densidade (Diário de bordo do pesquisador, 2025).

Essa recusa aparente não é um erro, mas um gesto que diz, um modo de negar a lógica da produtividade e abrir espaço para o silêncio como linguagem. Como afirmam Deleuze; Guattari (1995), há falas que não passam pela voz, são intensidades que se inscrevem no corpo, no olhar, na recusa. Enquanto eu permanecia calado, ele pegava uma folha qualquer e começava a desenhar figuras que lembravam portas, caixas, caminhos. Aquelas formas diziam muito mais do que eu poderia supor. Era como se ele criasse uma narrativa própria, paralela ao livro que não quis ouvir. Um livro outro, sem capa, sem letras, mas cheio de desvios e buracos por onde passava sua forma singular de linguagem. “Pensei: talvez hoje o livro tenha sido ele. E eu, o leitor” (Diário de bordo do pesquisador, 2025).

14 de abril de 2025 (segunda-feira). Hoje ele não quis se sentar. Caminhava de um lado para o outro da sala enquanto eu lia. No início, achei que não estava prestando atenção. Mas fui percebendo que seus movimentos acompanhavam a cadência da minha voz. Às vezes parava por breves instantes, olhava para mim, depois retomava o caminhar. Era como se a leitura ecoasse em seu corpo, e não apenas nos ouvidos (Diário de bordo do pesquisador, 2025).

Pensei no quanto nos prendemos a uma ideia de atenção parada, disciplinada, imóvel. Mas com ele aprendi que o movimento também pode ser escuta, que andar pode ser um modo de ler com o corpo. As palavras pareciam entrar por entre os gestos, não apenas pelos ouvidos. A partir desse dia, introduzi a economia de fichas, elaborei uma tabela temática do Homem-Aranha (foco do aluno) e teias como fichas. A cada início de sessão de



leitura biblioterapêutica, apresentava ao aluno quatro imagens: cartas representando o momento de falar, esperar, ouvir e sentar para ouvir a história.

A cada permanência e comportamento assertivo, sinalizados pelas cartas durante o andamento das sessões de leitura, o aluno ganhava uma ficha. Isso, sem pressão, sem cobranças, apenas como convite e sinal de reconhecimento das tentativas. A partir da segunda sessão de leitura, as fichas foram trocadas por um benefício previamente acordado, tendo por base o foco e os interesses do aluno. Aos poucos, o estudante passou a compreender essa alternância como parte de um jogo ético de trocas e não como imposição disciplinar.

A economia de fichas, aqui, não se apresentou como controle, mas como dispositivo que se reconfigura na relação. Ela se transforma em linguagem alternativa, em modo de afeto que circula e organiza os pequenos pactos cotidianos. Durante a intervenção, o uso da técnica de economia de fichas foi incorporado não como estratégia de recompensa comportamental rígida, mas como possibilidade de ensinar o aluno a reconhecer os momentos de escuta e expressão dentro da prática da leitura compartilhada. Mais que uma premiação, no contexto desta intervenção, essa troca torna-se linguagem, um gesto de negociação com o tempo e com o desejo.

Ao entregar a carta de "ouvir", ele sinalizava que estava pronto para escutar a história; ao escolher a de "falar", indicava que queria comentar, fazer perguntas ou simplesmente participar do modo que conseguisse. Era uma linguagem feita de ícones e intenção, que ajudava a criar contornos para a relação entre escuta e expressão. Esse movimento de corresponder aos sentidos inventivos das cartas, via fichas, se transformou em uma experiência de corresponsabilidade: o aluno me ensinava a escutar seus tempos.

A técnica, assim, passou a funcionar como o que se pode chamar de correspondência inventiva, um entre que permite negociar o ritmo, criar pausas e transformar o cotidiano da sala de aula, nas leituras, em campo de invenção. Mais que isso, serviu como ferramenta de mediação e dispositivo de marcação do desejo, uma vez que sua troca se dava numa experiência prazerosa ou



reconfortante, ressignificando-se como construção de uma linguagem própria, inventada a partir das necessidades do sujeito.

Portanto, um marcador de afeto, um gesto ético que afirma a diferença sem tentar neutralizá-la. Como nos lembra Deleuze (1992), a ética não está na norma, mas na capacidade de afirmar modos de existência singulares. Nesse sentido, esses registros não ilustram teorias: compõem com elas. Fazem ver que a cartografia aqui proposta não é só um método, mas um gesto político e sensível, um modo de produzir conhecimento a partir da implicação (Rolnik, 2011). Cada escrita do diário de bordo, mais que um relato, é uma dobra do real que atravessa o pesquisador-professor em sua condição também de sujeito afetável.

Essa experiência desafia a lógica da escola que mede, avalia, normaliza. Convida à escuta do que não se enquadra e, mais, à invenção de meios para que a linguagem, essa que não cabe no verbal, possa emergir. A biblioterapia atravessada pela sensibilidade da escuta e a economia de fichas, ressignificada como dispositivo relacional, encontram-se para sustentar esse campo de expressão. Um campo que é sempre singular, instável, vivo. O que se aprende aqui não está nos livros, são deslocamentos, gestos de estar junto, de acolher o tempo do outro, de sustentar a linguagem quando ela se desfaz e se refaz de modos insuspeitos. É nessa dobra que a educação inclusiva se reinventa, não como espaço que adapta o diferente ao mesmo, mas como lugar que se deixa afetar pela diferença e nela se transforma.

4 ENTRE ATRAVESSAMENTOS E INVENÇÕES: O FIM QUE NÃO TERMINA

[A] tarefa do cartógrafo [é] dar língua para afetos que pedem passagem [...].

(Rolnik, 2011, p. 23)

A tarefa proposta por Rolnik não consiste em traduzir ou interpretar a experiência do outro, mas em criar condições para que novos modos de expressão possam emergir. É nessa direção que as práticas de biblioterapia,



quando se deixam atravessar pelas intensidades do encontro e se articulam com a economia de fichas de forma cuidadosa, podem abrir frestas para o exercício de uma linguagem que não se dobra à norma, mas que insiste em afirmar modos outros de dizer.

No chão da escola inclusiva esse movimento não se dá sem tropeços, desvios e repetições que não se repetem. É preciso fazer corpo com o tempo da criança, com sua maneira de se fazer presente, de anunciar-se ou silenciar-se. Não se trata de conduzi-la ao que já está previsto como linguagem correta, mas de acompanhar seus gestos de invenção, suas tentativas de relação que, muitas vezes, escapam aos olhos apressados.

A biblioterapia, nesse percurso, atua como dispositivo de afetação. Um livro, uma imagem, uma frase sublinhada com o dedo, tudo isso pode funcionar como linha de fuga, como convite ao entre. E é nesse entre que a linguagem expressiva e receptiva se experimenta, não como algo a ser alcançado, mas como aquilo que se produz na dobra do encontro. Quando articulada à economia de fichas, aqui compreendida como estratégia de vínculo, a prática ganha força, torna-se possibilidade de sustentação do desejo, de nomeação dos próprios afetos, ainda que por caminhos que não se encaixem na gramática escolar tradicional.

A articulação entre biblioterapia e economia de fichas pode então operar como um modo de construir trilhas de acesso à linguagem sem interditar os desvios. Como anotei em meu diário de bordo, durante uma das sessões de leitura com o estudante: **“ele não disse nada, mas olhou fixamente para a página, depois apontou para a lancheira e me encarou. A comunicação se fez. Não era preciso mais nada”**. Essas cenas não cabem em protocolos, mas dizem muito sobre o que significa comunicar-se e ser escutado.

Nesse sentido, pensar o desenvolvimento da linguagem em escolares autistas é assumir que essa linguagem, talvez, nunca se complete ou se estabilize e que aí reside sua potência. Não há fim, há apenas, como sugere o próprio título escolhido para fechamento desse percurso, um contínuo de atravessamentos e invenções, porque se vive de recomeços, de desfechos



provisórios, de marcas deixadas no corpo do tempo. Uma escola que acolhe essas marcas é uma escola que, mais do que incluir, se deixa afetar. E que, ao fazê-lo, se reinventa.

Contudo, ao longo da intervenção, tornou-se evidente uma lacuna importante: a escola ainda encontra dificuldades em abordar, de forma sistemática, as funções executivas no cotidiano pedagógico. A impulsividade, frequentemente destacada nas anotações do diário de bordo, revelou-se não apenas um desafio, mas uma pista, uma sinalização de que há algo que precisa ser trabalhado para além do conteúdo escolar. Questões como atenção, flexibilidade cognitiva e autorregulação emocional são dimensões essenciais para a inclusão de estudantes autistas, mas permanecem negligenciadas na prática docente cotidiana. Em parte, isso se deve à estrutura escolar que prioriza conteúdos programáticos em detrimento de aspectos mais basilares do desenvolvimento humano.

É preciso, portanto, pensar em futuras investigações e práticas que abordem com mais profundidade esse campo ainda pouco explorado no contexto da inclusão: como a escola pode contribuir para o fortalecimento das funções executivas dos seus estudantes, especialmente daqueles com TEA? E, mais do que isso, como preparar professores para reconhecer esses aspectos como parte fundamental de um fazer inclusivo que não se resume a adaptar avaliações, mas que se compromete com o modo como cada sujeito pode habitar a escola à sua maneira? Que este texto, portanto, possa seguir como uma linha lançada no chão da escola. Uma linha que não fecha, mas que convida: a escutar mais, a acolher o que escapa, a inventar juntos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Jéssica Xavier *et al.* Biblioterapia aplicada em portadores de autismo. *In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI*, 4., 2012, Juazeiro do Norte, CE. **Anais [...]**. Juazeiro do Norte: UFC, 2012. Disponível em: <http://migre.me/g3u88>. Acesso em: 05 out. 2026.



ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.).

Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 172-200.

BENEVENUTTO, Felipe. E. **Biblioterapia e a leitura menor.** Orientador: Solange Puntel Mostafa. 2017. 48 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia e Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

BONDÍIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 out. 2026.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>. Acesso em: 05 out. 2026.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **Biblioterapia:** um cuidado com o ser. 2. ed. Florianópolis, SC: Ed. da Autora, 2024.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** São Paulo: Graal, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica.** São Paulo: Editora 34, 1996.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IDEIAS E PALAVRAS. **Home**. Disponível em:
<https://www.ideiasepalavras.com.br/>. Acesso em: 05 out. 2026.

GARCIA, Inez Helena. Biblioterapia para a comunidade escolar. In: MARTINS, Andréa; PARDINI, Cidinha; BORGES, Erika. **Práticas de Biblioterapia**: o livro como instrumento de cuidado. São Paulo: Frevo Editora, 2025. p. 231-240.

LEGEAY, Chloé. **O que cabe nesse livro?**. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

MOSTAFA, Solange Puntel; CRUZ, Denise Viuniski da Nova; BENEVENUTTO, Felipe Etelvino. Fenomenologia versus filosofia da diferença: a biblioterapia em questão. **DataGramZero**, [S. l.], v. 14, n. 6, 2013. Disponível em:
http://www.dgz.org.br/dez13/Art_03.htm. Acesso em: 05 out. 2026.

MOSTAFA, Solange Puntel. Leitura Menor: um conceito, um acontecimento. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 1-10, 2018. Disponível em: https://revistas.usp.br/berev/pt_BR/article/view/152374. Acesso em: 05 out. 2026.

ORRÚ, Silvia Ester. A inclusão menor: um ensaio inspirado na Obra “Kafka”, de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 19, n. 28, p. 47-73, maio/ago., 2016. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1197>. Acesso em: 05 out. 2026.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidades de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/33115>. Acesso em: 05 out. 2026.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

RIBEIRO, Natasha Coutinho Revoredo; LUCK, Esther Hermes. Biblioterapia como recurso auxiliar no desenvolvimento de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). **Informação & Informação**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 231 – 255, abr./jun. 2021. Disponível em:
<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/39240>. Acesso em: 05 out. 2026.



SOUSA, Carla. **Biblioterapia e mediação afetuosa da literatura.** Florianópolis, SC: Ed. da Autora, 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

TOMANARI, Gerson Yukio. Reforçamento condicionado. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 61-77, 2000.
Disponível em: https://rbtcc.com.br/RBTCC/pt_BR/article/view/290. Acesso em: 05 out. 2026.

NOTAS

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Lucas Veras de Andrade

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Minicurrículo: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Mediação da Informação e Circuitos de Formação Protagonista (GEMINFO), da Universidade Estadual do Piauí.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2087-6371>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6304368476526314>

Email: lucas.andrade.univasf.t5@gmail.com

TAXONOMIA CREDIT: Conceituação, Curadoria de dados, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Validação e Visualização dos dados, Redação do artigo, Revisão e edição: Lucas Veras de Andrade

LICENÇA DE USO

CC BY-NC-ND.

ENTIDADE EDITORA

Associação Catarinense de Bibliotecários.

HISTÓRICO

Recebido em: 17-10-2025 - Aprovado em: 23-07-2026



APÊNDICE A - CARTA DE APOIO VISUAL



Fonte: Adaptado de Ideias e Palavras (2025).

APÊNDICE B - QUADRO DE ECONOMIA DE FICHAS

Comportament os Esperados	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Total da Semana
Aguarda sua vez para falar	☐	☐	☐	☐	☐	____ / 5
Permanece sentado durante leitura e atividades	☐	☐	☐	☐	☐	____ / 5
Usa palavras para pedir ajuda ou expressar emoções	☐	☐	☐	☐	☐	____ / 5
Escuta e responde com mediação nas leituras e conversas	☐	☐	☐	☐	☐	____ / 5
TOTAL DE TEIAS DA SEMANA (meta: 20 ou mais)	☐	☐	☐	☐	☐	____ / 20



Fonte: Elaboração do autor (2025).

